HAL
open science

Université et professionnalisation : quels liens chez les étudiants en sciences de l'éducation ? : une approche par la théorie des représentations sociales

Bruno Gachassin

To cite this version:

Bruno Gachassin. Université et professionnalisation : quels liens chez les étudiants en sciences de l'éducation ? : une approche par la théorie des représentations sociales. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT : 2013TOU20133 . tel-01024074

HAL Id: tel-01024074

https://theses.hal.science/tel-01024074

Submitted on 15 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 le Mirail

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par Bruno GACHASSIN

Le vendredi 13 décembre 2013

Titre :

Université et Professionnalisation : quels liens chez les étudiants en Sciences de l'éducation ? Une approche par la théorie des représentations sociales.

École doctorale :
ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)

Unité de recherche :
UMR éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Directrices de thèse :
Christine MIAS, Professeur en Sciences de l'éducation, UT2 le Mirail
Sabrina LABBÉ, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, UT2 le Mirail

Rapporteurs :
Nikos KALAMPALIKIS, Professeur en Psychologie sociale, Université Lumière Lyon 2
Fabienne MAILLARD, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle, Lille 3

Autres membres du jury :
Véronique BEDIN, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, UT2 le Mirail
El Mostapha SAALITI, Professeur en Sciences de l'éducation, Université Cadi Ayad, Marrakech

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Je pense en particulier,

à Sabrina Labbé et Christine Mias pour leur soutien, leur implication et leurs critiques bienveillantes tout au long de mon cheminement d'apprenti-chercheur, depuis mes premiers pas en master, jusqu'à la réalisation de cette thèse.

aux membres de l'équipe REPERE, actuels ou plus anciens, pour tous les conseils promulgués, chacun à leur façon.

aux enseignants du Département et de l'UMR pour les échanges et les discussions à propos de cette recherche.

aux responsables d'établissement, aux enseignants et aux conseillers d'éducation des établissements sollicités pour leur implication essentielle dans le recueil des données. Je pense notamment à T. Baldo, V. Bordes, C. Caumont, J. Deville, M. Dubois, Y. Michel, C. Ortet et T. Piot.

aux élèves de Cugnaux, Toulouse, Hendaye, Montélimar, Gardanne, aux étudiants de Lille, Caen et Toulouse qui ont accepté de répondre à mes questionnaires.

à mes pairs de « la salle des doctorants » pour les échanges au sujet de cette aventure partagée et leur ouverture tant scientifique que culturelle et géographique.

à Christelle Herraud et Sébastien Reynes pour le climat amical qui règne immanquablement au fond du couloir.

à Véronique Bedin, Nikos Kalampalikis, Fabienne Maillard et El Mostapha Saaliti pour leur lecture critique de ce travail et leur présence dans le jury.

SOMMAIRE

Remerciements **2**

Sommaire **3**

Introduction **6**

PARTIE 1/ TERRAIN ET OBJETS D'ETUDE

1. L'université en france **11**
1.1. Description de l'institution 11
1.2. Les spécificités des Sciences de l'Education 20
2. La professionnalisation des formations universitaires **24**
2.1. La professionnalisation : un objet social et un objet scientifique 25
2.2. Les caractéristiques des formations professionnalisantes 28
2.3. Professionnelle, professionnalisante et pré-professionnalisation : quelques distinctions 32
3. La professionnalisation à l'Université **34**
3.1. Un objet de débat 34
3.2. La construction du rapport de l'université française avec la professionnalisation 41
3.3. La professionnalisation des cursus : un enjeu partagé 44

PARTIE 2 / CADRE THEORIQUE

4. Les représentations sociales comme focale théorique **84**
4.1. Généralités sur le concept 84
4.2. Deux approches théoriques spécifiques du concept 94
4.3. La dynamique représentationnelle 100
4.4. Les systèmes représentationnels 109
4.5. Un continuum entre représentation collective et représentation sociale 113

PARTIE 3 / PROBLEMATISATION

5. D'un constat social à une recherche scientifique **118**
5.1. Trois pistes de travail 119
5.2. Considérations épistémologiques 126

PARTIE 4 / METHODOLOGIE

6. Méthodes choisies pour l'étude des représentations sociales **134**
6.1. Le recueil du contenu : l'évocation hiérarchisée 134
6.2. Étude des relations entre éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie 136

6.3. Analyse multidimensionnelle automatisée 140
6.4. Les tests statistiques 141
6.5. L'analyse thématique manuelle de contenu 143
7. Dispositif de recueil des données 144
7.1. Choix du type d'outil : le questionnaire 144
7.2. Démarche de construction des questionnaires 145
7.3. Présentation du contenu des questionnaires 147
7.4. Conditions de passation des questionnaires 156
7.5. Questionnaire du Test d'Indépendance au Contexte 156
8. Des groupes de sujets inscrits dans des niveaux d'études successifs 157
8.1. Construction des huit échantillons 157
8.2. Description des huit échantillons 159
8.3. Description des groupes par rapport à leur distance à l'objet « Université » 169

PARTIE 5 / DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS

9. Etude de la construction de la représentation sociale de l'Université 173
9.1. Les conditions d'apparition de la représentation sociale de l'Université 173
9.2. L'Université : quelles prises de position ? 177
9.3. Une représentation aux fondements anciens, reflétant des préoccupations sociales immédiates 183
9.4. Un processus de structuration témoin des différentes phases de construction ? 191
10. Etude du système représentationnel Université - professionnalisation 196
10.1. Le point de vue des étudiants en Sciences de l'éducation sur la Professionnalisation 197
10.2. La représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants de L1 et L3 200
10.3. Repérage d'un contenu commun aux deux représentations 203
10.4. Caractéristiques et évolution du réseau représentationnel Université - Professionnalisation 207
10.5. Peu d'éléments communs aux deux représentations chez un même étudiant 212
10.6. Des représentations ancrées dans des cadres de pensée antagonistes 214
11. Perspectives compréhensives par l'étude de la pratique d'un dispositif de professionnalisation à l'Université 218
11.1. Qu'attendent les étudiants par formation professionnalisante ? 218
11.2. Que produit l'expérience de la professionnalisation à l'Université ? 229

PARTIE 6 / DISCUSSION / CONCLUSION

12. De discussions en conclusion 242
12.1. Rappel des principaux résultats 243
12.2. Eléments proposés à la discussion 248
12.3. Perspectives de recherche 259

Bibliographie 263

Index des sigles et des acronymes **292**

Index des tableaux **295**

Index des figures **298**

Table des matières **301**

INTRODUCTION

Comme l'indique son titre, cette thèse s'intéresse à l'étude de la représentation sociale de l'Université[1] chez les étudiants en Sciences de l'éducation et à ses liens avec celle de la Professionnalisation. Précisons que parmi les trois significations que Wittorski (2008) repère pour cette dernière notion, c'est bien celle de « « fabrication » d'un professionnel par la formation » (p.14) qui nous concerne ici[2].

L'Université a accueilli 1 289 858 étudiants à la rentrée 2011-2012 (RERS 2012)[3], soit près de 54% de l'ensemble des étudiants inscrits en France. Elle est de ce point de vue la principale institution d'enseignement supérieur en France. Cette position, associée à son ancienneté dans le paysage culturel et social, lui vaut à la fois d'être pleinement intégrée dans les mémoires sociales et collectives et d'être l'objet d'une médiatisation permanente. Depuis une quinzaine d'années se produit une transformation remarquable de son offre de formation. Stimulée par une massification de ses effectifs (Agulhon, Convert, Gugenheim, Jakubowski, 2012), par les transformations à l'œuvre dans le champ du travail (Dauty, 2010 ; Remoussenard, 2010) et par la généralisation d'une idéologie ultralibérale (Azam, 2009 ; Bonnami, 2010), la professionnalisation des cursus universitaires s'est fortement développée. Celle-ci se concrétise en particulier par la multiplication quelque peu anarchique des diplômes professionnalisants dont les licences professionnelles (1999) et masters professionnels (2002) sont les figures de proue, et par l'introduction de contenus professionnalisants dans les cursus académiques, notamment en licence suite au Plan Réussite en Licence (2007).

L'attrait historique des étudiants pour cette finalité utilitariste des études, constatée dès le moyen-âge (Charle et Verger, 2007), semble toujours[4] s'amplifier (Coniez, 2008 ; Rose,

[1] Par l'utilisation de la majuscule (Université), nous distinguons l'institution universitaire constituée par l'ensemble des universités françaises, du nom commun désignant une université particulière. Ce procédé se retrouve tout au long de cette thèse. Il s'applique également au terme Professionnalisation et, dans des proportions moindres, à quelques autres substantifs tels que Entreprise ou Histoire.

[2] Les deux autres significations étant : la professionnalisation comme constitution des professions et la professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles.

[3] Nous faisons référence aux chiffres correspondant à l'année où nous avons recueilli l'ensemble de nos données.

[4] Fischer (2005) et Rose (2008a) notent toutefois que cet attrait s'est démenti autour de la décennie encadrant 1968, d'une part en opposition à des valeurs montantes axées sur la consommation, d'autre part en raison d'une croissance économique favorable à l'emploi.

2008a ; Mayor & Tanguiane, 2000 ; Vasconcellos, 2006). Pourtant, malgré l'intensification de la professionnalisation des cursus universitaires, les étudiants ont tendance à s'éloigner des filières proposées par cette institution pour privilégier les autres possibilités, explicitement professionnalisantes, qu'offre l'enseignement supérieur français. Les écoles de commerce et d'ingénieurs en particulier voient leurs effectifs fortement progresser. L'ampleur du phénomène est suffisamment remarquable pour être régulièrement qualifié de « fuite » des étudiants de l'Université (Vatin & Vernet, 2009, p.47 ; Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin, 2010, p.130 ; Filâtre, 2012, p.81 ; Annoot, 2012, p.66). Louis Vogel alors Président de la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) qualifie cette fuite d' « incontestable » et parle de « préoccupations » (2011, p.2) en introduction d'un colloque de la CPU[5] centré expressément sur les parcours et diplômes de licences. Il témoigne ainsi de toute l'attention, voire de l'inquiétude, que génère ce phénomène au cœur des instances universitaires confrontées à la généralisation de la concurrence sur le « grand marché de l'enseignement supérieur » (Romainville, 2006, p.10). C'est cette constatation *a priori* paradoxale qui a généré la question à l'origine de ce travail : **pourquoi les étudiants, qui recherchent une finalité professionnelle dans leurs études, se détournent-ils de l'Université alors que celle-ci développe, et de plus en plus, cette finalité au sein de ses cursus ?**

La compréhension de ce phénomène nécessite-t-elle trois années d'étude scientifique et la rédaction d'une thèse ? La notoriété de l'Université, son insertion sociale historique et la médiatisation dont elle fait l'objet rendent en effet accessibles à tout un chacun, tous les arguments pour l'élaboration de raisonnements rapides, visiblement de bon sens, qui permettraient d'énoncer des réponses finalement évidentes à la question que nous posons. Ce que nous souhaitons proposer dans ce travail est tout autre. Car le sens commun est parfois trompeur, comme le rappelle Gauthier (2003, p.7) : « et on peut aussi se rappeler que le bon sens nous dicte que la Terre est plate : on n'a qu'à regarder, on le voit… On connaît la suite ». Et l'auteur de poursuivre : « le sens commun n'est donc pas une base assez solide pour élaborer un échafaudage social à la mesure de la complexité de nos sociétés actuelles » (*ibid.*). C'est donc bien une recherche scientifique que nous avons ambitionnée de réaliser afin de tenter d'apporter une contribution, si modeste puisse-t-elle, à la compréhension des phénomènes sociétaux et par là, au champ des connaissances[6]. Cet objectif demande

[5] En juin 2011 à Toulouse.

[6] Ces considérations peuvent paraître entendues lorsqu'il s'agit de présenter un travail de thèse. Dans notre cas, ce rappel permet néanmoins, d'introduire implicitement l'orientation théorique que nous avons choisie pour

« l'atteinte, sinon assurée du moins évaluable, de degrés satisfaisants de validité et de fiabilité dans l'opération d'extraction d'un sens, d'une signification » (*ibid.*). C'est pourquoi nous avons essayé de mettre en œuvre « un dispositif d'élucidation du réel » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.7) dans lequel se succèdent d'une manière que nous espérons cohérente, toutes les étapes susceptibles de donner à une recherche un caractère scientifique. Cette thèse propose ainsi une architecture classique en six parties synthétisée dans le schéma ci-dessous :

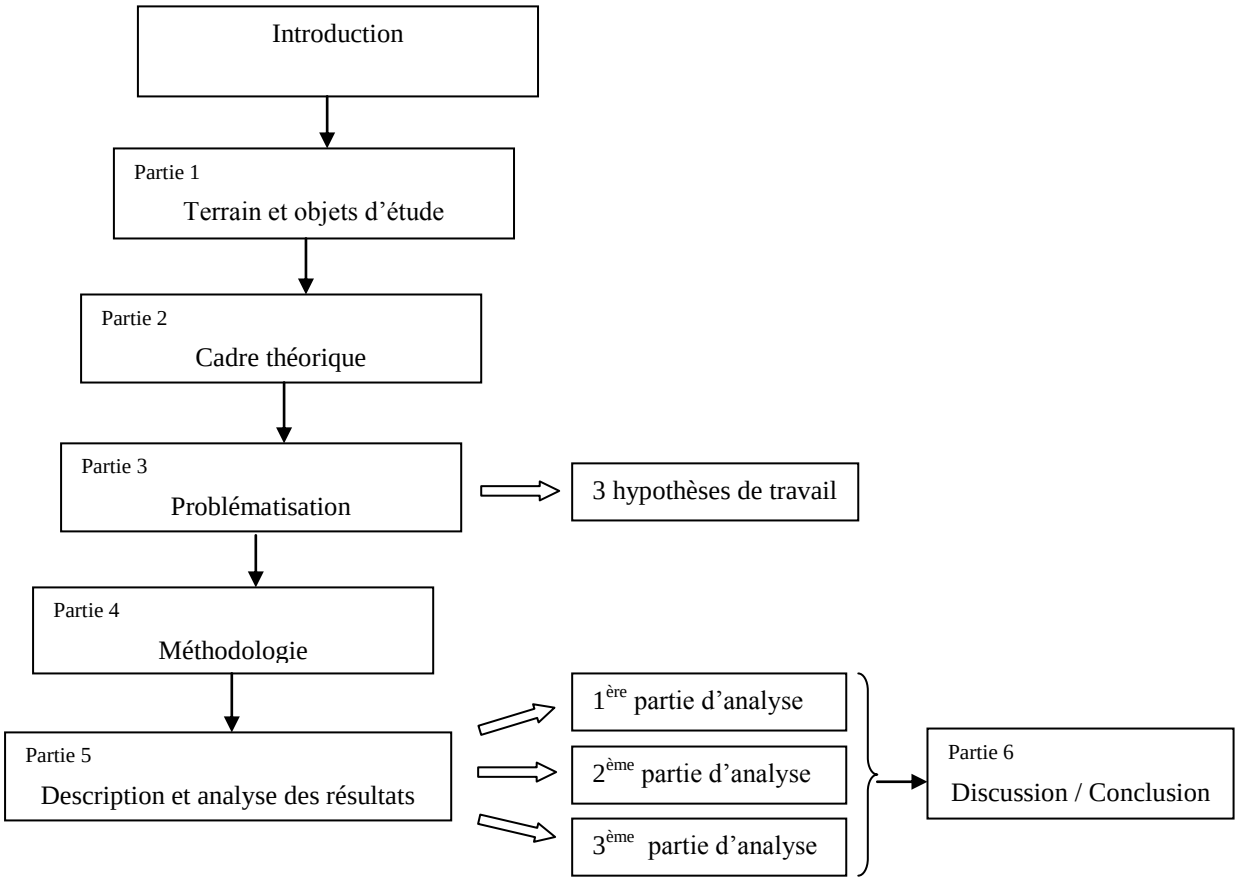


Figure 1. Architecture de la thèse.

La **partie 1** donne à comprendre le champ (l'Université française) et le contexte (la professionnalisation des cursus) dans lesquels se situe cette recherche. La description référencée de nos objets d'études (l'Université et la professionnalisation) permet leur mise à distance et facilite notre projection dans une « objectivité authentique » (Devereux, 1980, cité par Pourtois & Desmet, 2009, p.165) à leur égard. La professionnalisation sera ici abordée en

conduire cette recherche. Celle-ci est effet relative à la pensée sociale ou de sens commun (Rouquette, 2009 ; Garnier, 2002) et tranche avec la pensée scientifique dans laquelle s'inscrit l'objectif de ce travail.

tant qu'objet social et non comme un cadre théorique. Nos propos tenteront de montrer l'enjeu que représente la professionnalisation des formations universitaires à travers le processus qui a conduit à son développement. Nous reviendrons notamment sur les caractéristiques du contexte social, économique et idéologique qui influe sur les prises de position et les conduites des acteurs du système formation – emploi : les étudiants, les entreprises, les Présidents d'université, les enseignants et l'Etat.

La **partie 2** développe le cadre théorique de référence que nous avons choisi. Nos objets seront étudiés sous un angle psychosocial à travers la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). Parmi les multiples approches de ce concept, nous rechercherons une complémentarité entre celle du noyau central (Abric, 1976 ; 1994b) et celle des principes générateurs de prises de positions (Doise, 1986).

La **partie 3** expose la problématisation et les hypothèses de travail. Nous y reconsidérons le phénomène étudié au regard de notre focale théorique. Cette opération nous conduira à proposer trois hypothèses de travail qui s'intéressent successivement :

- au mode de construction de la représentation sociale de l'Université,
- à la relation cognitive qu'établissent les étudiants entre l'Université et la Professionnalisation,
- à l'effet de la fréquentation de l'Université et de la pratique d'un dispositif de professionnalisation qu'elle propose, sur l'opinion des étudiants à propos du caractère professionnalisant des formations universitaires, et en particulier la licence 3 en Sciences de l'éducation.

Nous poursuivons cette partie par quelques précisions épistémologiques. Nous y évoquons la visée compréhensive de cette recherche et considérons notre positionnement de chercheur par rapport aux objets étudiés.

Le développement de l'étude des représentations sociales a abouti à la validation de méthodes de traitement de données et des techniques de recueil qui leur correspondent. Nous présentons dans la **partie 4** celles que nous utiliserons. Nous y détaillerons également les questionnaires que nous avons soumis aux sujets sollicités. Nous expliquerons les dispositifs méthodologiques mis en œuvre pour l'investigation des trois pistes de travail. Enfin, nous décrirons les huit échantillons de sujets que nous avons été amenés à interroger pour mener à bien l'ensemble de ce travail.

La **partie 5** correspond à la description et à l'analyse des résultats. Elle se divise en trois sous-parties correspondant aux résultats issus des trois pistes de recherche. Nous verrons notamment que la représentation sociale de l'Université chez les étudiants se construit à partir sa représentation collective, que ces étudiants n'associent que faiblement l'Université à la Professionnalisation et que la fréquentation de l'Université ne participe pas au rapprochement représentationnel de ces deux objets.

Une dernière partie (**partie 6**) vient conclure ce travail. Nous y synthétisons tout d'abord l'ensemble des résultats que nous avons obtenus. Au regard de ces derniers, nous dégageons ensuite trois propositions que nous soumettons à la discussion. Celles-ci s'intéressent à une modélisation de la genèse d'une représentation sociale, à l'insatisfaction des étudiants face à la professionnalisation à l'Université et aux héritages historiques et culturels susceptibles de limiter le rapprochement représentationnel entre Université et Professionnalisation.

Partie 1 / Contexte et objets d'étude

1. *L'UNIVERSITE EN FRANCE*

L'Université française constitue le terrain de ce travail de recherche. Nous détaillons dans cette partie quelques-unes de ses caractéristiques afin de préciser les limites que nous retenons pour définir ce champ quelque peu nébuleux et de donner des repères objectifs sur cet environnement spécifique qui alimente régulièrement les communications médiatiques et sociales.

1.1. Description de l'institution

1.1.1. Délimitation de notre champ de recherche

Pour le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)[7], une université est, en France, « un établissement public de l'enseignement supérieur, constitué par un ensemble de facultés et, depuis 1968, d'unités d'enseignement et de recherche, puis de formation et de recherche regroupées dans une même circonscription administrative, au sein d'une même académie »[8]. La littérature, dans un souci de distinction avec les écoles professionnelles et grandes écoles, insiste souvent sur la caractéristique d'ouverture et de non-sélectivité de l'université. Ainsi, pour Renaut (2002), « le premier critère du fait qu'un établissement français d'enseignement supérieur est universitaire se trouve aujourd'hui être un critère purement négatif : il réside dans l'absence de sélection à l'entrée de cet établissement, que ce soit par concours ou même, en principe, par examen du dossier » (p.23). Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet et Vatin (2010, p.137) résument : « les universités représentent le secteur non sélectif de l'enseignement supérieur ». Même si cette considération paraît de plus en plus réductrice au regard du développement des filières professionnalisantes et sélectives au sein même de l'université (Attali, 1998), elle a le mérite de clarifier une circonscription de cette

[7] L'ensemble des sigles et des acronymes rencontrés dans ce document sont développés à la page 293.

[8] Source : CNRTL, http://www.cnrtl.fr/lexicographie/universit%C3%A9 récupéré le 17 mai 2011

institution que les évolutions contemporaines ont rendu particulièrement délicate[9]. C'est pourquoi nous nous y référons et considérons *globalement* comme constituant l'Université, les filières non-sélectives et laïques[10] de l'enseignement supérieur français, en y incluant toutefois les licences professionnelles et les masters professionnels qui s'intègrent dans les départements des Unités de Formation et de Recherche (UFR).

Poser cette délimitation claire de notre terrain, nous a paru d'autant plus nécessaire que cette complexité à définir l'Université se retrouve jusque dans les documents institutionnels : au 19 février 2013, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche compte 82[11] universités pendant que sa publication annuelle de référence (Repères et Références Statistiques, RERS) co-éditée par le Ministère de l'Education Nationale en annonce 74 en page 72, 73 en page 174, 76 en page 176 puis 79, p.212 à la rentrée 2011-2012.

1.1.2. Les fonctions assignées à l'Université

Depuis 2007[12], les pouvoirs publics assignent six fonctions à l'enseignement supérieur auquel les universités participent : « La formation initiale et continue ; la recherche scientifique et technique ainsi que la diffusion et la valorisation de ses résultats ; l'orientation et l'insertion professionnelle ; la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ; la participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; la coopération internationale » (Code de l'éducation, article L123-3). Annoot (2012) relève également des attentes sociales plus officieuses : la garantie de l'épanouissement individuel de tous les étudiants, la lutte contre l'échec et les discriminations pour construire la cohésion sociale, l'élévation du niveau de qualification de la jeunesse, la participation à la bonne marche de l'économie en mettant les savoirs au service de projets ambitieux.

---

[9] D'autant que le nom d' « université » est également porté par certains pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), les universités de technologie ayant le statut de d' « instituts et écoles extérieures aux universités » et qui délivrent le diplôme d'ingénieur et l'université Paris-Dauphine qui a le statut de « Grand établissement ».

[10] Malgré l'affirmation claire de l'article L.731-14 du code de l'éducation sur le monopole de l'Etat sur l'université et l'avis du Conseil d'Etat du 9 juillet 2010, sollicité à propos du protocole dit Vatican - Kouchner (décret 2009-427 du 16 en avril 2010), trois institutions catholiques maintiennent leur appellation d'« université ».

[11] http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20269/liste-des-universites-francaises.html consultée le 19 mars 2013.

[12] Loi 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

1.1.3. Le mode de gouvernance[13] et ses principaux acteurs

Dès l'origine, trois composantes participent à la gestion de l'université : les enseignants, le(s) pouvoir(s) tutélaire(s) (Eglise et/ou Etat) et les étudiants. Leur influence respective varie avec l'Histoire.

1.1.3.1. La gouvernance

La gouvernance de l'université s'articule autour de quatre pôles : trois conseils centraux (Conseil d'Administration, Conseil Scientifique et le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire) et la présidence. Cette organisation se dessine dès la loi Faure (1968) puis se confirme avec la loi Savary de 1984. Enfin en 2007, la loi LRU redéfinit la place et le rôle de chacun afin de rendre, selon les instances gouvernementales, « le fonctionnement de l'université plus efficace, dans le respect de ses fondements démocratiques et de la représentation des grands secteurs de formation »[14]. Ces quatre pôles participent à travers leurs prérogatives respectives (cf. Code de l'éducation[15]) à l'organisation, la régulation et la validation de l'offre pédagogique des établissements. Leur composition montre l'implication attendue des différents acteurs dans la politique pédagogique des universités.

[13] En référence à l'article 4 de la loi LRU.

[14] Source : MESR, récupéré le 18 mai 2011 à http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/-principales-dispositions-de-la-loi-.html?artpage=1#outil_sommaire_0.

[15] Articles L712-1, L712-2, L712-3, L712-4, L712-5, L712-6, L712-7.

Composition des Conseils	CA	CS	CEVU
Nombre de membres	20 à 30	20 à 40	20 à 40
Etudiants et personnes en formation continue	de 10,7% à 22,7%, soit 3 à 5	de 10% à 15%, (doctorants uniquement)	de 37,5% à 40%
BIATSS (personnel non-enseignant)	de 6,9% à 14,3%, soit 2 ou 3		de 10% à 15%
Enseignants-chercheurs et assimilés	de 33,3% à 58,8%, soit 8 à 14	De 60% à 80%, dont . 50% de professeurs et autres personnes habilitées à diriger des recherches ; . 1/6ème d'autres docteurs ; . 1/12ème d'autres personnels	de 37,5% à 40%
Personnalités extérieures[16]	de 24,1% à 38,1%, soit 7 ou 8	De 10% à 30%	De 10% à 15%

Tableau 1. Composition des conseils centraux de gouvernance de l'Université suite à la loi LRU (2007).

Le Conseil d'Administration (CA) « est l'instance dans laquelle est déterminée la politique de l'établissement, le budget voté, les comptes approuvés, mais aussi où sont répartis les emplois alloués, où sont ratifiées les conventions, et qui assure le pouvoir disciplinaire à l'égard des enseignants-chercheurs et des étudiants » (Thomas-Bion, 2010, p.12). La loi LRU a renforcé son pouvoir et a élargi sa composition par l'intégration des décideurs politiques et économiques locaux.

Les prérogatives du Conseil Scientifique (CS) concernent principalement les orientations politiques de la recherche. Cependant, le CS intervient aussi au niveau pédagogique puisqu' « il est consulté sur les programmes de formation initiale et continue, (…), sur les demandes d'habilitation à délivrer des diplômes nationaux, sur les projets de création ou de modification des diplômes d'établissement et sur le contrat d'établissement. Il assure la liaison entre l'enseignement et la recherche » [17].

Le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (CEVU) propose, quant à lui, au CA « les orientations des enseignements de formation initiale et continue, instruit les demandes d'habilitation des diplômes par le ministère et les projets de nouvelles filières. Il étudie les

[16] Une personnalité extérieure peut être un enseignant-chercheur d'un autre établissement.

[17] Extrait de l'article L712-5 du Code de l'éducation.

questions concernant l'information, l'orientation, l'insertion, l'environnement social, sportif et culturel des étudiants » (Thomas-Bion, 2010, p.12). Avec la loi LRU, cet organe est devenu consultatif c'est-à-dire que son rôle d'expertise a pris le pas sur son rôle politique.

D'autres conseils consultatifs (Comité d'hygiène et de sécurité, Comité technique paritaire, par exemple) assurent d'autres rôles dans des domaines très spécifiques. Il ne nous paraît pas nécessaire de les détailler ici car ils n'interviennent pas directement dans la politique pédagogique des établissements, axe que nous privilégions ici au regard de la thématique de ce travail.

1.1.3.2. La présidence

Le président de l'université est élu pour quatre ans (renouvelable une fois) à la majorité absolue des membres élus du conseil d'administration. Il assure la direction de l'université. A ce titre, il préside les trois conseils et dispose, pour l'essentiel, du pouvoir exécutif.

> Ils [les Présidents] président les principaux conseils de l'université, préparent et exécutent les délibérations du conseil d'administration, reçoivent les avis et les vœux des instances consultatives, représentent l'université en justice et à l'égard des tiers, ordonnent les recettes et les dépenses, sont responsables du maintien de l'ordre, exercent les compétences de gestion et d'administration, nomment certains jurys, attribuent certaines primes, embauchent les contractuels, peuvent s'opposer à presque tous les recrutements. Ils porteront dans la durée un projet dont ils seront les concepteurs et les seuls responsables (Coniez, 2008, p.111).

L'élargissement de l'autonomie de l'université en 2007 s'accompagne d'un renforcement des prérogatives de cette fonction : des moyens statutaires et législatifs facilitent l'adoption et l'application de son projet politique. Ce phénomène est récurrent à chaque réforme notable (1968, 1984)[18].

Sur le plan national, les présidents d'université sont regroupés au sein de la Conférence des Présidents d'Université (CPU). Cette association est l'interlocuteur incontournable des pouvoirs publics sur les questions universitaires. Son rôle a par exemple été décisif pour la mise en place de la loi LRU qu'elle a majoritairement soutenue.

[18] Respectivement, loi Faure et loi Savary, cf. p.77.

1.1.3.3. Les enseignants-chercheurs

Plusieurs catégories coexistent parmi les personnels enseignants des universités. Le tableau ci-dessous les distingue à travers deux critères (missions et statuts).

Missions / Statut	Enseignement	Enseignement et recherche
Fonctionnaire	Enseignant du 2nd degré	Enseignant-chercheur
Contractuel	Enseignant associé (PAST) Chargé de cours	ATER Doctorant en CDU avec activité complémentaire d'enseignement

Tableau 2. Catégories des personnels enseignants à l'Université.

Les enseignants-chercheurs[19] sont les figures de l'enseignement universitaire. Ils sont majoritaires (30 206 Maîtres de conférences et 18115 Professeurs à la rentrée 2011-2012 (source : RERS 2012), soit 60% des effectifs enseignants) et sont véritablement les seuls à impacter significativement la vie universitaire.

L'article L952-3 du code de l'éducation détaille leurs missions : « l'enseignement incluant formation initiale et continue, tutorat, orientation, conseil et contrôle des connaissances ; la recherche ; la diffusion des connaissances et la liaison avec l'environnement économique, social et culturel ; la coopération internationale ; l'administration et la gestion de l'établissement ». Conformément aux valeurs qui ont guidé les précurseurs du 13ème siècle, ils sont entièrement responsables de leurs enseignements : « Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du présent code, les principes de tolérance et d'objectivité » (Code de l'éducation, article L952-2).

Au plan national, le Conseil National des Universités (CNU) gère le recrutement et le suivi de carrière des enseignants-chercheurs. Il est composé de sections constituées à part égale de professeurs et assimilés, et de maîtres de conférences et assimilés. Chaque discipline possède sa propre section.

[19] L'expression « enseignant-chercheur » apparaît pour la première fois avec la loi Faure de 1984.

1.1.3.4. Les étudiants

Une description fine des étudiants de l'université est devenue difficile en raison du croisement de la diversité des étudiants, de leurs demandes et de l'éclatement qualitatif et géographique de l'offre universitaire (Dubet, 1994a ; 1994b ; Rey, 2009 ; Paivandi, 2011). De fait, « dresser un portrait de l'« étudiant moyen » (…) a aujourd'hui perdu tout son sens » (Gruel & Houzel, 2009, p.10). A la rentrée 2011-2012, l'Université compte 1 289 858 étudiants[20]. 60,4% sont inscrits en cursus de Licence, 35,2% en cursus de Master et 4,4% en cursus de Doctorat[21]. 57,2% sont des étudiantes.

Aucune origine sociologique n'est significativement exclue de l'université. Nous observons toutefois une prépondérance de la catégorie « Professions libérales, cadres, enseignants » (28,4% des effectifs). Celle-ci est particulièrement concentrée dans la filière Santé (42,1% des effectifs en 2009). Toutes les autres catégories d'origine socio-professionnelle recensées par l'INSEE varient entre 10 et 15%. Cet équilibre relatif s'est dessiné lors de la première vague de massification (1958-1968). Il tend à augmenter depuis les années 90. Cette ouverture sociale s'est logiquement accompagnée, et de manière toujours plus importante, de l'entrée à l'université, de « nouveaux étudiants » dont les codes, les objectifs, les comportements diffèrent des générations précédentes. Aussi la figure de l'Héritier porté par son capital culturel, n'est plus l'archétype de l'étudiant (Dubet, 1994a ; Romainville, 2006 ; Coulangeon, 2009 ; Paivandi, 2011) même si ce modèle semble toujours représenter une norme (Dubet, 1994).

Plusieurs travaux[22] permettent de dégager des profils étudiants, seul niveau d'analyse désormais pertinent (Lahire, 1997, cité par Rey, 2009, p.148). Paivandi (2011) en distingue cinq à partir de leur logique d'orientation lors de la première expérience universitaire.

---

[20] Comparativement, à cette même rentrée, l'enseignement supérieur français dans la totalité, compte 2 347 807 étudiants.

[21] Source : RERS 2012, p.175

[22] En plus des résultats que nous détaillons *infra*, citons par exemple les travaux de Lahire (1997) dont la distinction des profils s'opère à partir de la proportion et la répartition du travail universitaire dans l'emploi du temps et « la socialisation silencieuse » des étudiants, ou encore Gruel (2009) qui se base sur les différentes modalités de l'économie étudiante.

Logique en œuvre	Motivations intrinsèques	Motivations extrinsèques	Mots-clés et profils dominants
Professionnelle (44%)	Se former	Obtenir un diplôme valorisé sur le marché du travail, utilité et valeur du savoir, qualification	Diplômés BTS ou DUT, famille populaire et cadre moyen
Intellectuelle (20%)	Intérêt épistémique pour la discipline, explorer un savoir	Obtenir un diplôme élevé, avancer dans les études	Adultes en reprise d'études, famille « favorisée »
Construction (18%)	Connaître, découvrir	Tester la filière, utilité	
Pragmatique (10%)	Apprendre les matières	Obtenir un diplôme, avoir une promotion professionnelle, changer sa situation	Changement d'orientation, diplômés (BTS, IUT), cadre moyen
Sociale et personnelle (8%)	Apprendre de nouvelles choses, actualiser les connaissances	Changer, rencontrer les gens, prouver ses capacités	Etudiants étrangers, adultes en reprise d'études

Tableau 3. Profils étudiants selon leur rapport aux études universitaires (d'après Paivandi, 2011, enquête sur 115 étudiants de la région parisienne, 2005-2008).

Erlich (1998) privilégie pour sa part, les pratiques culturelles et sociales pour repérer trois types différents d'étudiants :

- Le type « juvénile » caractérise les étudiants les plus jeunes qui n'ont pas encore rompu avec les pratiques lycéennes ;
- Le type « transitionnel » désigne les étudiants d'entre 20 et 24 ans qui ont intégré les normes universitaires et qui réalisent leur autonomie vis-à-vis de leur famille ;
- Le type « cultivé » regroupe les étudiants les plus âgés, détachés de leur passé juvéniles et dorénavant concentrés sur leur vie domestique.

Par ailleurs, Dubet (1994b ; 2010) note une absence d'identification des étudiants français à leur université, à la différence des étudiants américains ou ceux des écoles supérieures. Le faible taux de participation aux élections universitaires rend compte de leur non-implication dans la vie collective institutionnelle et si leur identité s'établit entre pairs, celle-ci se construit à l'extérieur de l'institution (Galland, 2011). Conjointement, l'université ne renvoie pas le désir de les intégrer, ne les plaçant pas au centre de son attention (Dubet, 1994b ; Gruel & Houzel, 2009).

1.1.4. Les formations et leur structuration

Depuis 2006, toutes les universités françaises ont adopté l'architecture européenne des diplômes (et des formations qui les préparent). La construction de ce système européen, dit LMD (pour Licence, Master, Doctorat) ou parfois (appellation originelle) 3/5/8, chiffres qui correspondent aux nombre d'années de formation préparant à ces diplômes, a été initiée dès

1998 lors d'un colloque à la Sorbonne[23]. La Conférence Interministérielle de Bologne (19 juin 1999) entérine les propositions qui y avaient été faites. Celles-ci reprennent finalement les préconisations émises par Attali (1998). En France, ces décisions deviennent applicables par décret en 2002. Aujourd'hui 47 pays européens (y compris la Russie et la Turquie) sont engagés dans ce processus qui vise le rapprochement des systèmes éducatifs nationaux dans l'espace européen.

Chaque cycle d'études conduit à un diplôme : Licence, Master, Doctorat. Ces diplômes sont composés d'Unité d'Enseignement (UE) auxquels correspondent un nombre de crédits européens, dits ECTS (European Credits Transfer System). Ces crédits sont transférables, au niveau de chaque semestre, dans les 47 pays signataires.

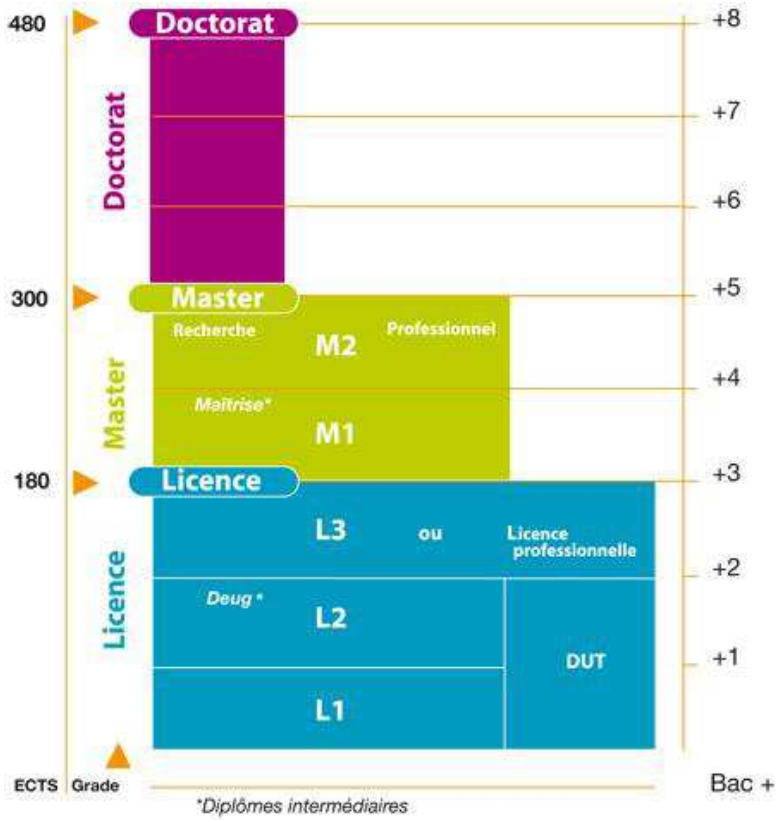


Figure 2. Structuration des formations dans l'enseignement universitaire (source: université Paris VII)[24].

[23] La déclaration commune intitulée « harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » est disponible à http://www.anemf.org/IMG/pdf/declaration_de_la_sorbonne_mai_1998.pdf. Cf. Azam (2009) pour la genèse de cette décision politique.

[24] Source : http://www.univ-paris8.fr/Schema-des-diplomes.

Le champ des formations couvre les 77 domaines correspondant aux sections du Conseil National des Universités (CNU)[25]. Le champ des Sciences Humaines et Sociales dans lequel s'inscrit notre recherche, représente 16,93% des étudiants en 2011-2012 (source : RERS 2012). Dans ce champ, 56,68% sont inscrits en Licence, 37,15% en Master et 6,17% en doctorat.

Détaillons à présent les spécificités du cursus en Sciences de l'éducation puisque c'est dans celui-ci que se situe une grande partie de ce travail.

1.2. Les spécificités des Sciences de l'Education

Nous nous arrêtons ici sur quelques caractéristiques de l'un des cursus de formation proposé à l'Université, celui des Sciences de l'éducation. C'est en effet sur celui-ci que nous avons centré notre recherche. Il a par conséquent déterminé l'ensemble des populations que nous avons sollicitées pour recueillir nos données. Notre choix des Sciences de l'éducation correspond à un double intérêt. C'est d'abord la discipline dans laquelle nous sommes nous-même engagé, ce qui accroît notre curiosité quant à la compréhension des logiques étudiantes qui s'y produisent. C'est également une discipline qui entretient depuis sa (ren)naissance un rapport particulier au terrain et à la professionnalisation comme nous le développons plus bas.

Les Sciences de l'éducation proposent un cursus universitaire qui s'intéresse à la formation et à la recherche dans les champs de l'éducation et de la formation. Elles visent la diffusion de connaissances tant fondamentales que pratiques, à l'acquisition d'une culture générale relative à ces domaines et au développement de compétences pour l'analyse de situations de terrain. Ce type de formation ouvre aussi bien aux métiers de l'éducation et de la formation qu'aux champs du social et des ressources humaines, ainsi qu'aux métiers de la recherche. Son existence est relativement récente puisque la discipline apparaît dans sa dénomination plurielle et actuelle, Sciences de l'éducation, en 1967[26]. En 2013, il existe 29 départements de Sciences de l'éducation en France. Leurs enseignants composent la 70ème du CNU.

[25] Le détail des sections est disponible à : http://www.cpcnu.fr/sectionsCnu.htm

[26] Les premières chaires de science de l'éducation en France étaient apparues à la fin du 19ème siècle (la première à la Sorbonne en 1887) mais ces prémisses ne connurent qu'une courte existence puisque la discipline a été supprimée en 1917. Son caractère scientifique n'était alors pas encore affirmé (Compayre, 1898, cité par Mialaret, 2006, p.8).

1.2.1. Une inscription plurielle

Mialaret (2006) justifie[27] ce pluriel donné à Sciences, par la composition originale de la discipline : « les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui observent, étudient, analysent scientifiquement, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les situations éducatives, leurs conditions d'existence, leur structure et leur fonctionnement, leur évolution, en utilisant, entre autres, les méthodes et les techniques actuelles des sciences humaines » (2006, p.106). Estimant que le phénomène éducatif est trop complexe pour être cerné par une seule approche (Avanzini, 2008), c'est donc une approche multi-référentielle que revendiquent les Sciences de l'éducation. Devant la difficulté à en délimiter les contours, l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE) (1993) distingue parmi les disciplines contributrices, les sciences étudiant les phénomènes « macro-éducatifs », celles s'intéressant aux phénomènes « micro-éducatifs » et la didactique des disciplines.

1.2.2. Une licence « suspendue »

Le cursus de Sciences de l'éducation s'ouvre seulement à partir de la 3ème année de Licence[28]. Les étudiants s'y inscrivent donc après avoir validé au moins deux années d'études supérieures dans d'autres filières[29], généralement en sciences humaines. A titre indicatif, les parcours les plus représentés dans notre échantillon d'étudiants de L3, constitué de façon aléatoire dans trois universités, sont les formations en travail social (hors université), en sociologie, en psychologie et en langues. Si Champy-Remoussenard (2008a) questionne l'impact de cette entrée tardive des étudiants sur le positionnement institutionnel de la discipline, Dubus (2010) interroge la réelle motivation de ces derniers pour intégrer ce cursus : « s'agit-il d'un choix positif lié à un projet de métier éducatif, ou de l'abandon d'une

---

[27] D'après Avanzini (2008), le choix de cette désignation est moins évident : « cette dénomination fut adoptée plutôt faute de mieux que par conviction sur sa pertinence » (p.146)

[28] Suite à une orientation nationale de la politique universitaire, cette spécificité devrait rapidement disparaître. Par exemple, dans notre université, un cursus complet commençant dès la première année de licence ouvrira à la rentrée de septembre 2014.

[29] L'arrêté du 30 avril 1997 fixe les condition d'accès à la 3ème année de Licence en sciences de l'éducation : « Sont admis de plein droit à s'inscrire en vue de la licence de sciences de l'éducation, les titulaires de tout DEUG ou d'un diplôme d'Etat préparé en trois ans et permettant l'exercice d'une profession de santé ou d'une profession paramédicale figurant sur une liste arrêtée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et par le ministre chargé de la santé » (Journal Officiel, n°104 du 4 mai 1997, p.6754). En ligne : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000747697&categorieLien=cid. Il est également possible d'accéder à cette licence via les procédures de VAP (Validation d'Acquis Professionnel) et de VAE (Validation d'Acquis de l'Expérience).

discipline dans laquelle on n'a pas excellé, au profit d'un diplôme qui paraît, à tort ou à raison, plus facile à obtenir ? » (Dubus, 2010, p.4). Cette particularité a joué sur le choix de nos échantillons.

1.2.3. Un taux important d'étudiants en reprise d'études

Les départements des Sciences de l'éducation sont caractérisés par un taux important d'étudiants inscrits dans le cadre d'une reprise d'études. Ceux-ci sont salariés, en recherche d'emploi, ou en situation de changement d'orientation professionnelle. Parmi les salariés, les personnels de l'Éducation Nationale, les travailleurs sociaux, les personnels de santé sont les plus représentés[30]. « Un troisième groupe, hétérogène, comprend des salariés du secteurs privé ou public (…), très souvent liés à la formation permanente ou à la formation d'adulte » (Houssaye, n.d.). A titre d'exemple, seul 34,11% de l'effectif se considère comme strictement étudiant en Licence 3 de Sciences de l'éducation à Lille en 2001 et 30,55% déclarent avoir une activité salariée à temps plein (Dubus, 2010). Cette proportion est toutefois en régression sensible (AECSE, 1993 ; Mias, Piaser & Bataille, 2007) marquant un changement progressif de la nature des effectifs.

1.2.4. Un lien fort à la pratique mais une professionnalisation récente

Dès leur création, les Sciences de l'éducation s'inscrivent dans « un objectif fonctionnaliste » (Avanzini, 2008, p.146). Cette visée est induite par la nature même de leur objet puisque le travail « en éducation » (Charlot, 2008, p.158) pousse à attacher de l'importance aux effets des recherches produites. Les acteurs de la discipline ne peuvent donc « se désintéresser, se délier, des questions de finalités (donc aussi des politiques) et des questions de pratiques » (Charlot, 2008, p.160). De fait, c'est naturellement que « les Sciences de l'éducation ont participé à l'avènement des praxéologies, c'est-à-dire à la constitution des activités sociales en objets de savoirs scientifiques » (Avanzini, 2008, p.148). Cependant, ce rapport scientifique fort avec le terrain n'évite pas les décalages avec les préoccupations des praticiens (Avanzini, 2008), peut-être parce qu'il est insuffisamment accompagné d'un lien effectif sur le terrain.
Malgré ce souci des finalités pratiques, les départements de Sciences de l'éducation étaient jusqu'ici peu professionnalisés, marquant leur spécificité par rapport aux institutions de formation professionnelle (Hofstetter & Schneuwly, 2001). Cette caractéristique découle

[30] Source : université de Rouen. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/44047397/0/fiche_UFP__pagelibre/ consultée le 12 avril 2013. Voir aussi Dubus (2010, p.10).

certainement de la nature des étudiants originels : en 1989, jusqu'à 95% d'entre eux étaient des étudiants salariés pour qui la recherche de professionnalisation n'est pas une motivation première (AECSE, 1993). « Dans un tel cadre, le cursus de S.E. devient en partie une analyse de pratiques sociales et de contraintes économiques, un travail sur le poids des normes éducatives, un éclairage sur les discours pédagogiques implicites ou explicites. Elargissement des cadres théoriques (…) et confrontation avec les pratiques pédagogique les plus diverses, différenciées selon les milieux » (AECSE, 1993, p.14). Aujourd'hui, l'évolution des publics, avec des jeunes en formation initiale toujours plus nombreux, a poussé les Sciences de l'éducation à se préoccuper davantage de l'insertion de ses étudiants (Houssaye, n.d.). De plus, les départements sont aujourd'hui dans l'obligation de s'adapter au nouveau contexte, aux critères d'habilitation et d'évaluation de l'AERES, à ceux des CEVU (au niveau interne) (Stavrou, 2011) et aux directives ministérielles (Plan pluriannuel de réussite en Licence par exemple). S'inscrivant dans les Sciences humaines et sociales, ils sont par ailleurs particulièrement visés par les attentes en matière d'insertion (Audier, 2012). Ils se sont ainsi engagés depuis quelques années, dans une professionnalisation de leur cursus (Champy-Remoussenard, 2008a) en valorisant la spécialisation, l'adaptation à l'emploi et la capacité à transférer les compétences acquises. De nombreux diplômes professionnels ont été créés, à l'image du département de l'université de Toulouse où une licence et quatre masters professionnels ont vu le jour lors des cinq dernières années, un projet de master étant également en projet. Simultanément, des contenus professionnalisants ont été ajoutés dans les diplômes académiques, telle l'unité d'enseignement (UE) « accompagnement du projet de stage et d'insertion professionnelle » proposée aux étudiants de L3 de l'université de Toulouse depuis la rentrée 2011-2012. Nous la décrivons ci-après d'une part parce qu'elle semble assez représentative des propositions faites aux étudiants de licence, et d'autre part parce qu'elle intervient dans une partie de notre dispositif méthodologique. Nous y retrouvons les éléments proposés par l'association Projetpro.com qui regroupe des responsables des UE Projet Professionnel de l'Etudiant (PPE) d'universités françaises[31].

L'introduction de ce module découle de la loi LRU, via le Plan Réussite en Licence et l'arrêté relatif à la licence du 1er août 2011 qui imposent à l'institution à se préoccuper du projet personnel et professionnalisé de ses étudiants. Il s'agit d'une UE de 25 heures (13 sous forme de cours magistraux et 12 de travaux dirigés) réalisée au cours du premier semestre. Elle s'apparente aux dispositifs pédagogiques de type « Projet Professionnel » qui se développent

[31] Cf. http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/gilles/projetpro/ consultée le 4 juin 2013

depuis bientôt trente ans dans les universités (Tralongo, 2012)[32]. L'objectif de cet enseignement est de « donner à voir aux étudiants un éventail des voies d'insertion possibles après la licence de Sciences de l'Education mais aussi et surtout, leur faire redécouvrir l'intentionnalité dans leur parcours de formation c'est-à-dire leur donner les moyens de devenir auteurs de leur projet d'orientation »[33]. Outre une introduction générale, son contenu propose en cours magistral, une présentation des techniques de recherche d'emploi appliquées à la recherche de stage, une découverte des champs professionnels propres aux différentes possibilités d'insertion et une présentation des outils d'entretien et d'observation destinés à l'analyse des expériences, des lectures et des témoignages que les étudiants sont encouragés à réaliser. Lors des travaux dirigés, les étudiants sont accompagnés par un enseignant pour la réalisation collective (groupe de 3 à 5 personnes réunies par un projet professionnel similaire) et la présentation orale d'un poster relatif à un champ d'activité ou un métier. L'évaluation concerne cette présentation orale dont le but pédagogique est notamment de mutualiser à l'ensemble des étudiants, les recherches réalisées dans chaque groupe. Enfin, l'UE offre la possibilité de réaliser un stage de cinq jours, consécutifs ou pas. Il s'agit d'un stage d'observation facultatif à effectuer en dehors des heures de cours. Sa présence dans ce module de formation vise à participer à la construction ou à la confirmation du projet d'orientation de l'étudiant par la découverte effective d'un métier ou d'un champ professionnel.

2. LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES

Ce chapitre s'organise en trois parties. Nous appréhendons tout d'abord le concept de professionnalisation à travers quelques notions théoriques. Nous le contextualisons ensuite à

[32] Les finalités originelles de ces dispositifs (donner aux individus les moyens d'échapper au déterminisme de sa condition sociale par la diffusion de techniques et méthodologies lui permettant d'élargir ses connaissances et ses expériences qui lui permettront de faire des choix éclairés ; Tralongo, 2012) s'agrègent aujourd'hui avec la politique de « désengagement de l'Etat et l'avènement d'une société d'entreprise ayant individualisé et atomisé la question du sens et s'organisant autour de l'aptitude des individus à se définir comme des agent du changement » (Ebersold, 2001, cité par Tralongo, 2012, p.108).

[33] Plaquette de la Licence en Sciences de l'éducation 2012-2013, disponible sur le site de l'UTM : http://www.univ-tlse2.fr/accueil-utm/formation/offre-de-formation/sciences-de-l-edu-accomp-projet-stage-et-insertion-pro-14098.kjsp?RH=02Diplomes

la formation universitaire. Enfin, nous proposons une lecture des motifs de son insertion grandissante à l'Université.

2.1. La professionnalisation : un objet social et un objet scientifique

Aujourd'hui, la professionnalisation représente une question sociale vive, faisant l'objet d'une valorisation tant dans le domaine du travail que celui de la formation (Wittorski, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2008b ; 2012). Il a ainsi acquis une polysémie remarquée (cf. par exemple Henry & Bournel-Bosson, 2012) en raison des multiples modalités de sa concrétisation, des enjeux et des orientations théoriques qui en dépendent, et de la pluralité d'objets qu'elle concerne (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008 ; 2010 ; Sorel, 2007). Cette polysémie est encore élargie par l'évolution historique de son acception (Postiaux, 2011). Réciproquement, c'est cette nébulosité qui semble avoir permis sa large pénétration dans le champ de la formation (Agulhon & Convert, 2011).

Historiquement, le terme de professionnalisation est apparu dans la sociologique américaine à la fin des années 50, pour désigner les processus de constitution des métiers et des professions (Wittorski, 2008). Dans les années 80, le terme est repris pour exprimer l'organisation de la formation professionnelle dans le système éducatif. Il est ensuite utilisé dans le cadre de la politique de l'emploi et le champ de la formation où il traduit « la relation formation – emploi qui articule l'expérience professionnelle à la formation, les compétences acquises en situation de travail aux qualifications ou aux diplômes obtenus dans le cadre de la formation initiale » (Danvers, 2009, p.444) ou dit autrement, « le processus d'adaptation de l'offre de formation aux besoins économiques » (Agulhon & Convert, 2011, p.10). Du point de vue psychosocial qui sera le nôtre, la professionnalisation peut s'entendre « comme un ensemble de processus en interaction conduisant à la construction et à l'évolution d'une identité professionnelle attestant de compétences spécifiques » (Lac, Mias, Labbé & Bataille, 2010, p.136).

Le Boterf (2010) attribue à cinq phénomènes, l'intensité croissante de la référence à la professionnalisation :

- une exigence généralisée et croissante de confiance pour faire face à la hausse des attentes en matière de compétitivité, de qualité, de sécurité et de réactivité,
- la montée de la complexité et de l'inédit dans les situations professionnelles,
- l'exigence d'employabilité dans une conjoncture économique défavorable et un contexte d'évolution permanente des situations de travail,

- le dépassement du raisonnement en termes de *compétences* pour celui de *porteur de compétences*,
- la fragilité des tissus professionnels à cause du manque d'interaction entre professionnels confirmés et novices.

De part son succès social, la notion de professionnalisation prend des significations variables en fonction des différents acteurs concernés. Par suite, elle est également devenue un objet de recherche scientifique en sciences humaines et sociales.

2.1.1. Des acceptions sociales…

A partir de sa traduction « en préoccupations, en injonctions, en objectifs » (Champy-Remoussenard, 2008b, p.51), les acteurs du système emploi-formation entendent la notion de professionnalisation en fonction de leurs intérêts propres.

Du point de vue des étudiants, la professionnalisation recouvre deux dimensions. Elle est considérée comme un processus visant l'acquisition d'une professionnalité[34] incluant notamment l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, et plus largement le développement d'une socialisation professionnelle favorisant une future insertion sur le marché du travail (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011), étant entendu que « la professionnalisation serait le vecteur d'une insertion réussie » (Agulhon & Convert, 2011, p.10). Cependant, si les étudiants se focalisent en premier lieu sur l'accès à leur premier emploi, ils présagent toutefois que les apprentissages visant le court terme ne leur suffiront pas (Rose, 2008a). Dans le cadre de la formation continue, leur objectif est davantage tourné vers un perfectionnement professionnel. Wittorski et Ardouin (2012) parleraient certainement dans ce cas de *développement professionnel*.

Au niveau des établissements universitaires, la professionnalisation des formations doit permettre « une transformation des contenus et processus d'apprentissage, la construction de dispositifs divers, en vue de transmettre aux étudiants une professionnalité ou de les préparer efficacement à une entrée réussie dans la vie active » (Marcyan, 2010, p.90).

[34] Le Boterf (2011) définit plus précisément la *professionnalité* comme « la capacité d'agir comme un professionnel » (p.108). Cette notion se structure autour de six composantes : l'identité professionnelle, l'éthique professionnelle, des axes de professionnalisme (construction et structuration de connaissances, de savoir-faire, etc.), la mobilisation de schèmes opératoires, la réflexivité et la distanciation critique, et la reconnaissance par le milieu professionnel. Elle englobe donc « des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles » (Rose, 2008a, p.52).

Au niveau institutionnel, cette notion reste « ambigüe, souvent indéfinie ou présentée sous des significations variées d'un texte officiel à l'autre » (Stavrou, 2011, p.94). Le Comité National d'Evaluation (1993) considère par exemple la professionnalisation des formations, non pas nécessairement comme leur spécialisation, en vue de les adapter à des emplois déterminés dont les exigences auraient été définies par les employeurs, mais comme « la capacité de dire clairement ce que les diplômés d'une filière donnée sont capables de faire grâce à la formation qu'ils ont reçue » (p.38).

Pour les responsables d'entreprises, la professionnalisation des formations s'apparente, au contraire, à « une préparation immédiate au premier emploi, ce qui les conduit à demander des formations plutôt spécialisées » (Rose, 2008a, p.52).

2.1.2. … à un regard scientifique

Du point de vue de la communauté scientifique, la professionnalisation d'une formation à l'université peut être appréhendée comme la préparation des

> étudiants à exercer une profession ou un groupe de professions identifiée(s) et reconnue(s) ; complexe(s) et de haut niveau ; durable(s) et donc actualisable(s). Cette profession ou ce groupe de professions sert de point d'ancrage au programme de formation, en permettant à l'étudiant d'acquérir des savoirs et des compétences susceptibles d'évoluer ; de prendre de la distance avec l'expérience par la théorie et la critique ; de produire de nouvelles connaissances par la recherche (Postiaux & Romainville, 2011, p.49).

Les auteurs complètent cette définition par sept indicateurs, issus d'observations, permettant de distinguer le degré de professionnalisation d'une formation. Ceux-ci concernent la collaboration avec le secteur professionnel, l'implication du secteur professionnel dans les enseignements (cours, co-construction des programmes, réforme des programmes), l'organisation de stages, la préparation à l'insertion professionnelle, l'orientation des méthodes pédagogiques vers le développement de compétences.

Cette définition converge vers celles d'autres auteurs (Wittorski, 2008 ; Hutmacher, 2001, Lessard et Bourdoncle, 2002 ; Pelletier, 2010) dans lesquelles nous retrouvons la référence

aux idées de connaissances, de compétences (savoir-faire et savoir-être[35]), de complexité et de haut niveau.

Dans un contexte plus général, Le Boterf (2011) identifie six principes directeurs qui caractérisent la professionnalisation des individus. Ces derniers mettent l'accent sur les conditions que requiert la professionnalisation (volontariat, investissement spécifique et accompagnement adapté), l'objectif d'acquisition et de capacité d'utilisation de compétences dans des situations connues comme inédites, la forme « navigable »[36] des parcours de professionnalisation, l'alternance entre les situations de formation et les situations de travail professionnalisantes, l'existence de moyens visant le développement de la réflexivité et la distanciation critique, et la qualité des liens de coopération entre les différents intervenants du parcours de professionnalisation.

2.2. Les caractéristiques des formations professionnalisantes

Malgré des différences dans la mise en œuvre de la professionnalisation en fonction des institutions, des niveaux de scolarité et des disciplines (Agulhon, 2012), Bourdoncle (2000) repère les traits communs des formations professionnelles pour les comparer aux formations générales :

[35] Sorel (2007, p.41) parle plus précisément de « socialisation professionnelle » et de « transaction identitaire ».

[36] Cette caractéristique signifie qu'elle intègre la nécessité d'ajuster régulièrement un parcours de professionnalisation et qu'elle distingue l'éventuelle pluralité des parcours s'inscrivant dans une offre de professionnalisation (Le Boterf, 2010).

	Formation générale	Formations professionnelles
Recrutement-sélection	. Pas de *numerus clausus* . Bac requis	. *Numerus clausus*, sélection par : - Tri sur dossier - Epreuve sur table - Entretien avec jury
Dispositif de formation	. Formes mêlées (cours, TP, TD) ne favorisant pas la constitution d'un groupe . Programmes formulés en termes de connaissances, ordonnées par une logique disciplinaire . Pas de stage . Pas de praticiens en tant que tels	. Promo, groupe stable . Programmes formulés en termes de compétences, de plus en plus ordonnés par problèmes . Stages, alternance . Des enseignants praticiens . Autres professionnels
Mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations	. Jurys d'universitaires . Reconnaissance par diplôme garanti par l'Etat mais à négocier sur le marché du travail	. Jurys mixtes . Reconnaissance des titres dans les conventions collectives . Valorisation par association d'anciens et d'employeurs associés.

Tableau 4. Caractérisation des formations générales et professionnelles (Bourdoncle, 2000, p.128).

Ce tableau objective quelque peu la présentation que nous venons de faire de la professionnalisation des formations universitaires. Cependant, si Lessard & Bourdoncle notent encore en 2003 « l'existence d'un processus de distanciation et d'autonomisation croissante des formations professionnelles par rapport aux modèles de références canoniques au sein de l'institution universitaire » (2003, p.172), il semble aujourd'hui trop schématique au regard des évolutions récentes (Giret, 2008 ; Agulhon, 2007 ; Rose, 2008a).

2.2.1. Formation générale, formation professionnelle : une distinction dépassée ?

Ces auteurs remarquent en effet des rapprochements dans les contenus et les finalités des deux types de formation : les responsables pédagogiques, dans un contexte concurrentiel accru, souhaitent à la fois s'inscrire pleinement dans le système LMD, proposer des possibilités de poursuites d'études et rendre leur offre attractive. Ainsi, des formations professionnelles intègrent des éléments fondamentaux pendant que des filières générales s'enrichissent de stages et de rencontres professionnelles[37]. Dauty (2010) explique par ailleurs qu'en raison des multiples sens que revêt la professionnalisation, plusieurs types de filières

[37] C'est probablement cette réalité qui pousse Goulard (2007, cité par Rose, 2008a, p.51) à distinguer les *formations préprofessionnelles qualifiantes* des *formations professionnalisantes* et des *formations académiques*.

professionnalisantes coexistent. Cela implique « qu'entre formations plus ou moins professionnelles et généralistes ou académiques, il n'existe pas de frontières étanches, mais plutôt un continuum de situations dans lesquelles les entreprises sont appelées à participer à des degrés divers » (p.9).

Cette pluralité est aussi recherchée car « de nombreux constats soulignent que les jeunes ont besoin de compétences générales solides (capacité de raisonnement, de communication, de résolution de problèmes) nécessaires dans tous les emplois ainsi que de qualifications clés solides et des compétences professionnelles larges. Concrètement cela veut dire que l'enseignement et la formation professionnels doivent doter les jeunes de compétences générales et les préparer à une poursuite de formation » (Dauty, 2010 p.4). Ces « mixages » apportent polyvalence et facultés d'adaptation mais posent parfois questions quant à la clarté de l'objectif poursuivi (Dauty, 2010). Notons également à cet égard que la finalité de la formation dont Vincens et Chirache (1996) font, pour l'enseignement secondaire, le critère de distinction n'est plus valide dans le supérieur puisque de nombreux étudiants dotés d'un diplôme réputé professionnalisant poursuivent leurs études[38], tandis que d'autres s'insèrent sur le marché du travail à l'issue d'une formation généraliste. Le développement de passerelles entre les deux types de cursus permet aussi une « complexité croissante des parcours individuels de formation qui affaiblit considérablement le clivage entre formations professionnelles et générales » (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007, p.104).

De même, la catégorie du diplôme préparé (DUT, master professionnel, etc.) ne garantit pas le caractère professionnalisant de la formation : « dans les faits, certains DESS ont des contenus très théoriques, sans finalité professionnelle précise, alors que des formations qualifiées de « générales » ont, dans leur programme d'étude, un stage obligatoire et des interventions de professionnels » (Lefeuvre, 2011, p.113).

Face à ce constat qui assouplit la dichotomie générale/professionnelle des formations de l'enseignement supérieur, Postiaux et Romainville (2011) utilisent deux conditions pour qualifier une formation de *professionnalisée*. Cette dernière doit d'une part préparer « les étudiants à exercer une profession ou un groupe de professions identifiée(s) et reconnue(s) ; complexe(s) et de haut niveau ; durable(s) et donc actualisable(s) » (p.49). D'autre part, elle se positionne sur une série d'indicateurs qui détermineront son degré de professionnalisation.

[38] L'exemple du DUT est le plus frappant avec 60% de poursuite d'études (Gayraud, Simon-Zarca, G. & Soldano, 2011), même si Grelet, Romani et Timoteo (2010) donnent pour leur part, un taux de 42%.

Ces indicateurs mesurent l'implication des groupes professionnels et des employeurs, le rapport à l'insertion et l'orientation des pédagogies vers le développement des compétences. Dans cette même perspective, Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011, p.10) présentent une typologie qui précise les formations professionnalisantes. Nous la détaillons ci-après.

2.2.2. Typologies des formations professionnalisantes

Les travaux de ces auteurs rejoignent l'idée déjà évoquée d'un continuum de situations aux frontières poreuses. La sélection, l'implication des professionnels, le positionnement terminal de la formation dans l'ensemble du cursus et l'analyse des modes d'entrée sur le marché du travail sont les critères constitutifs de cette typologie.

	Type 1 38%	**Type 2** 55%	**Type 3** 7%
Titre préparé	Diplôme d'Etat	Diplôme d'Etat ; Diplôme reconnu nationalement	Titre non reconnu nationalement
Régulation des flux	Nationale *Numerus clausus*	Territoriale ; Sélection à l'entrée	Territoriale Formation continue
Structure de formation	CHU, IUFM	IUT, école d'ingénieurs, UFR, institut universitaire	UFR, institut universitaire
Insertion	Emploi « cibles », marché professionnel	Marché du travail ou poursuite d'études	Marché du travail

Tableau 5. Typologie des formations professionnalisantes (Gayraud et *al*, 2011, p.10).

Le type 1 « est constitué des formations pour lesquelles l'obtention du diplôme ou du titre est indispensable à l'exercice de métiers bien identifiés » (p.9). La filière santé en est l'exemple type.

Le type 2 est majoritaire. Il « réunit les formations conduisant à des diplômes à forte lisibilité sur l'ensemble du territoire national » (p.10). La construction et la réalisation de ces formations obéissent à un processus d'habilitation formalisé. Cependant, l'insertion professionnelle n'est pas systématique et il peut exister une dispersion dans les emplois, les secteurs d'activité (calculable par l'indice de Gini[39]), les positionnements dans les échelles de qualifications et de salaires. Nous y trouvons les DUT, les licences professionnelles, les masters professionnels, les formations d'ingénieurs universitaires, etc.

Le type 3 correspond à des formations dont le titre ou le diplôme possède une plus faible lisibilité, comme les diplômes d'université. Le degré de professionnalisation de ces diplômes

[39] Cf. Béduwé, C., Espinasse, J-M., & Vincens, J. (2007).

est plus difficile à évaluer car dépendant de l'importance et la solidité qu'ils entretiennent avec le réseau socio-professionnel.

Gayraud et *al*. proposent en 2009 un quatrième type de formation professionnalisante, présent à l'université quoique nettement moins répandu. Il s'agit de formations qui préparent à un concours d'entrée dans la fonction publique (par exemple l'Agrégation) ou à une formation sélective du type classe préparatoire à l'entrée dans une « grande école ». Ce type ne conduit pas directement au marché du travail mais s'insère, dans le processus de construction des formations professionnalisantes, en amont de formations de type 1 et 2.

Notons finalement le positionnement plus singulier de Vincens et Chirache (1996). Pour ces auteurs, toutes les filières de l'enseignement supérieur, terminales par définition, présentent une dimension professionnelle puisqu'elles conduisent les étudiants à la vie active. Il leur semble donc plus pertinent d'interroger le degré de professionnalité auquel permet d'accéder une filière. Pour ce faire, il convient de s'intéresser aux trois axes qui organisent la professionnalité : la *clarté* du domaine d'activité visé, le *consensus* entre les attentes des étudiants, des employeurs et des enseignants, et la *confiance* sur la qualité de la certification délivrée. Ainsi, plus une filière offre l'acquisition d'un degré de professionnalité élevé, plus elle peut être considérée comme professionnalisante.

2.3. Professionnelle, professionnalisante et pré-professionnalisation : quelques distinctions

Généralement, une formation est qualifiée de professionnelle lorsqu'elle rend apte à exercer une activité économique bien définie (Vincens & Chirache, 1996), organisée et reconnue (Lessard & Bourdoncle, 2002). Cette définition convient dans l'enseignement secondaire pour distinguer les filières générales qui préparent à la poursuite d'études, des filières professionnelles qui préparent à la vie active. Elle demande davantage de précisions pour l'enseignement supérieur où toutes les formations conduisent à l'emploi puisque l'enseignement supérieur marque nécessairement la fin d'un parcours étudiant. Aussi, la spécification de Wittorski (2012) à propos des filières professionnelles et des filières professionnalisantes nous paraît intéressante.

Une formation professionnelle comprend des situations apprenantes permettant l'acquisition progressive de savoirs, de méthodes, d'outils, etc. pour traiter efficacement les situations professionnelles que rencontreront les formés. Leurs contenus sont des savoirs théoriques[40] tout autant que des savoirs d'action[41]. Cependant, le critère de validation reste ici celui de l'efficacité de l'action (Wittorski, 2007 ; Wittorski & Ardouin, 2012).

Une formation professionnalisante « 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 » (Wittorski, 2012, p.7). Elle a donc pour enjeu la construction d'une identité professionnelle, en lien avec l'identité collective du groupe professionnel concerné. Outre des contenus d'ordre théorique, elle comprend des savoirs professionnels[42] qui visent non plus seulement l'efficacité mais également la légitimité (Wittorski, 2007). Cette légitimité par rapport aux usages du groupe professionnel tient d'ailleurs lieu de critère de validité pour ces contenus. Une formation n'est donc professionnalisante que si c'est ses repères professionnels sont posés par le groupe professionnel et non par les organisations employeurs. Dans les faits, cette distinction s'apparente à celle présente dans le monde anglophone (McGuire, 1993, cité par Lessard & Bourdoncle, 2002, p.134) dans lequel la *vocational education* concerne la formation professionnelle aux métiers et la *professionnal education* prépare à l'exercice d'une profession. La première est présente dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur court, la seconde se situe généralement dans l'université. Cependant, l'analyse de 253 rapports d'expertise AERES montre la très large prédominance du terme *professionnel* au détriment notamment des termes *professionnalisant* ou *professionnalisé* dans la description des formations (Stavrou, 2011).

Par ailleurs, Vincens et Chirache (1996) parlent de pré-professionnalisation pour désigner la transmission aux étudiants des compétences et des codes *trans-professionnels* indispensables pour intégrer l'Entreprise, principal débouché des diplômés. Les référentiels de compétences en Licence du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012) englobent

[40] « Les savoirs sont dits théoriques lorsqu'ils sont établis et reconnus par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée, en dominante, selon un *critère de vérité* » (Wittorski, 2007, p.149).

[41] « Les savoirs peuvent être dits d'action lorsqu'une communauté sociale (composée des titulaires d'une même activité) décide de validé un énoncé traduisant une séquence d'action jugée, en dominante, *efficace* (Wittorski, 2007, p.150).

[42] « Les savoirs peuvent être dits professionnels lorsqu'une communauté professionnelle ou souhaitant le devenir décide de valider un énoncé traduisant une séquence d'action jugée, en dominante, *distinctive et légitime* en vue de le faire valoir dans l'espace social » (Wittorski, 2007, p.150).

dans les compétences préprofessionnelles, la « sensibilisation aux champs professionnels correspondant à la formation, connaissance du secteur socio-économique, projet personnel et professionnel de l'étudiant ; contextualisation des acquis ; stages ; etc. » (MESR, 2012, p.8).

3. LA PROFESSIONNALISATION A L'UNIVERSITE

Recentrons à présent notre propos sur la professionnalisation des formations au sein de l'institution Université.

3.1. Un objet de débat

« La professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que de ce fait, elle fait l'objet d'une charge idéologique forte » (Wittorski, 2008, p.15). Cette caractéristique découle des différents enjeux que lui attribuent les groupes d'acteurs qui y sont impliqués (société, individus, groupes professionnels ou organisations). Ainsi,

> la professionnalisation peut-être analysée comme une intention bonne ou louable ou comme une préconisation aux bonnes pratiques, ou encore comme une solution aux crises et un ressort d'un développement économique et social nouveau. Elle peut aussi être comprise comme un argument et une justification de transformations régressives, accentuant des inégalités, des développements néfastes des conditions de travail et d'emploi, légitimant la construction d'une société nouvelle dans laquelle la construction de nouvelles formes de travail a une place centrale et qui ne fait pas l'unanimité quant à ses valeurs et ses objectifs » (Remoussenard, 2012, p.152).

Cette charge idéologique est d'autant plus présente que l'accès à l'emploi est devenu problématique (Renaut, 1995). Globalement, le débat généré se traduit en terme d'attitude, par une connotation positive lorsque que l'on parle de professionnalisation des métiers car celle-ci présume d'une formation supérieure longue et de haut niveau, et par une connotation négative lorsque l'on évoque celle des formations car celle-ci fait référence à un assujettissement au monde de l'entreprise (Postiaux & Romainville, 2011). A l'université, ce débat sur la professionnalisation des formations se construit notamment à partir des différentes conceptions des finalités de l'université.

3.1.1. Quelle place pour la professionnalisation dans l'Université ?

Trois modèles de l'université parmi les plus influents et les plus anciens (Lessard & Bourdoncle, 2002) sont toujours présents et soutiennent la divergence des discours actuels sur la place de la professionnalisation à l'université. Aussi, nous nous intéressons à la place qu'occupe la professionnalisation dans ces modèles idéaux d'Université. Nous évoquons *l'université libérale*, ou modèle anglais, issue de l'université médiévale, *l'université scientifique* ou modèle allemand, promue par Von Humboldt à partir du début du 19ème siècle, et *l'université de service* ou modèle américain.

L'Université *libérale* se présente comme une communauté d'échange et de discussion entre enseignants et étudiants. La formation intellectuelle et morale est sa priorité. Le savoir visé est universel c'est à dire valable en tout lieu et en tout temps, et il constitue sa propre finalité. L'éducation libérale s'inscrit alors comme antonymique de la formation professionnelle comme le défendent Newman (1968, cité par Renaut, 1995, p.211-212) et Ricœur (1968, cité par Lessart et Bourdoncle, 2002, p.137) dont les arguments portent notamment sur les capacités d'adaptation et l'indépendance vis-à-vis d'une aliénation à la logique utilitaire du travail que procure un enseignement général. Cette conception historiquement hégémonique, notamment en France, reste encore présente encore aujourd'hui (Lessard & Bourdoncle, 2002). Ce modèle écarte toute activité de recherche de l'université[43] marquant ainsi sa proximité avec le modèle proposé antérieurement par Condorcet en 1791 (Gingras, 2003b).

L'université *scientifique* a été conceptualisée par Von Humboldt au tout début du 19ème siècle. Son modèle, appliqué initialement à Berlin, a inspiré de nombreux pays (Renaut, 2008 ; Gingras, 2003b). Sa finalité première est la formation à la liberté. Elle se concrétise à travers la recherche de la vérité par la recherche scientifique. Pour cela, cette recherche doit s'accompagner de l'enseignement qui permet la critique, l'objectivité et la clarté. Ce modèle repose sur cette complémentarité interactive recherche – enseignement dont le choix des objets est pleinement de la responsabilité des enseignants-chercheurs. Il vise le développement d'une conscience universitaire faite de rigueur, d'objectivité, d'analyse et d'esprit critique, y compris dans les milieux professionnels afin d'y permettre le progrès. Même s'il s'inscrit contre « l'idéologie de l'utilité » (Renaut, 1995, p.123), il n'y a pas ici une imperméabilité totale entre formation académique et professionnelle, ces deux espaces

[43] Ses conséquences sont par exemple la création d'instituts de recherche (par exemple le CNRS) hors de l'Université (Gingras, 2003b) séparant de fait, recherche et enseignement.

constituant un champ pour la recherche scientifique. Cependant, recherche et savoirs demeurent désintéressés, indépendants de toute instrumentalisation (Renaut, 2008).

L'université *de service* décrite par Whitehead (1929, cité par Lessard & Bourdoncle, 2002, p.142), fonde les bases philosophiques de l'université américaine moderne. Celle-ci œuvre prioritairement au service de la société dans sa globalité, plutôt qu'au service de la vérité ou de la science. Ici le savoir est davantage considéré pour son utilité et « pour la prospérité qu'il est à même de procurer » (Renaut, 1995, p.218) que pour sa finalité propre. Pour Whitehead (1929), ce modèle répond autant à une nécessité sociale qu'à une réalité psychologique : cet auteur considère que l'intelligence n'est réellement efficace que lorsqu'elle peut appuyer la théorie sur la pratique. La formation professionnelle universitaire est ici considérée comme une forme d'éducation parmi d'autres, le but de l'université étant « de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets » (Lessart & Bourdoncle, 2002, p.143). Cette mise en pratique implique une connaissance préalable de contenus généraux. Aussi l'université doit-elle veiller à permettre la rencontre entre les vérités générales et leur application concrète. Ce modèle évoque les notions de compétences et nécessite une collaboration étroite entre l'Université et l'Entreprise.

Notons que le modèle allemand s'était finalement imposé à l'ensemble de l'Europe ainsi qu'aux Etats-Unis (Gingras, 2003b). Il cède aujourd'hui du terrain au modèle américain (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008 ; Renaut, 2008 ; Poulain, 2008) « ou du moins, à l'idée qu'on s'en fait en Europe » (Attal, 2005, p.11). Cependant, ces trois modèles cohabitent toujours sur les campus français. Leur l'influence reste concurrentielle et continue d'alimenter les controverses sur les finalités de l'université (Lessard & Bourdoncle, 2002).

3.1.2. Controverse

Le débat sur la professionnalisation à l'université n'a réellement existé qu'à partir des années 70, au moment où l'accès à l'emploi s'est sensiblement compliqué (Renaut, 1995). Cette période correspond aussi à l'émergence d'une troisième grande mission de l'université (après l'enseignement et la recherche) : les services à la société. Celle-ci est « la moins classiquement légitime (…) mais elle devient de plus en plus « gourmande » en ressources universitaires à mesure que s'accroissent les demandes de la société » (Haarsher, 2001, p.6). Au regard des publications, ce débat nous semble avoir été à son apogée à la suite de la loi LRU. Toutefois, la controverse sur la finalité de l'enseignement est bien plus ancienne, en

témoigne l'opposition décrite par Platon dans *Phèdre* entre Socrate, enseignant dans la rue en toute indépendance, et les sophistes promettant le succès, l'efficacité et un enseignement immédiatement utile (De Koninck, 2004). Aujourd'hui, la polémique semble complexe et les partis difficilement caractérisables (Agulhon, 2007) car les arguments avancés sont de natures très diverses. Ils montrent toute la difficulté à définir l'identité et la finalité de l'Université tant dans la société contemporaine et qu'au sein même de l'enseignement supérieur français (Annoot, 2012).

Ainsi, Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet et Vatin (2010) assimilent la professionnalisation des formations universitaires à une dévalorisation de l'institution par son renoncement au savoir et à la recherche. Caillé et Chanial (2009) la dénoncent comme la fin de sa tradition humaniste alors que Charle et Soulié (2007) y voient la régression d'une âme culturelle et civique. Szabo et Vieille-Grosjean (2010) parlent quant à elles d'une « déculturation » (p.4). L'enfermement dans des problématiques étroites, rapidement obsolètes et empêchant l'ouverture d'esprit est également évoqué (Agulhon, 2007 ; 2012). La professionnalisation est ici considérée comme une dérive de l'université. En se rapprochant du monde professionnel, celle-ci se soumettrait aux besoins des entreprises et renoncerait de ce fait à ses missions dites traditionnelles d'élaboration et diffusion de savoirs scientifiques. Pour le philosophe Ralston Saul (1995, cité par De Koninck, 2004, p.177), il s'agit même d'une trahison de sa mission centrale d'humanisme, laquelle constitue la critique la plus sévère que l'on puisse faire à l'Université :

> nous sommes en présence d'une crise de la mémoire, de la perte de notre base humaniste. Alors que les universités devraient incarner l'humanisme, elles se révèlent au contraire obsédées par leur alignement sur les forces spécifiques du marché (…). Un étudiant qui passe son diplôme avec des habiletés techniques sans avoir développé sa pensée n'a pas été éduqué. De telles personnes auront peine à jouer leur rôle de citoyen. Affaiblir les humanités au profit des spécialisations rentables détruit la capacité des universités d'enseigner à penser (De Koninck, 2004, p.177-178).

Pour Bloom (1987, cité par Lacroix, 2001), la centration de l'université sur sa mission première, à savoir la quête de la vérité est d'autant plus importante que le contexte est démocratique : « l'université est là pour compenser ce qui manque aux individus dans une ère démocratique, à savoir le goût de l'indépendance intellectuelle et la recherche théorique » (Lacroix, 2001, p.161). C'est pourquoi elle ne doit pas être influencée par la demande sociale

ni chercher à être utile. Constatant sa perméabilité aux pressions extérieures, notamment au niveau des enseignements, Bloom (1987) évoque également la trahison d'un idéal universitaire. A coté de ces prises de position sur les finalités de l'Université, est régulièrement affirmée l'utopie d'une adéquation formation – emploi (Tanguy, 1986 ; Trouvé, 2009 ; Maillard, 2012a ; 2012b), tant qualitative que quantitative (Vincens, 2005) : celle-ci concerne au mieux 50% des jeunes d'une génération et tend à diminuer à partir de la cinquième année d'activité professionnelle (Szabo et Vieille-Grosjean, 2010 ; Couppié, Giret & Lopez, 2009). L'intérêt serait donc plutôt de proposer des formations qui permettent non seulement la poursuite d'études, une évolution de carrière mais également la possibilité de chercher un emploi dans un autre champ que celui ciblé par la formation (Vincens, 2006 ; Trullemans, 2006 cité par Annoot, 2012, p.112), ce que limitent les diplômes très spécialisés (Maillard, 2012). Ce dernier argument est d'autant plus important que les pratiques de recrutement ne favorisent pas spécialement la correspondance de l'emploi à une formation (Rose, 2005 ; 2008 ; Maillard, 2012). De plus, en raison des stratégies à court terme des entreprises, les exigences du secteur économique se révèlent rapidement obsolètes et incompatibles avec les délais incompressibles de construction puis de réalisation des formations (Szabo & Vieille-Grosjean, 2010). Enfin, « quels que soient les efforts accomplis pour les rapprocher, l'école et l'entreprise resteront séparés par leurs objectifs, leurs temporalités[44], leurs logiques de fonctionnement » (Rose, 2005, p.372).

Les arguments favorables à la professionnalisation des formations avancent généralement l'espoir placé dans les études supérieures par les étudiants et leur famille[45], le gâchis financier et humain que constitue la formation de ces masses d'étudiants si les possibilités d'insertion ne sont pas optimisées (Thiaw Po Une, 2006), la demande sociale émanant des étudiants et des milieux économiques (Agulhon, 2007), le rôle de l'université dont la fonction ne peut se limiter à la formation des étudiants sans se soucier de leur futur post-université (Postiaux & Romainville, 2011 ; Renaut, 2008 ; Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Rose, 2012) ou encore le rôle de l'enseignement dans le processus de socialisation (Prost, 1981). Pour Besnier (2006), l'ajout d'éléments professionnalisants dans des formations universitaires permettrait en outre de dépasser une situation paradoxale : on donne aux étudiants d'écoles supérieures

[44] En particulier parce que le système éducatif ne prépare pas seulement au premier emploi mais à l'ensemble d'une carrière ainsi qu'à la vie sociale (Rose, 2005).

[45] « Si la famille moderne est moins centrée sur les choses, sur le patrimoine économique, c'est que ce dernier – sous la forme du capital de la terre ou du capital financier- joue un rôle moindre dans la fonctionnement des sociétés contemporaines. Le capital dominant aujourd'hui est le capital scolaire » (De Singly, 2012, p.91).

professionnelles les moyens d'intégrer le monde de l'entreprise (stages obligatoires, initiation à la gestion, transmission de savoir-faire concernant la recherche d'emploi ou la création de sa propre activité, etc.), alors qu'on les refuse aux étudiants de l'université comme s'ils étaient destinés à une « éternelle et abstraite fonction publique qui les dispense de tout pragmatisme et esprit de conquête » (Besnier, 2006). A partir d'une approche philosophique, Renaut (2006) interroge le contenu des enseignements et leur évolution. Pour lui, former les futurs spécialistes n'est pas reproduire les spécialistes actuels, c'est également leur apporter des éléments de réalité du monde contemporain, en tant qu'éléments même de leur discipline. Mittelstrass (1994, cité par Renaut, 1995, p.146) replace la professionnalisation de l'université dans l'évolution des valeurs sociétales actuelles : « à une époque qui vit la séparation de la science et de la culture ainsi que la scolarisation d'une université où les tâches d'un enseignant préparant aux métiers l'emportent maintenant de façon écrasante sur les exigences de la recherche de la vérité, quel sens pourrait encore avoir un mythe humboldtien qui, conçu pour 3 ou 5 % d'une tranche d'âge, devrait aujourd'hui s'appliquer à 30 ou 40 % de la population considérée ? »

3.1.3. Des voies de réconciliation ?

Si les avis apparaissent généralement tranchés car souvent attachés à des valeurs idéologiques, la possibilité d'introduire les contenus professionnalisants sans pour autant bouleverser l'université semble possible (Besnier, 2006 ; Renaut, 1995 ; 2006). Au niveau conceptuel, Postiaux et Romainville (2011) notent par exemple que le modèle fondateur proposé par Von Humboldt n'oppose pas radicalement professionnalisation des formations universitaires et idéal pédagogique alors que Whitehead accorde de l'importance aux arts libéraux dans la formation professionnelle (Lessard & Bourdoncle, 2002). Par suite, plusieurs possibilités d'organisation des études sont évoquées : une transmission simultanée de contenus académiques et « d'une formation minimale qui rende l'univers des métiers moins lointain » (Besnier, 2006) ou une organisation des cursus où trois ans axés sur la culture générale précèdent « un deuxième cycle obéissant à d'autres finalités, de véritables compétences savantes ou professionnelles » (Renaut, 2008, p.15). Par ailleurs, les faits montrent que la professionnalisation des cursus ne signifie pas systématiquement l'abandon de leur académisation[46] (au sens de Bot, 2007), en témoignent d'une part les filières universitaires de

[46] L'académisation d'une formation universitaire est le produit d'une introduction de contenus que les acteurs justifient par la référence aux missions, considérées comme humanistes, de recherche et d'enseignement de l'université. Ces contenus peuvent être indépendants des attentes du secteur professionnel.

médecine et de droit où, depuis la naissance de l'institution, cohabitent ces deux tendances, et d'autre part et de façon plus récente, de nombreuses formations professionnelles supérieures où ces deux dimensions sont évoquées lors de l'élaboration des programmes (Postiaux & Romainville, 2011). Ces deux auteurs notent ainsi que « même lorsqu'une fonction de formation professionnelle est revendiquée à l'université, elle n'en est cependant pas moins replacée dans un contexte de développement de l'esprit scientifique » (Postiaux & Romainville, 2011, p.53). Cette préoccupation génère finalement une conception de la formation universitaire où l'objectif est de former « des professionnels doués d'abstraction, de rigueur, d'esprit critique et de créativité » (Postiaux & Romainville, 2011, p.53). Dans le paradigme de l'économie de la connaissance, cette tendance est motivée par la nécessité d'orienter les formations « vers l'innovation et non seulement vers l'utilisation et la reproduction de savoirs anciens » (Paul & Suleman, 2005, p.21). Chez les promoteurs des formations universitaires, elle concrétise la volonté d'accompagner la finalité d'insertion professionnelle d'une autonomie intellectuelle, sociale et citoyenne (Postiaux & Romainville, 2011).

Pour Renaut (2006), cette simultanéité des objectifs paraît d'ailleurs indispensable car c'est à cause de l'abandon de cette mixité originelle que l'Université a perdu une de ses missions « les plus certaines : celle de dégager des élites du savoir, destinées aussi à remplir des fonctions professionnelles mobilisant directement ou indirectement ce savoir ». L'université serait même l'institution de formation la plus à même de les concilier en raison de la mixité de ses fonctions (Pons-Desoutter, 2005, cité par Postiaux & Romainville, 2011, p.54). Par ailleurs, le développement de l'approche par compétences pourrait y rapprocher professionnalisation et académisation si le concept de compétence est pensé de façon large c'est-à-dire non seulement comme un *savoir agir* mais comme un *savoir pour agir* dans lequel la capacité à gérer des situations s'accompagne d'un sens critique cohérent avec les valeurs universitaires (Romainville, 2007).

Si les antagonismes sur l'opportunité d'une professionnalisation des formations universitaires paraissent marqués, des considérations conceptuelles et pratiques laissent envisager des possibilités pour l'Université de dépasser ce débat. Celui-ci apparaîtrait toutefois incomplet si nous n'évoquions les mécanismes historiques qui ont construit la relation qu'entretient aujourd'hui l'université française avec la professionnalisation.

3.2. La construction du rapport de l'université française avec la professionnalisation

La relation actuelle de l'Université française avec la professionnalisation est à rapprocher de la structuration du système de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous décrivons ici ce système et que nous revenons sur l'historique de sa construction.

3.2.1. L'enseignement supérieur français : une organisation originale

Dans le paysage international, le système français de l'enseignement supérieur semble unique (Attali, 1998 ; Beaudelot, 2003 ; Cytermann, 2007 ; Filâtre, 2012), au point de surprendre les chercheurs anglo-saxons (Charle, 2005). En effet, celui-ci se caractérise par la cohabitation de deux types d'établissements : d'une part, les écoles professionnelles supérieures et les « grandes écoles » dont le point commun réside dans leur accès sélectif (concours, dossier), et d'autre part, les universités. Si ces deux secteurs sont longtemps restés « distincts et étanches » (Vasconcellos, 2006, p.6), l'actualité va plutôt dans le sens de leur rapprochement avec un ensemble de mesures prises suite au Pacte sur la recherche de 2006 et des stratégies élaborées par les établissements eux-mêmes (Piozin, 2012). Il en va de même au niveau de leurs caractéristiques : Attali considère en 1998, que trois de ses sept critères de différenciation s'atténuent : la sélection des étudiants, la différenciation des diplômes et la professionnalisation seraient de moins en moins distinctifs alors que le coût des études, le mode d'administration des établissements, le cadre de vie des étudiants et la recherche effectuée par les enseignants constitueraient une démarcation. Effectivement, certains établissements présentent une organisation proche des écoles mais dépendent des institutions universitaires (IUT, IAE, …).

3.2.2. Une explication historique

Les universités apparaissent au 13ème siècle suite à la volonté de maîtres et d'étudiants de créer des organisations fortes qui régissent de manière autonome leur activité (Vauchez, 2009). Cependant, le rapide contrôle des savoirs par l'Eglise écarte nombre d'enseignements de l'université. Ceux-ci s'appuient alors sur quelques textes de base[47] supposés couvrir l'ensemble des connaissances savantes et des principes généraux sur lesquels elles s'établissent (Charle & Verger, 2007). L'Histoire, la Littérature classique, les Sciences

[47] Aristote en philosophie, la Bible et Pierre Lombard en théologie, le *Corpus juris civilis* et le *Corpus juris canonici* en droit, Hippocrate et Galien en médecine.

exactes sont des disciplines mineures et facultatives. Les Sciences techniques sont méprisées et n'entrent pas dans l'Université. Les expérimentations susceptibles d'apporter du progrès scientifiques sont interdites. Le poids de la scolastique constitue également un frein puissant aux éventuelles évolutions. L'idéologie universitaire, sans doute diffusée par les maîtres, participe à ce phénomène en excluant la formation professionnelle, « l'utile » (Allègre, 1993, p.14). Car il est entendu que

> l'université ne forme pas, elle éduque. Elle n'apprend pas un métier, elle apprend à raisonner et à apprendre. Elle donne une culture générale. L'université traditionnelle ne conduit qu'à trois métiers principaux, ceux de juriste, de médecin, de professeur. Ces métiers sont ceux qui organisent la cité, soignent les corps et entretiennent l'esprit. Nul besoin de préparation technique pour les exercer. Ces métiers sont « nobles », ils demandent des élites. Leur préparation est avant tout culturelle et savante. D'ailleurs pour un « véritable intellectuel », on n'apprend pas un métier, on apprend à raisonner, à penser, à réfléchir et, à partir de là, l'exercice d'un métier se fera naturellement (Allègre, 1993, p.14).

L'autonomie pédagogique recherchée dès l'origine par les maîtres, participe à cette sélection des enseignements. En effet, elle leur confère un pouvoir dans l'université qu'ils ne sont pas prêts à partager. C'est ainsi que « toute nouvelle discipline, toute tentative de combiner ou de mélanger les disciplines sont souvent mal reçues, car toute modification de frontières du savoir induit une nouvelle répartition du pouvoir intellectuel » (Allègre, 1993, p.12).

La concurrence avec les collèges Jésuites qui proposent un enseignement élargi à partir de 1563, ne provoquera que peu de changement ; et les contenus universitaires présenteront une forte inertie jusqu'au 18ème siècle. Par suite, l'écart entre la formation universitaire, les besoins d'une société se modernisant et les attentes des étudiants influencés par les courants humanistes va grandissant. Ces derniers s'éloignent d'ailleurs de l'université.

Cette situation pousse des précurseurs (humanistes, architectes ou ingénieurs qui apparaissent au 15ème siècle) à chercher d'autres espaces de formation. Des établissements à finalités explicitement professionnelles se multiplient alors pour les accueillir. Les courants novateurs naissent et se développent donc hors de l'université[48].

[48] « Les académies et les sociétés savantes, les cours et les chancelleries, les salons, sans parler de la bibliothèque ou du cabinet du riche amateur, sont devenus les lieux les plus communs, non seulement de la société savante, mais de la recherche et de l'innovation » (Charle et Verger, 2007, p.53). Parmi ces courants, ces auteurs novateurs citent notamment les évolutions de la philologie et de la théologie au 16ème siècle, des sciences (avec notamment Descartes et Newton) et du droit (Grotius, Pufendorf) au 17ème et de la philosophie (les Lumières) au 18ème.

Davantage qu'à l'Eglise, c'est à l'Université elle-même ainsi qu'à la méfiance qu'elle suscite dans les pouvoirs politiques (Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin ; 2010 ; Attali, 1998) que peut être attribuée la limitation de son champ d'enseignement : « en France depuis dix siècles, le pouvoir politique s'est méfié si continûment des universités, qu'il a toujours eu à cœur d'inventer des systèmes parallèles pour recruter les grands commis de l'Etat. (…) C'est, par exemple, pour faire pièce à l'université, inféodée à l'Eglise, engourdie dans la scolastique et assoupie sur ses privilèges, que la monarchie inventa en 1530 le Collège de France (…) » (Attali, , 1998, p.8). Ainsi le refus -Charle et Verger (2007, p.53) parlent plutôt de « retard et d'adaptation » - de l'université d'intégrer de nouvelles sciences, associé à la préférence des pouvoirs de ne pas lui confier la formation des élites spécialisées, aboutit à la création d'un système de formation parallèle à visée professionnelle et/ou élitiste, indépendant des universités. Ces créations correspondent aussi à la constatation par l'Etat et les professions que les titres universitaires ne garantissent pas la maîtrise des compétences dont ils ont besoin. C'est dans ce souci d'adaptation de la formation à la demande sociale et devant la menace d'initiatives privées que l'Etat s'engage dans ces créations. Certaines mêlent enseignement de haut niveau et recherche : le Jardin du Roi (1635) ou l'Observatoire de Paris (1667). D'autres ont pour vocation la formation professionnelle supérieure, par exemple l'Ecole des ingénieurs-constructeurs des vaisseaux royaux en 1741 et l'Ecole des Mines en 1783. Par leur objectif explicite de professionnalisation, la laïcité totale des enseignants, le contrôle par l'Etat des recrutements et de la gestion, l'imposition du *numerus clausus* et de l'internat et la reconnaissance sociale qu'ils connaissent, ces établissements contrastent avec les universités (Charle & Verger, 2007 ; Vasconcellos, 2006).

Ces écoles deviennent « le paradigme de l'enseignement supérieur » (Charle & Verger, 2007, p.62) lorsque la Convention supprime les universités en raison de leurs nombreux privilèges corporatistes (1793). Parallèlement, la propension à fonder de nouvelles écoles se poursuit : Ecole polytechnique, Ecoles de santé et Ecole normale supérieure en 1794, etc.

A travers l'Université impériale, Napoléon propose un système continu au modèle médiéval dans le sens où il perpétue le refus de l'utile en n'intégrant aucune grande école ou formation professionnelle. Les facultés sont alors de cinq ordres : théologie, médecine, droit, sciences et lettres. Leurs missions se limitent à la formation de juristes et de médecins, à la collation des grades en sciences et en lettres et la présidence de jurys d'examen du baccalauréat. Le centre de gravité de l'enseignement supérieur, par l'essor des écoles spéciales que Renaut (2002) juge sans équivalent à l'étranger (par exemple : l'école navale, 1819 ; école centrale de Paris, 1829, HEC, 1881), continue de se déplacer hors des universités (Renaut, 2002). Le manque de

confiance de l'Etat en l'université, se poursuit et s'illustre parfaitement après la 2nde guerre mondiale par la vague de création de grandes écoles pour former les cadres de la fonction publique : école nationale d'administration, école nationale de santé publique, école nationale de l'aviation civile, …

L'Histoire, si elle n'est pas linéaire, conforte ce modèle bipolaire de l'enseignement supérieur français. L'entité « université » est renforcée dès la réforme de 1896 mais plus certainement à partir de la loi d'orientation Faure (1968) (Musselin, 2001). Cependant, l'Etat poursuit son choix de former les élites dans des écoles spécifiques, par exemple à l'ENA créée en 1945. De plus, le secteur privé (écoles supérieure de commerce et d'ingénieurs) se développe à la fin du 19ème siècle pendant que des ministères (agriculture, marine marchande, etc.) proposent également leurs propres écoles. L'Université a donc construit un rapport distant avec la professionnalisation qu'elle a contribué à implanter dans d'autres types d'établissements.

3.3. La professionnalisation des cursus : un enjeu partagé

Nous venons de la voir, la professionnalisation de l'université est une thématique ancienne. L'orientation professionnelle des formations est toutefois restée limitée à la préparation des professions juridiques, médicales et théologiques. Un changement notable se produit à partir de 1968. Depuis cette date, « l'intervention la plus constante de l'Etat a été de pousser à la professionnalisation des études » (Fridenson, 2010, p.62).

3.3.1. Le renouveau de la professionnalisation

La finalité professionnelle de l'université est donc renouvelée dans les dernières décennies avec la création des IUT en 1966 qui amorce un processus nouveau[49] dont Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011) notent la rapidité de la diffusion. Cette nouveauté est d'autant plus remarquable « qu'il s'agit dorénavant, non plus de former aux traditionnelles professions règlementées de santé, juridiques ou d'enseignement, mais également à celles du secteur privé marchand, industriel ou de service » (Caillaud, 2012). De nouvelles filières ont ensuite été imaginées : Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Administration Economique et Sociale

[49] Le vocable de « professionnalisation » n'est pas encore utilisé. Il n'émergera qu'au début des années 80 pour prendre, de façon exponentielle et malgré (ou grâce à) sa polymorphie, la dimension qu'on lui connait aujourd'hui et que traduit parfaitement un titre d'article de Champy-Remoussenard (2008b) : « incontournable professionnalisation ».

(AES) en 1973, les écoles d'ingénieurs au sein des universités entre 1970 et 1975, les Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) en 1989, les Institut Universitaire Professionnalisé (IUP) en 1992. Parallèlement, des diplômes nationaux ont vu le jour : Maîtrise Informatique Appliquée à la Gestion (MIAGE) en 1970, Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) en 1974, les Maîtrise de Sciences et Techniques (MST) et les Maîtrise des Sciences de Gestion (MSG) en 1975, les Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques (DEUST) en 1984, les Magistères en 1985, le Diplôme National de Technologie Spécialisée (DNTS) en 1994 et les Licences professionnelles en 1999. Enfin, 2002 voit la transformation des DESS en Master professionnel. La formation doctorale participe également à ce mouvement puisque l'arrêté du 7 août 2006 la réformant, mentionne qu' « elle constitue une expérience professionnelle de recherche » (article 1).

Aujourd'hui, le phénomène prend une forme nouvelle avec l'introduction de contenus professionnalisants dans les formations académiques, notamment en licence suite au Plan Réussite Licence (2007). L'ensemble des diplômes est aujourd'hui inscrit dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles[50] (RNCP) créé en 2002. Notons également que l'avènement du LMD (Bologne, 1999) provoque une rupture dans ce processus d'évolution de l'offre de formation professionnalisante en la recentrant sur deux diplômes phares : les licences professionnelles et les masters professionnels.

3.3.2. Vers une intensification

Il s'agissait notamment dans les années 70 d'anticiper un déficit de main-d'œuvre dans les catégories de techniciens et d'ingénieurs et de répondre à la crise dévoilée par les évènements de 1968. A partir des années 80, l'accueil d'un public hétérogène porté par la massification des études supérieures a nécessité de diversifier l'offre de formation. L'objectif était aussi et déjà de se mettre « en capacité de concurrencer sur leur propre terrain, les nombreuses écoles professionnelles supérieures qui n'avaient cessé de se développer depuis la fin du 19ème siècle » (Vatin & Vernet, 2009, p.52).

Depuis les années 90, l'enjeu n'a fait que s'étendre et s'intensifier. Pour les pouvoirs publics et les responsables économiques, la professionnalisation des formations apparaît comme une

[50] Le RNCP a pour objet « de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment mise à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle » (article R335-12 du code de l'éducation) et met en avant le lien entre les formations et les secteurs d'activité professionnels. « Dans le cas de la professionnalisation des filières universitaires, l'enjeu est de rendre plus lisibles les diplômes et de renforcer la relation formation-emploi » (Leclercq, 2012, p.121).

étape essentielle pour se positionner dans « une économie de la connaissance » susceptible de devenir l'élément majeur d'un développement de la croissance économique. En rapprochant système éducatif et productif, elle leur semble également une réponse à la crise de l'emploi. Pour les universitaires, elle est à rapprocher d'une volonté d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants, nouvelle mission de l'université, mais elle vise également la valorisation, l'attractivité et la place de l'Université (Vatin & Vernet, 2009 ; Gayraud et *al*, 2009 ; Convert & Jakubowski, 2011) dans un système d'enseignement supérieur doublement concurrentiel : au niveau national avec la présence des écoles supérieures professionnelles ; au niveau international suite à l'harmonisation des systèmes de formation, des enjeux grandissant autour de l'économie de la connaissance et l'impact croissant de classements internationaux dont celui de l'université de Shanghai est le plus médiatique. Enfin, l'intérêt des étudiants pour la professionnalisation est motivé par la préoccupation de l'insertion professionnelle renforcée par un contexte de l'emploi défavorable.

Nous développons ci-après le positionnement et les conduites de ces différents acteurs par rapport à la professionnalisation des formations universitaires mais nous présentons au préalable les faits contextuels qui ont pesé sur leurs attitudes.

3.3.3. Un contexte qui pèse sur les acteurs du système formation-emploi

Si on assiste à une modification des répartitions des étudiants dans les filières universitaires dès le début des années 80, la préoccupation d'une redéfinition du rôle et des moyens des cursus universitaires prend une ampleur inédite dans les années 90. Trois éléments contextuels ont favorisé ce phénomène :

- l'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieurs ;
- la dégradation de la situation économique générale qui modifie le champ du travail et complique son accès, notamment pour les jeunes ;
- l'orientation ultralibérale des politiques économiques.

Ces trois éléments agissent sur les acteurs de la formation universitaires et de l'emploi dont les intérêts se retrouvent aujourd'hui forts et convergents vers une professionnalisation des formations. Aujourd'hui, nous pensons à la suite de Rose (2008a) que « la question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiel de l'université » (p.43).

3.3.3.1. *Accroissement des effectifs dans l'enseignement supérieur*

Un constat international tend à montrer qu'une massification de l'accès aux études supérieures génère un mouvement de professionnalisation de l'Université (Agulhon, Convert, Gugenheim, Jakubowski, 2012). Ainsi en France, « le problème s'est posé (…) à partir du moment où un nombre croissant de jeunes accédait à l'université et où se manifestait avec plus de netteté la diversité de leurs perspectives professionnelles. D'une certaine façon, c'est à partir de là que la professionnalisation dans l'enseignement supérieur est devenue un problème. Et curieusement, on a commencé à séparer enseignement général et professionnel » (Rose, 2003, cité par Marcyan, 2010, p.48).

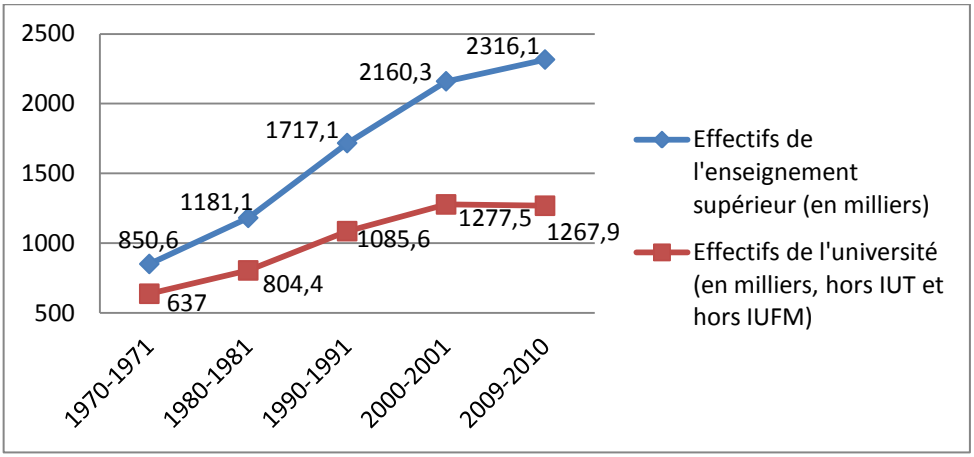


Figure 3. Evolution des effectifs étudiants et universitaires en France entre 1970 et 2010. Source: RERS 2010[51].

Si la tendance de hausse des effectifs de l'enseignement supérieur français est constante, nous repérons une inflexion plus marquée de part et d'autre de l'année 1990. En vingt ans, les effectifs augmentent de 82,44%. Pour l'université, l'orientation est similaire entre 1980 et 2000, quoique moins franche (+58,81%). Cette période correspond à l'apparition du slogan « 80% d'une génération au niveau du bac » lancé en 1985 par Chevènement, alors ministre de l'Education Nationale et formalisé par Jospin dans sa loi d'orientation sur l'éducation de 1989. La démocratisation de l'enseignement supérieur va alors être un objectif majeur des années 80-90. L'annonce de cette ouverture et la possibilité d'avancer dans les études suscitent de nombreux espoirs de promotion sociale et professionnelle dans les milieux populaires. En conséquence, les enfants de cette génération se lancent sur la route des études longues se sentant portés par cette vague de démocratisation (Beaud, 2003). Entre 1980 et

[51] En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid55202/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche.html#Données_complémentaires

2000, la proportion de bacheliers d'une génération passe effectivement de 25,9% à 61,7%[52]. Les pouvoirs publics décident alors « qu'avant de former une mince élite de chercheurs, il faut répondre aux aspirations du gros des étudiants, c'est-à-dire à la fois de respecter leurs intérêts et les armer pour trouver un emploi » (Prost, 1981, p.388).

Ce souci de démocratisation est constant dans l'histoire du système éducatif français. Précédemment, la loi Ferry (1882), le plan Langevin-Wallon (1947), la loi Haby (1975) ou plus récemment la généralisation du bac professionnel en 3 ans (2009) ont progressivement participé à une massification des effectifs, à une hausse générale du niveau moyen de formation et à l'égalisation des chances d'accès à l'université. Le slogan de Chevènement a véritablement été interprété par les familles notamment issues des classes populaires comme un droit à la poursuite d'études dans la voie générale avec des atouts économiques et professionnels attractifs (Beaud, 2003).

La massification quantitative s'accompagne d'un élargissement qualitatif. Les titulaires toujours plus nombreux des bacs professionnels et technologiques dont les finalités sont initialement l'entrée dans la vie active, s'inscrivent de plus en plus dans cet élan vers l'enseignement supérieur. Un des enjeux est alors de proposer des cursus adaptés à leur profil. Un élargissement du recrutement socio-culturel des étudiants s'opère simultanément avec une proportion croissante d'étudiants issus des classes moyenne. Ces derniers se caractérisent par des attentes plus fortes dans le lien contenu de formation - emploi (par exemple, Paivandi, 2011 ; Lefeuvre, 2011).

Il faut préciser que la gestion de cette double démocratisation (quantitative et qualitative) est nettement plus complexe à gérer pour les universités que pour les autres établissements de l'enseignement supérieur. Ces derniers utilisent en effet le *numerus clausus* et la sélection comme outils de gestion des flux ; leur recrutement social ne s'est effectivement pas diversifié (Fridenson, 2010).

Notons que cette massification des études installe une hiérarchisation sociale croissante des formations[53]. Déjà bien ancrée dès le secondaire (Lannegrand-Willems, 2004 ; Berthelot, 1993), elle se poursuit dans l'enseignement supérieur : les Classes Préparatoires aux Grandes

[52] Source : Ministère de l'éducation nationale. En ligne : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/bac/statistiques.pdf

[53] Dans une perspective bourdieusienne, Romainville (2000) estime que l'existence de cette hiérarchie implicite, en prolongeant la fonction scolaire de reproduction de la hiérarchie sociale, a permis la massification de l'enseignement supérieur.

Ecoles (CPGE) dominent les IUT (Instituts Universitaires de Technologie) et les STS (Sections de Techniciens Supérieurs), puis viennent les universités (Beaud, 2003)[54]. Aujourd'hui, cette hiérarchisation repose davantage sur des critères stratégiques liés à l'insertion professionnelle ultérieure que sur des critères culturels de prestige disciplinaire (Berthelot, 1993). Exceptées quelques sections d'excellence, l'université sert de refuge aux bacheliers qui n'ont pas été admis dans les filières sélectives. Cette inscription à l'université, par défaut, est régulièrement soulignée (par exemple, Dubet, 2010 ; Beaud, 2008 ; Dizambourg, 2007 ; Vincens, 1999 ; 1996 ; Duru-Bellat & Verley, 2009).

Dans ce contexte, la professionnalisation est un enjeu fort pour l'enseignement supérieur, en particulier pour l'université (les écoles supérieures étant déjà professionnelles, c'est bien à l'université que se joue le développement la professionnalisation de l'enseignement supérieur). Il s'agit, pour elle, de diversifier ses parcours pour accueillir cette masse d'étudiants aux profils hétérogènes.

3.3.3.2. Les bouleversements du champ du travail

Cette massification est contemporaine d'une dégradation sensible de la conjoncture économique. Ce nouveau contexte s'est traduit par un accès complexifié à l'emploi dû à une hausse du chômage, notamment chez les jeunes, une augmentation du sous-emploi[55] et à une modification des formes de travail.

[54] Pour Dubet (2010), cette hiérarchise est solidement établie. Vincens (1999) note toutefois que la hiérarchisation des filières de l'enseignement est « incomplète » (p.304) car elle comporte de nombreux chevauchements.

[55] C'est-à-dire des personnes qui ont soit un emploi à temps partiel mais souhaitent travailler davantage et sont disponibles pour cela, soit un emploi mais ont involontairement travaillé moins que d'habitude (chômage partiel). En 2009, ce taux est de 10,1 chez les 15-24 ans (contre 8,8% en 2008) et de 5,5 dans l'ensemble de la population. Source Insee : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1331#inter7

a) Un contexte de hausse du chômage

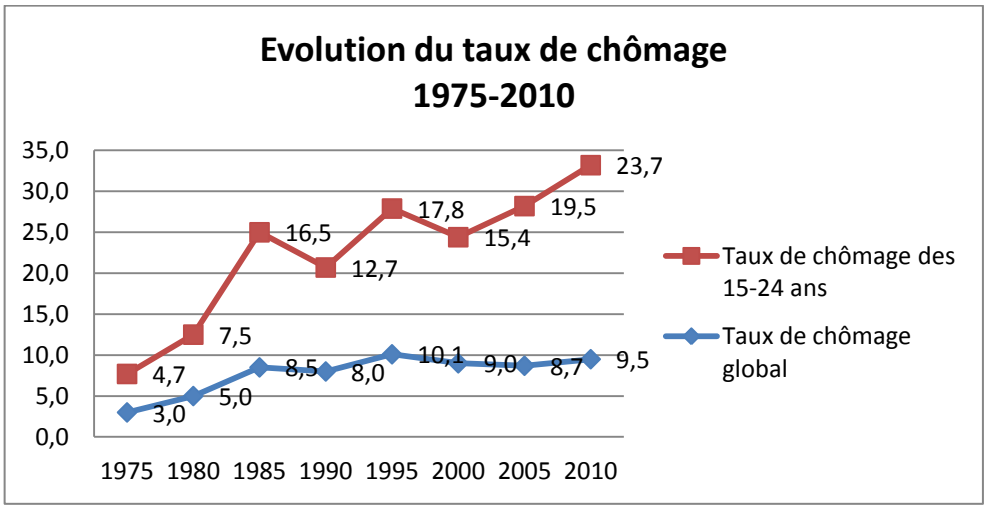


Tableau 6. Taux de chômage au sens du BIT en France métropolitaine, au premier trimestre des années mentionnées. Source INSEE.

Cette augmentation durable du chômage chez les jeunes installe une concurrence croissante pour l'accès à l'emploi et fait de celui-ci une préoccupation toujours plus pressante. Cela se traduit notamment par un prolongement des études et une recherche de l'employabilité en favorisant les formations qui présentent les meilleures chances d'insertion professionnelle. Leroy (2011) résume les stratégies qui prévalent alors en termes de choix de formation : « il faudrait avoir l'esprit chagrin pour imaginer une formation campée dans la stratosphère du pur savoir, à des années-lumière du plancher des vaches où l'on démarche des employeurs, où l'on rédige son *curriculum vitae* et où l'on se prépare à des entretiens d'embauche » (p.82).

Parallèlement à ce taux de chômage croissant, les débouchés traditionnels de l'université (enseignement, recherche, fonction publique) se réduisent. Audier constate déjà en 1997 que la fonction publique d'état devient un débouché de plus en plus sélectif qui engendre une compétition de plus en plus vive. Le phénomène se poursuit suite au « dogme» (Rocfort-Giovanni, 2010) du non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux. Par exemple, le nombre de postes ouverts au concours du CRPE a été réduit de moitié entre 2007 et 2011[56], alors que 42% des nouveaux titulaires d'une Licence générale en 2007 se sont inscrits en 1ère année à l'IUFM (Calmand, Epiphane & Hallier, 2009).

En outre, le travail occupe une place essentielle dans la vie sociale contemporaine (Vivier, 2003 ; Remoussenard, 2010 ; Remoussenard, 2012), et particulièrement en France, semble-t-

[56] Source : Direction de l'information légale et administrative, disponible en ligne à : http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/enseignants-recrutements-encore-baisse-2011.html

il, puisque les français sont, en Europe, les plus nombreux à considérer le travail comme « très important » (Méda, 2010). Les raisons en sont multiples. Sainsaulieu (1988) évoque son aspect économique : « pour la plupart des salariés, il constitue le principal moyen d'indépendance dans une économie de marché » (p.369). Il le considère également comme une source de construction identitaire : le travail est un lieu central de socialisation, au même titre que la famille ou l'école. Il devient de fait une des sources de notre identité (Sainsaulieu, 1988 ; Dubar, 2002). Par ailleurs, le travail attribue un statut social qui donne à chacun le sentiment de sa propre dignité et amène les autres à respecter cette dignité. Or celle-ci est aujourd'hui remise en cause par l'absence d'emploi (Schnapper, 1997).

b) Transformation de l'emploi et des relations des individus à l'emploi

Les évolutions du champ du travail modifient le rapport de l'homme à son activité professionnelle[57]. Revenons sur trois d'entre elles (mises en avant par Remoussenard, 2010) puisque selon le Commissariat au plan (Charpin, 2002), ces profondes mutations nécessitent de concevoir autrement le rôle et les objectifs de la formation.

- La flexibilité : les organisations du travail ont évolué vers des modes plus flexibles, plus réactifs et des processus plus complexes avec des normes plus élevées en termes de délais et de qualité (Dauty, 2010). Remoussenard (2010 ; 2012) note parallèlement la multiplication et l'omniprésence sociale des termes relatifs à l'adaptation désormais attendue des individus. « Adaptation » résumerait « toutes les attentes focalisées sur le salarié » (Linhart, 2009, p.130), tant en termes de comportement que de posture morale. Au-delà des capacités d'ajustement d'un travailleur à des tâches changeantes ou imprévues, Remoussenard (2010 ; 2012) inscrit cette notion dans quatre domaines dont l'évolution est « appelée de leurs vœux par les politiques économiques et éducatives » (2010, p.18) : la mobilité géographique, les pratiques de valorisation des acquis d'expérience, le changement successif d'emploi, voire de métiers et le développement de l'entreprenariat.

- Une tendance à l'individualisation : à la suite d'autres auteurs (Castel, 1995 ; Sennet, 2000 ; Linhart, 2009), l'auteur (2010) note « les effets désocialisants

[57] Une des origines de la transformation de la relation individu-emploi serait la diffusion de la théorie du Capital humain (Becker, 1964 cité par Attou, 2006) qui tend à « faire porter à l'individu la responsabilité de son employabilité et de son adaptabilité » (Attou, 2006).

d'un travail, aujourd'hui, exclusivement défini par sa dimension marchande » (p.20). La diminution des temps et des espaces d'échange, la mise en avant des compétences individuelles, le délitement des collectifs stables, le développement du travail à distance et les nouvelles utilisations des communications numériques « redéfinissent le rapport à l'espace et au temps » et « reconfigurent complètement le rapport au collectif de travail » (p.20).

- Une incitation pressante à la professionnalisation : « l'intention de professionnalisation semble contagieuse et assez transversale » (Remoussenard, 2010, p.21). L'auteur remarque la médiatisation de la notion et la rapproche d'une modification des caractéristiques de la place de l'activité professionnelle dans la société. Nous pouvons associer cette intention à la notion de formation professionnelle tout au long de la vie[58]. Celle-ci est appelée à se développer encore puisque ses fondements se font de plus en plus prégnants (Conseil d'analyse économique, 2000). Ainsi, son incitation s'est vue renforcée par l'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 duquel découle la loi de 2004[59] instaurant la création du Droit Individuel à la Formation (DIF), la simplification des contrats de formation en alternance en un dispositif unique (le contrat de professionnalisation), la mise en place d'une période de professionnalisation au sein des contrats à durée indéterminée et le relèvement de la contribution financière des entreprises à la formation professionnelle[60]. Elle est complétée en 2009 par la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie[61].

[58] Le ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative définit la formation tout au long de la vie comme « un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, 2009).

[59] Loi n°2004-391 du 4 mai 2004

[60] Source : http://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl03-133.html

[61] Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009

3.3.3.3. L'orientation ultralibérale de l'économie : un changement de statut pour la connaissance

Les idéologies économiques influencent significativement le développement de la professionnalisation à l'université. Dans les années 70, il s'agit de concrétiser une « adéquation possible entre appareil éducatif et système productif » (Maillard, Veneau & Grandgérard, 2004, p.5), probablement issue de l'avènement du taylorisme. Cependant, le constat est rapidement fait que la demande sociale d'éducation ne peut se limiter aux seuls besoins immédiats du marché (Szabo & Vieille-Grosjean, 2010 ; Vincens, 2006 ; Méhaut, 2001 ; Tanguy, 1986 ; Béduwé & Giret, 2009). Avec la montée du chômage et de la précarité dans les années 80, la classe politique s'attache à valoriser la voie professionnelle comme réponse au chômage des jeunes (Marcyan, 2010, Maillard, 2008 ; Mignot-Gérard & Musselin, 2001), ce qui va provoquer un rapprochement des universités et des milieux économiques et participer à la création de nouveaux diplômes et filières (DEUST, IUP, LEA, AES…). Ces derniers sont davantage guidés par la recherche de formation à des champs d'activité qui demandent compétences et savoirs techniques que par une rigueur purement adéquationniste.

Aujourd'hui, l'université subit l'impact des politiques néolibérales en matière d'enseignement et de recherche (Azam, 2009 ; Vinokur, 2008b). Celles-ci, poussent à une « transformation du savoir, de sa construction et de sa transmission » (Azam, 2009, p.85) car la connaissance est depuis une trentaine d'années un enjeu central du processus de globalisation économique. Aussi, « le savoir n'est plus considéré comme une finalité mais seulement comme un moyen au service de l'économie » (Azam, 2009, p.86). Cette analyse est partagée par Insel (2009) : « la connaissance quitte progressivement le statut de bien commun et se transforme en marchandise, c'est-à-dire en une ressource économique sur laquelle les droits de propriété s'exercent pleinement » (p.111). Moriau (2001) note pour sa part que « l'activité principale n'est plus tant la production [de connaissances] que la mise en forme des produit et des processus » (p.74).

Ce changement du statut de la connaissance s'inscrit plus précisément dans le développement et la structuration de *l'économie de la connaissance*[62], nouveau paradigme économique dont la dimension peut être perçue dans les propos du Commissaire au Plan :

[62] Les économistes Amable et Askenazy (2005) définissent ce concept issu des travaux de Schumpeter (1939), Solow (1957), Penrose (1959), Arrow (1962) et Mashlup (1962) comme « un stade du capitalisme où se généraliserait un modèle productif particulier organisé autour des complémentarités organisationnelles et

> Pour la France comme pour les pays comparables, la principale source de création de richesses réside désormais dans les savoirs et les compétences, davantage que dans les ressources matérielles. La compétitivité des entreprises et, au-delà, celle des nations reposent fondamentalement sur les capacités à créer et à utiliser les connaissances. Ces capacités conditionnent donc largement les performances en termes de croissance, de revenus et de création d'emplois (Charpin, 2002, p.2).

L'impact de l'avènement de l'économie de la connaissance et du monopole d'un courant libéral est remarquable sur l'Université, notamment à travers le processus de Bologne (1999), de la stratégie de Lisbonne (2000) et de la loi LRU (2007) (Azam, 2009 ; Szabo & Vieille-Grosjean, 2010 ; Vinokur, 2008b) qui vont « inscrire l'institution dans un processus global de professionnalisation des formations » (Szabo & Vieille-Grosjean, 2010, p.3). Cet impact est d'autant plus fort que la place et les missions de l'Université sont jugées centrales dans développement de cette économie comme en témoigne la synthèse la communication de la Commission Européenne sur « le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance » (2003) :

> Pour que les universités européennes puissent remplir un rôle décisif dans l'atteinte du but stratégique fixé lors du Conseil européen de Lisbonne, à savoir faire de l'Union européenne (UE) l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, la présente communication initie un débat sur le rôle des universités dans la société et l'économie fondées sur la connaissance. Si la naissance et la croissance de l'économie et de la société de la connaissance dépendent de la combinaison de quatre éléments interdépendants, à savoir la production de nouvelles connaissances, leur transmission à travers l'éducation et la formation, leur diffusion par le biais des technologies de l'information et de la communication et leur utilisation par des procédés industriels ou des services nouveaux, les universités européennes sont les vrais protagonistes de ce nouveau processus. (Commission Européenne, 2003).

---

technologiques entre les TIC, le capital humain des agents susceptibles d'utiliser ces technologies et une organisation réactive de la firme qui permettrait la pleine utilisation du potentiel de productivité des deux premiers éléments » (p.1).

Ce mouvement se poursuit à travers la stratégie Europe 2020 et sa déclinaison Education Europe 2014-2020 qui fait de la « croissance intelligente »[63] un des trois piliers de relance de l'économie européenne.

Dans les universités, les impératifs de l'économie de la connaissance se retrouvent « dans le contenu même des savoirs, dans la forme pédagogique, dans les finalités et dans les moyens de l'enseignement » (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011, p.211). Cette modélisation des produits de l'éducation comme marchandise se révèle ainsi être un des vecteurs de l'introduction de la notion de *compétence* dans l'éducation (Del Rey, 2010 ; Romainville, 2007). Chauvigné et Coulet (2010) montrent ainsi la diffusion de cette approche par compétence dans la pédagogie universitaire en lien avec la professionnalisation des formations. Il apparaît effectivement que cette forme pédagogique participe à cette professionnalisation, car elle suppose notamment « que l'on s'intéresse davantage aux situations complexes et situées dans lesquelles les étudiants sont et seront appelés à mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis, ce qui passe entre autres par une prise en compte de leur avenir professionnel » (Postiaux & Romainville, 2011, p.46).

Nous synthétisons avec Dauty (2010) et Dauty et Larre (2010) le lien entre professionnalisation et ces trois éléments contextuels que nous venons de développer :

- « la professionnalisation peut également être associée à la nécessité de scolariser un plus grand nombre d'étudiants dans un contexte de hausse des effectifs liée à la démographie et/ou au désir d'élever le niveau d'éducation des jeunes avec des talents et potentiels divers » (Dauty, 2010, p.8) ;

- la professionnalisation est une réponse aux transformations des structures productives et aux transformations du marché du travail ;

- la professionnalisation s'inscrit dans la nécessité de participer au développement de l'économie de la connaissance dans un contexte d'accélération et de diffusion du savoir et des technologies.

[63] « une croissance intelligente : développer une économie fondée sur la connaissance et l'innovation » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013b).

3.3.4. Des attitudes et des conduites convergentes

Ces transformations contextuelles pèsent sur les acteurs nationaux[64] du système formation-emploi. Elles tendent d'une part, à favoriser la convergence des intérêts des acteurs en faveur de la professionnalisation de l'Université (Rose, 2008a ; Marcyan, 2010) et d'autre part à synchroniser cette convergence. Rose résume ainsi sa pensée : « la professionnalisation est ainsi devenue un enjeu important pour les établissements de formation, une exigence pour les étudiants, une interrogation pour les enseignants et une attente pour les responsables d'entreprises (Rose, 2008a, p.46). A la suite de Vincens et Chirache (1996), nous ajoutons l'intérêt de l'Etat, largement impliqué dans ce processus. Nous retrouvons finalement des sources de pression déjà identifiées par Paivandi (2011)[65]. Leur convergence, leur synchronisation et leur interdépendance ont donné une ampleur nouvelle à cette transformation de l'Université et ont été déterminante dans la rapidité du développement de ses filières et diplômes professionnalisés. Nous détaillons ci-après les enjeux que revêt la professionnalisation pour ces acteurs ainsi que les justifications de leur positionnement et les conduites correspondantes qu'ils tiennent.

3.3.4.1. Les étudiants[66]

a) Les attentes vis-à-vis de la professionnalisation

En règle générale[67], les étudiants viennent à l'université dans l'optique d'acquérir une employabilité qui facilitera leur insertion professionnelle. Cette approche pragmatique de la formation se retrouve dans une préoccupation pour ses aspects pratiques et utilitaristes au détriment de sa forme culturelle ou intellectuelle (Coniez, 2008 ; Rivera, 2000 ; Vasconcellos, 2006 ; Allègre, 1993 ; Rose, 2008a ; Mayor & Tanguiane, 2000). Cette motivation instrumentaliste se retrouve tout au long de l'Histoire (Charle & Verger, 2007 ; Postiaux, 2011 ; Fischer, 2000), excepté lors de la décennie encadrant 1968 (Fischer, 2005 ; Rose, 2008a). Et elle devrait encore croître avec l'arrivée de nouveaux étudiants issus d'un

[64] Nous limitant aux acteurs nationaux, nous ne spécifions pas ici le rôle de l'Europe (cf. par exemple Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011) qui transparaît toutefois lorsque sont évoqués les accords trans-nationaux tels le processus de Bologne ou la stratégie de Lisbonne.

[65] Paivandi (2011) évoque « plusieurs sources de pression » (p.184) que subit l'université pour transformer ses formations : celle de pouvoirs publics, celle du marché du travail, celle de la concurrence du secteur sélectif et celle des étudiants et leur famille.

[66] Auxquels sont généralement associée leur famille (par exemple, Paivandi, 2011)

[67] Lemaire (2003 ; 2007) et Paivandi (2011) montrent toutefois que cette attente n'est pas exclusive puisque des étudiants mettent en avant d'autres motivations, dont l'intérêt des études elles-mêmes.

enseignement secondaire entièrement acquis à la logique des compétences (Romainville, 2007).

Cette conception de la formation se traduit par une attente de professionnalisation des formations universitaires qui se retrouve clairement dans les contributions des organisations syndicales étudiantes -repérées politiquement tant à gauche qu'à droite- à la Commission Nationale du débat public[68] Université-Emploi chargée de rédiger le rapport Hetzel (2006). Les prises de position de l'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France, principal syndicat étudiant, de la FAGE (Fédération des Associations Générales Etudiantes), de l'UNI (Union Nationale Inter-Universitaire) et de la Confédération Etudiante, en faveur de la poursuite du développement de la professionnalisation des cursus, sont bien explicites (Marcyan, 2010). Il en est de même pour la campagne revendiquée par la Confédération étudiante (Cé) visant l'inscription dans la loi d'une mission d'insertion pour les universités (Audier, 2012).

b) Des enjeux liés à l'accès à l'emploi

L'enjeu de ce positionnement homogène reste l'accès à l'emploi que la conjoncture défavorable et le nombre croissant de diplômés compliquent : « dans leurs discours, ils [les étudiants] reconnaissent spontanément la part prépondérante des débouchés professionnels dans la définition d'un bon choix de formation » (APEC, 2010, p.21) même si Paivandi (2011) relève qu'une tension entre l'intérêt intellectuel et l'avenir professionnel subsiste toutefois chez les étudiants au moment du choix d'orientation dans l'enseignement supérieur. Cependant, même les diplômés et les recruteurs participent à cette tendance en conseillant aux plus jeunes de choisir leur cursus « en vue d'une future insertion professionnelle » et « des débouchés sur le marché du travail » (APEC, 2010, p.24). Or « en termes d'insertion comme de salaires, à niveau de sortie égal, l'avantage va nettement aux filières professionnalisantes : IUT, licence professionnelle, master professionnel, écoles de commerce ou d'ingénieurs, Médecine ou Pharmacie » (MESR, 2010, p.5). Outre la rapidité de l'insertion, y compris celle à trouver un emploi en lien avec la spécificité de la formation (Giret & Moullet, 2005), et le

[68] « Malgré l'espace de participation (Talpin, 2006) ouvert à tout un chacun à travers un site internet, le débat ne s'est structuré qu'autour des auditions que la commission a réalisées auprès des représentants légitimes du monde professionnel, des syndicats (patronaux, de salariés et étudiants), du monde universitaire, des établissements sous la tutelle d'instances gouvernementales et de quelques associations. La commission, quant à elle, était composée de seize membres : huit universitaires, cinq porte-parole des entreprises, un journaliste, un délégué ministériel et un représentant de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP). Enfin, le bilan des discussions, dit « rapport Hetzel », a été rédigé à huis clos par cette même commission » (Gauthier, 2008).

niveau de salaire, l'avantage des filières professionnalisantes concerne aussi la qualité de l'insertion (taux de CDI au premier emploi, d'accès au statut de cadre et d'emploi en relation avec la formation suivie) (APEC, 2009 ; Giret, 2009 ; Giret & Moullet, 2005).

Cette réalité semble ancrée dans les croyances étudiantes : à la rentrée 2006, les entrants en DEUG ne sont que 12% à estimer que cette filière leur assurera de très bons débouchés, contre 43% pour les écoles de commerce et 52% pour les écoles d'ingénieurs (MESR, 2007). Et si 71% trouvent que leur Licence leur assurera de bons ou de très bons débouchés, ce chiffre est en baisse constante depuis 2000. La situation en sciences humaines semble plus critique puisque Lemaire (2007, cité par Paivandi, 2011, p.171) relève que ces néo-étudiants sont particulièrement peu confiants sur les perspectives que leur permettra leur formation.

c) Une influence sur les choix de formation ?

En 2008, 9 nouveaux bacheliers sur 10 poursuivent des études. Parmi eux, 85% s'orientent dans l'enseignement supérieur. L'université reste leur première destination avec l'accueil de 31% de ces nouveaux bacheliers. En 2009, sur les 2 316 100 étudiants de l'enseignement supérieur, 1 306 100 sont à l'université (hors IUT et formation d'ingénieur)[69]. La massification a influencé les comportements étudiants dont l'objectif n'est plus seulement l'accès à l'enseignement supérieur mais l'accès aux filières les plus prestigieuses et rentables sur le marché du travail et dont les taux d'obtention du diplôme sont élevés. Il en découle un double phénomène : d'une part, au niveau de l'enseignement supérieur, une orientation massive vers les filières expressément professionnalisantes situées hors de l'Université, et d'autre part, au sein des universités, une orientation privilégiée vers les cursus repérés comme professionnalisants.

[69] Sources : MEN-MESR-DEPP et MESR-DGESIP-DGRI SIES

➢ Au niveau de l'enseignement supérieur

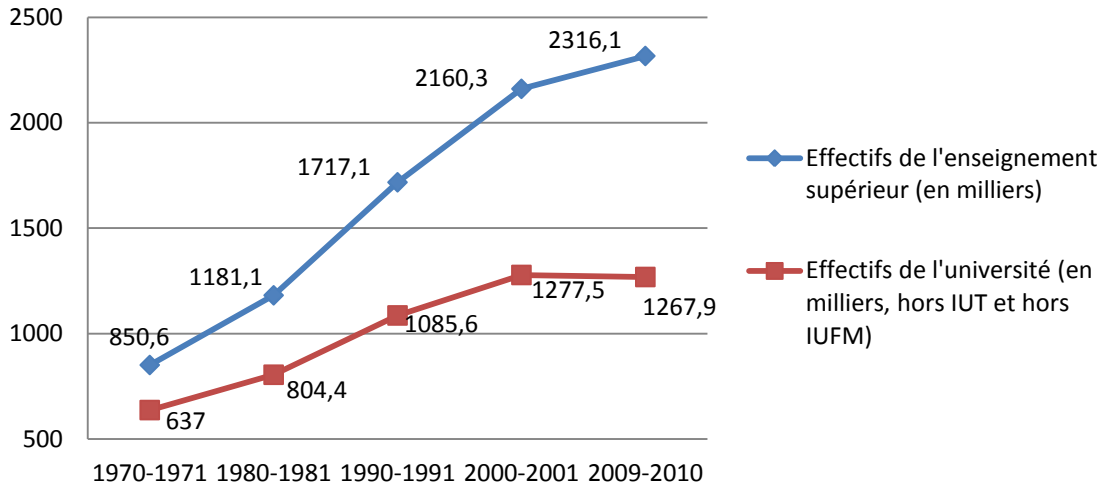


Figure 4. Comparaison des évolutions des effectifs de l'enseignement supérieur et universitaires entre 1970 et 2010 (source: RERS, 2010).

La graphique montre une baisse nette de la proportion des étudiants inscrits à l'Université par rapport au nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur. Il laisse apparaître pour la période 2000-2001/2009-2010 une baisse des effectifs universitaires. Cette baisse serait plus marquée si l'on ne prenait pas en compte les effectifs des deux secteurs où l'université préserve son monopôle : le droit et la médecine-pharmacie (Beaud et al, 2010, p.122). Durant la même période, les effectifs des écoles professionnelles supérieures augmentent tout comme la part du secteur privé de formation supérieure (source INSEE)[70].

Regardons plus précisément où se dirigent les étudiants :

[70] Les données chiffrées sont disponibles en ligne : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07113

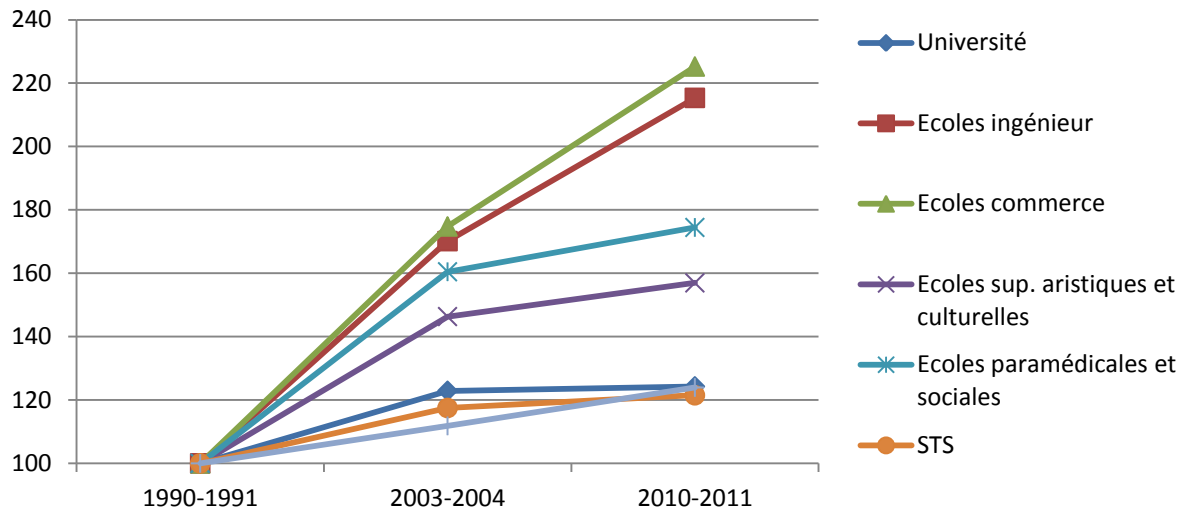


Figure 5. Comparaison des effectifs des principales formations de l'enseignement supérieur (sur une base 100 en 1990-1991; source: INSEE).

Les écoles professionnelles supérieures, écoles de commerce et d'ingénieur en tête, sont les établissements les plus attractifs pour les étudiants. Ce phénomène risque d'augmenter en raison des tendances d'orientation des néo-bacheliers de l'enseignement général, comme le montre le graphique ci-dessous pour la période 1995-2008 :

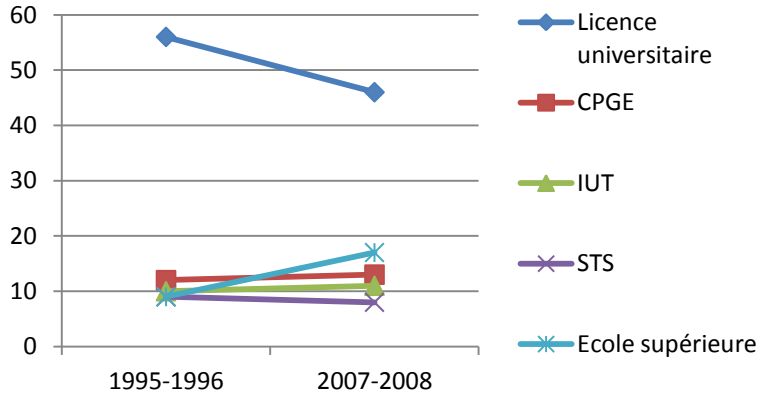


Figure 6. Evolution de l'orientation des néo-bacheliers de l'enseignement général dans l'enseignement supérieur (source: MESR-DGESIP/DGRI-SIES - panel de bacheliers 2008 et suivi après le baccalauréat de panels d'élèves entrés en sixième en 1989).

La proportion des inscriptions des néo-bacheliers à l'Université chute au profit de celle dans les écoles supérieures, professionnelles. Les sections STS, DUT et CPGE restent stables, le nombre de places disponibles n'ayant pas augmenté.

La part des étudiants de l'université décroît depuis 1980-1981[71] (Dubet, 1994b ; Duru-Bellat & Verley, 2009). En 2008, 31% des bacheliers s'inscrivent dans un premier cycle universitaire contre 40% en 1996. En même temps, leur effectif dans les autres formations supérieures (écoles) a doublé (de 7% en 1996 à 14% en 2008). Les meilleurs d'entre eux (bac avec mention) sont proportionnellement plus nombreux dans ces écoles ainsi que dans les IUT et STS. Il en est de même pour les bacheliers « à l'heure » (Duru-Bellat & Verley, 2009). Inversement, ceux qui n'ont pas de mention ou qui sont « en retard », c'est-à-dire ceux qui ont le plus de chance d'être refusés dans ces cursus sélectifs sont, en proportion, significativement plus présents à l'université. Ces données corroborent des résultats d'enquêtes mentionnées par Cogniez (2008) qui montrent que 2 étudiants sur 3 inscrits à l'université auraient préféré s'inscrire dans une filière courte[72]. Symbole de ce phénomène, seuls 11% des détenteurs d'un bac S, le plus prestigieux, s'inscrivent en 2008 dans une filière générale à l'université contre 17% en 2002 et 24% en 1996. De plus, en 2006, les entrants titulaires d'un bac S étaient les plus nombreux, parmi les bacheliers généraux, à avoir postulé dans une autre formation (34%)[73]. Tout porte à croire que l'université s'affirme pour les étudiants comme un second choix (Beaud et al, 2010 ; Coniez, 2008 ; Dizambourg, 2007 ; Paivandi, 2011 ; Felouzis, 2001 ; Durand, 2012), et semble-t-il de plus en plus (Vatin & Vernet, 2009). En 2006, une étude de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) modère toutefois ces propos (Lemaire, 2007) : un tiers des étudiants qui ont été acceptés dans une autre formation ont tout de même choisi d'étudier à l'Université et seul 6% de ceux qui avaient déposé un dossier ailleurs l'ont fait parce qu'ils voulaient éviter l'Université. Par ailleurs, « au total, huit nouveaux bacheliers inscrits en première année de licence sur dix déclarent être dans la formation qu'ils souhaitaient en fin de terminale, même si ce n'était pas toujours leur premier choix » (Lemaire, 2007, p.2). Est-ce ici le résultat d'un processus de rationalisation[74] modélisé par Dumora & Lannegrand-Willems (1999) et régulièrement relaté dans l'enseignement supérieur (Felouzis, 2001, Dumora et *al.* ; 1996 ; 1997 ; Paivadi,

[71] Le poids des effectifs universitaires dans la totalité des effectifs étudiants diminue de façon continue et significative depuis 1980 : il représentait 68,1% des effectifs totaux en 1980, 64,7% en 1990, 61% en 2000, 57,5% en 2005 et 56% en 2008 (source : Duru-Bellat & Verley, 2009, p.208).

[72] Deux enquêtes similaires du Ministère en 2002 et 2006 affirment que, respectivement, 25% et 32% des étudiants entrant à l'Université ont déposé un dossier pour entrer dans une filière sélective. Ces chiffres relativisent ceux évoqués par Cogniez mais illustrent peut être la tendance à la hausse du phénomène. Cf. http://media.education.gouv.fr/file/87/0/4870.pdf et http://media.education.gouv.fr/file/86/9/4869.pdf consultés le 23 août 2011.

[73] Source : DEPP (2006).

[74] Le processus de rationalisation intervient lorsqu'une décision ou un comportement opéré par un individu n'est pas conforme à son système de pensée initial (Beauvois & Joule, 1981).

2011) ? : « quand on ne peut pas aller dans la filière « souhaitée », on doit ensuite s'adapter à sa filière, lui trouver des points positifs et des avantages pour continuer les études » (Paivandi, 2011, p.172).

« Aux yeux de l'opinion publique, l'université a continué à jouir d'un prestige non-négligeable jusqu'à il y a 10 ou 20 ans. C'était pour les enfants de classes populaires le signe et la garantie de la réussite sociale » (Beaud et al, 2010, p.101). Aujourd'hui, la notoriété de l'université s'est considérablement affaiblie : l'université n'est plus l'institution de référence dans la poursuite des études après le bac (Beaud *et al*, 2010). Les étudiants s'en éloignent et visent majoritairement les autres établissements de l'enseignement supérieur c'est-à-dire des écoles directement professionnelles dont ils savent qu'ils pourront faire valoir la qualité, la renommée du diplôme et les liens avec les entreprises sur le marché du travail (enquête APEC/Le Monde, 2010). Le phénomène est suffisamment remarquable et préoccupant pour être qualifié de « fuite» (Vatin & Vernet, 2009, p.47 ; Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin, 2010, p.130 ; Filâtre, 2012, p.81 ; Annoot, 2012, p.66). Même le Président de la CPU, Louis Vogel admet également lors du colloque de la CPU de Toulouse (juin 2011) qu'« il y a incontestablement une fuite devant nos licences » (2011, p.2). D'ailleurs, l'argument de « rendre l'université attractive »[75] est le premier avancé par le ministère pour motiver sa réforme en 2007.

- Au sein de l'université

Le graphique ci-dessous, issu des travaux de Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011) explicite les pratiques étudiantes en matière d'orientation. La progression des courbes est constante et montre sans ambigüité les tendances actuelles : une augmentation des effectifs dans les filières professionnalisantes et simultanément une baisse dans les cursus académiques.

[75] Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. En ligne : http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/-pourquoi-la-reforme-de-l-universite-.html consultée le 23 août 2011.

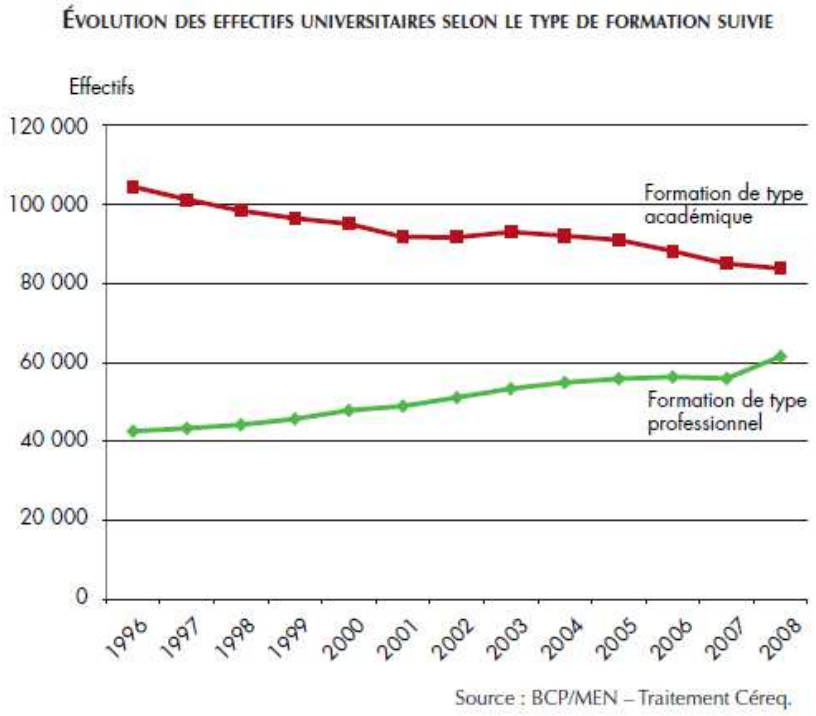


Figure 7. Evolution des effectifs universitaires selon le type de formation suivie (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

Pour plus de précision, comparons l'évolution des effectifs des modalités professionnelles et générales des deux principaux diplômes universitaires : la licence et le master.

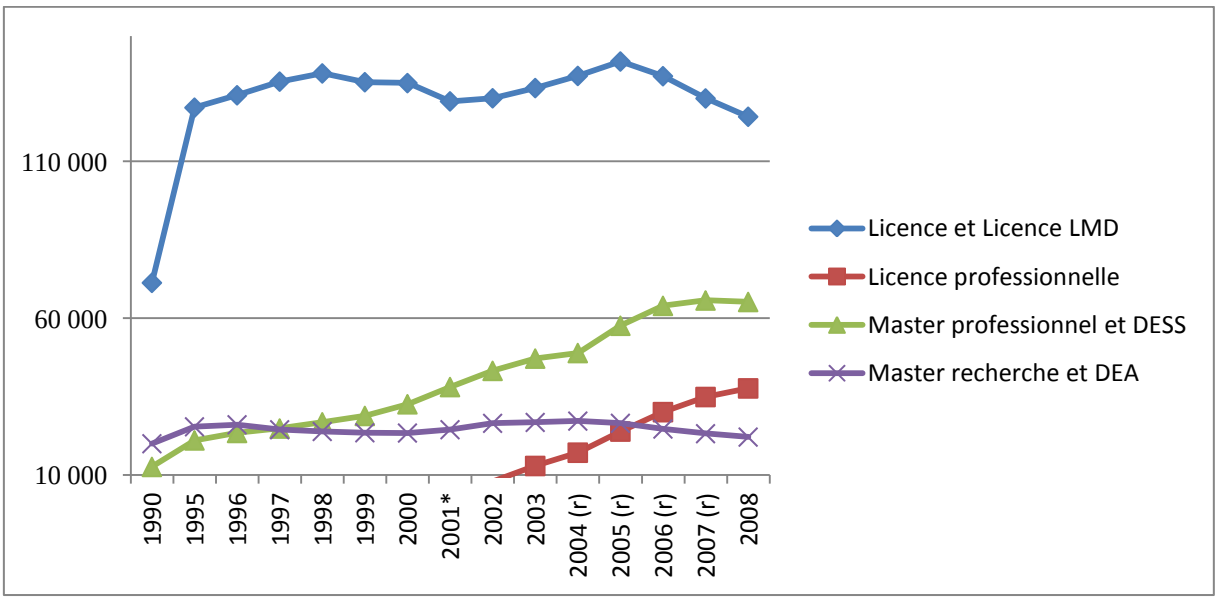


Figure 8. Evolution des effectifs dans les licences et masters universitaires, en fonction de leur caractère académique ou professionnel, de 1990 à 2008 (source INSEE)[76].

[76]Pour accéder aux données chiffrées :
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATSOS07234

* : rupture de série : le mode de collecte de l'information sur les diplômes a évolué entre 2000 et 2001, en particulier pour les doctorats ; r : données révisées ; Champ : France ; *Source : Depp.*

Nous observons des fluctuations pour les licences générales avec une tendance à la baisse pour la période la plus récente (-12,41% entre 2005 et 2008). Les effectifs des licences professionnelles n'ont cessé de croître depuis leur création. Au niveau des masters, 1997 est une année charnière puisque le rapport des effectifs professionnel/recherche s'inverse : les étudiants inscrits en filière professionnelle deviennent plus nombreux que ceux de la branche recherche. L'écart ne cesse d'augmenter par la suite. La proportion se situe aujourd'hui à plus de trois pour un.

L'avantage des statistiques des filières professionnelles concernant l'insertion professionnelle de leurs diplômés pourrait ici aussi expliquer ce phénomène. Arrêtons-nous sur celles des diplômes-phares de l'université :

Diplôme	**Taux de chômage** (3 ans après l'obtention du diplôme)	**Part des emplois à durée indéterminée**	**Part de temps partiel**	**Taux de cadres**	**Salaire médian**
Licence générale (hors IUFM)	10%	62%	23%	12%	1300€
Licence professionnelle	6%	81%	3%	13%	1500€
Master recherche	10%	74%	12%	56%	1680€
DESS ou Master professionnel	7%	79%	6%	61%	1820€

Tableau 7. Situation professionnelle en 2007 des jeunes diplômés de Licence et Master - Source: Céreq - Net.Doc n°76, décembre 2010.

Trois ans après la sortie de l'université, les taux de chômage présentent un écart de 4 et 3 points, en faveur des diplômes professionnels, respectivement au niveau Licence et Master. Les éléments traduisant les conditions d'emploi (part des emplois à durée indéterminée et à temps partiel, taux d'accession au statut de cadre et salaire médian) sont également favorables à ces diplômes. Les filières professionnelles semblent donc constituer un atout pour les jeunes désirant se présenter directement sur le marché du travail sans poursuivre d'études supérieures au-delà de la licence ou du master.

En rapport avec l'insertion professionnelle, les discours des étudiants issus de filières générales de l'Université sont révélateurs et tranchent avec ceux issus des filières sélectives.

Les premiers cités « ont le sentiment de ne pas être suffisamment armés avec leur seul diplôme et craignent d'être confrontés à la valeur de leur diplôme sur le marché de l'emploi. Ils redoutent aussi que leur parcours d'études supérieures ne soit pas assez reconnu par les recruteurs. Ce sentiment s'accroît avec la prise de conscience de l'inflation des diplômes et du plus grand nombre de concurrents potentiels » (enquête APEC/ Le Monde, 2010, p.22). Parallèlement, les seconds évoquent plus spontanément la notoriété de leur diplôme qui leur donne une certaine assurance quant à leur avenir professionnel, la capacité à mobiliser un réseau efficace.

Nous observons donc deux phénomènes dans les choix d'orientation étudiants :

- au niveau de l'enseignement supérieur, une tendance à se tourner de plus en plus vers les écoles professionnelles supérieures.

- Au niveau de l'Université, une propension à privilégier les filières dont les orientations professionnelles sont les plus nettes.

Ces constatations confirment[77] l'attrait de la professionnalisation chez les étudiants. Gayraud et *al* (2009) font le lien entre ces pratiques et « les évolutions du marché du travail mais aussi les représentations vis-à-vis de l'insertion dans la vie active ont conduit de plus en plus les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur à s'orienter vers des formations plus directement articulées aux emplois que les filières généralistes » (p.19).

3.3.4.2. Les entreprises

Les responsables d'entreprises défendent de longue date une meilleure préparation des étudiants à la vie professionnelle (Rose, 2008a) et « souhaitent avoir plus de pouvoir sur la définition des qualifications tout en ne s'impliquant pas dans leur acquisition » (Rose, 2005, p.375). Cette attente se fait plus pressante à partir de 1960 avec la parution du rapport Rueff[78] (Lefeuvre, 2011).

a) La professionnalisation comme valeur ajoutée

Les attentes des entreprises en matière de professionnalisation des formations apparaissent formellement dans les contributions de leurs organisations patronales à la Commission

[77] Même si Paivandi (2011) se montre plus prudent en écrivant que « cette tendance peut traduire la préférence marquée des étudiants (…) » (p.169).

[78] Jacques Rueff est un économiste au penchant libéral.

Nationale du débat public Université-Emploi (2006). L'ensemble de ces syndicats trouve le système actuel de formation universitaire inadapté à l'emploi. Ils se prononcent sans surprise en faveur du développement des formations professionnalisées et des stages en entreprise auxquels les recruteurs attribuent une « valeur ajoutée » (enquête APEC/Le Monde, 2010, p.23) des étudiants. Ils évoquent également l'intégration de contenus relatifs à la culture du monde de l'entreprise. Pour le MEDEF et la CGPME, cette évolution devrait s'opérer dans un cadre institutionnel et juridique plus compatible et proche du modèle de l'entreprise, basé sur une plus grande autonomisation et responsabilisation des universités, et une ouverture de leur gouvernance aux organisations employeurs (Gauthier, 2008 ; Marcyan, 2010). Le MEDEF souhaite une implication plus forte encore de l'Entreprise dans l'Université avec notamment l'intervention de ses cadres et de ses retraités dans les enseignements, la gestion des filières et l'information à l'orientation.

b) Les enjeux de ce positionnement.

Le premier enjeu provient de préoccupations d'ordre économique. La plus prégnante concerne la réduction du temps d'adaptation d'un néo-salarié à son premier emploi : le recrutement d'un salarié déjà opérationnel évite des coûts de formation professionnelle pour l'adaptation à son poste (Vincens, 2005) et permet un gain immédiat de productivité. Aussi, les entreprises se déchargent-elles de ces coûts en les renvoyant sur des dispositifs publics et sur les jeunes eux-mêmes qui deviennent pleinement responsables de leur employabilité (Charlot & Glasman, 1998). Par ailleurs, le développement économique que promet l'économie de la connaissance passe par la formation des futurs salariés en compétences spécifiques liées à des champs valorisables, proches des besoins sociétaux.

Rose (2008a) relève également des attentes liées à « la capacité d'adaptation aux exigences évolutives de la vie professionnelle » et à « la recherche de coopération durable avec les universitaires » (p.47), par exemple dans une stratégie visant à sous-traiter à l'Université, une partie de leur activité professionnelle (Quenson & Coursaget, 2012). Nous ajoutons une motivation relative au recrutement dont les coûts ont sensiblement augmenté et qui se révèle parfois problématique dans certains secteurs. Les cursus professionnalisés constituent en effet des réservoirs de collaborateurs potentiels facilement repérables et accessibles.

Un autre enjeu se situe au niveau de l'identification et de la valorisation des groupes professionnels :

> la construction d'un diplôme professionnalisé, de préférence sélectif, assure aux groupes professionnels de référence une certaine reconnaissance, et la valorisation d'une expertise spécifique. Les travaux relatifs à la professionnalisation menés dans le champ de la sociologie des professions trouvent ici écho. Le mouvement de professionnalisation des formations peut apparaître comme un instrument utilisé par les groupes professionnels en vue d'asseoir leur reconnaissance institutionnelle, la valorisation d'une expertise singulière, le contrôle de mécanismes sociaux définissant l'accès à l'emploi, etc. (Marcyan, 2010, p.141).

Cet enjeu est historique : on le retrouve par exemple chez les médecins dès les débuts de l'Université.

c) Les actions du secteur économique

« Les entreprises et les organisations professionnelles encouragent vivement » (Vasconcellos, 2006, p.77) le développement des formations professionnelles à l'Université. Dans les pratiques, l'implication de l'Entreprise dans l'Université se fait constamment plus grande grâce à la multiplicité des relations entre des milieux socio-économiques et universitaires :

- Au niveau de la gouvernance, les entreprises participent davantage à la gestion et aux orientations politiques des universités. En effet, la loi LRU (2007), étend le nombre de personnalités extérieures, dont des acteurs du monde socio-économique et de l'Entreprise, dans leur CA au rôle revalorisé (cf. p.67).
- Au niveau des formations, Dauty (2010) note leur participation variée sous forme de « définition d'objectifs de formation, interventions sous forme de cours, séminaires, conférences, contrats d'apprentissage et de professionnalisation, accueil d'étudiants lors des stages, participation aux jurys de diplômes » (p.9). Le niveau d'engagement des professionnels aux différents stades d'une formation est d'ailleurs devenu un des déterminants du degré de professionnalisation de cette formation. Ainsi, la création des licences professionnelles et le développement massif des masters professionnels, pour s'en tenir aux diplômes nationaux, ont ouvert largement l'enseignement aux professionnels. L'arrêté relatif à la licence professionnelle[79] précise par exemple, outre un cadre général de « partenariat étroit avec le monde professionnel » (article 2), que ses enseignements doivent être réalisés pour au moins 25% de leur volume par un professionnel (article 9) et que son jury doit comprendre entre un quart et la moitié de

[79] Cet arrêté est accessible à : http://admi.net/jo/19991124/MENS9902515A.html consulté le 28 juillet 2010.

professionnels (article 11). La présence de professionnels s'étend également au stage dont la durée est comprise entre 12 et 16 semaines et au projet tutoré qui représente au moins un quart du volume de la formation, hors stage (article 7). Notons également que les organisations patronales participent aux habilitations des diplômes professionnels délivrés par l'Université. Par ailleurs, les organisations professionnelles et les entreprises initient elles-mêmes la création de formations (Maillard & Veineau, 2008).

Concernant la gestion de l'emploi, deux phénomènes liés à la formation se dessinent. D'une part, les recrutements s'effectuent, dans tous les secteurs d'activité et à tous les niveaux de responsabilité, à des niveaux de diplômes plus élevés (Fournié & Guitton, 2008 ; Aubry & Dauty, 2004). Ce phénomène inflationniste est rendu possible par la saturation du marché de l'emploi qui place les entreprises en position de force dans les phases de recrutement (Walter, 2005 ; Rose, 2008). D'autre part, la gestion de l'emploi s'oriente vers la primauté de la compétence au détriment de la qualification (Stroobants, 2010). Les recruteurs tendent à « davantage intégrer les atouts distinctifs des candidats dans leur sélection, le diplôme voyant ainsi diminuer son caractère de valeur absolue au profit de critères complémentaires ayant trait au niveau de professionnalisation du candidat » (Walter, 2005, p.21). Ce basculement pousse à la responsabilisation individuelle dans les parcours de formation eux-mêmes singularisés. Il s'agit d'acquérir les compétences les plus précieuses pour garantir son employabilité.

Enfin, les lobbys économiques œuvrent pour des évolutions politiques facilitant directement ou indirectement la professionnalisation. Notons par exemple l'influence des travaux de l'European Round Table of industrialists (ERT)[80] sur les politiques éducatives européennes (Azam, 2009).

3.3.4.3. Les présidents d'université

L'enjeu de la professionnalisation pour les Présidents d'université est à resituer dans le nouveau mode de gouvernance proposé par la loi LRU (2007). Celle-ci a « renforcé le rôle du président qui devient le véritable responsable du projet universitaire » (Thomas-Bion, 2010, p.57). Dans cette configuration d'autonomie institutionnelle, ses nouvelles prérogatives

[80] Pour davantage d'information sur ce groupe de lobbying auprès des instances politiques européennes : http://www.ert.eu/

rapprochent ses responsabilités de celles d'un directeur général, garant de la bonne santé de son entreprise.

a) Une adhésion à la professionnalisation

La contribution de la CPU au débat Université-Emploi et la conclusion du Dossier CPU consacré à la professionnalisation (2010) montrent que les présidents d'université sont largement favorables à la professionnalisation dans l'Université. Selon-eux, celle-ci doit se matérialiser à travers des stages et une participation des professionnels à la définition de l'offre de formation, aux enseignements, au suivi de l'insertion et au développement de la formation continue et de la VAE. L'association des présidents indique les avantages d'une autonomie élargie. Celle-ci autorise la construction de partenariats efficaces et pérennes avec les entreprises indispensables à la réalisation de cette professionnalisation. La CPU insiste également sur la place centrale que doit jouer l'insertion professionnelle tant dans la construction des filières de formation que dans leur évaluation. Un autre aspect de la professionnalisation semble central pour la CPU : le développement d'outils performants pour accompagner l'orientation et l'insertion des étudiants. Par ailleurs, Marcyan (2010) repère l'émergence de trois éléments sur lesquels s'appuieraient les présidents pour réaliser cette professionnalisation :

> cibler l'investissement dans la formation sur les diplômes et filières jugés efficaces du point de vue de l'insertion professionnelle, (…) développer une culture du résultat qui s'appuie sur l'élaboration d'un contrat entre l'Etat et l'Etablissement convenant des objectifs à atteindre et des moyens, (…) modifier les principes de management des universités en interne en vue de favoriser l'intérêt pour la professionnalisation et les actions liées au développement de partenariats avec les acteurs professionnels (p.148).

b) Une force d'attractivité

L'enjeu autour de la professionnalisation s'est renouvelé pour les présidents d'université au début des années 2000 : le processus de Bologne puis les stratégies de Lisbonne et d'Europe 2020 instaurent « un grand marché de l'enseignement supérieur » (Romainville, 2006, p.10) et placent l'université dans une ère de plus en plus concurrentielle et mondialisée, et dans une relation forte à l'économie. Cette concurrence est par exemple matérialisée par la multiplication des classements internationaux, notamment celui dit *de Shanghai* qui, en France, « a renforcé la prise de conscience du processus de mondialisation en cours et de son corollaire, l'avènement d'une véritable concurrence entre les pays et les établissements

(Dalsheimer & Despréaux, 2008). Cet enjeu s'est accentué vers 1995 lorsque la fin de l'essor démographique étudiant met à jour d'une part, l'affaiblissement de l'attractivité de l'Université au profit des écoles supérieures professionnelles, voire des instituts « universitaires » privés (INSEE, 2011)[81] et d'autre part, la forte baisse des entrées dans les filières académiques. Enfin, il est à nouveau soulevé par la loi LRU (2007) qui attribue aux universités une nouvelle mission d'orientation et d'insertion des étudiants[82]. Elle élargit en même temps les prérogatives des Présidents dans l'administration de l'institution et accentue nettement leur responsabilité dans la bonne marche de celle-ci. Il s'agit alors pour eux de relever ces nouveaux défis pour lesquels la professionnalisation semble la clé de la réussite, tant aux niveaux de l'attractivité et l'insertion des étudiants (Champy-Remoussenard, 2008b ; Convert & Jakubowski, 2011) qu'aux niveaux financier et stratégique (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011). Aussi, ces dirigeants ont fait de « la professionnalisation et de sa promotion auprès des milieux économiques et des étudiants un des axes essentiels du développement à moyen terme des universités » (Quenson & Coursaget, 2012, p.14).

D'autre part, la création de formations professionnelles poursuit le renforcement de l'entité Université au détriment du pouvoir des « facultés » (Musselin, 2001). D'une part parce que leur importance grandit dans les contrats quinquennaux et les contrats d'établissement (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011 ; Rose, 2008) pour lesquels l'université est l'interlocutrice des services de tutelle, d'autre part, parce qu'elles rompent avec les logiques disciplinaires et de filières en se construisant en référence à un métier et en faisant appel à plusieurs disciplines.

c) Un soutien affirmé au projet politique

La CPU a soutenu à la quasi-unanimité l'adoption de la loi LRU[83]. Ce soutien est rappelé dans un communiqué du 5 février 2009[84]. Cette loi propose un nouveau cadre juridique

---

[81] Les établissements « universitaires » privés ont vu leurs effectifs augmenter de 44,74% entre les rentrées 2003-2004 et 2009-2010. Source : INSEE. Les données chiffrées sont disponibles en ligne : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07113

[82] Article L123-3 du Code de l'éducation.

[83] Un argumentaire de la CPU est disponible en ligne : http://www.cpu.fr/uploads/media/Argumentaire_Loi__LRU_15112007_01.pdf Consulté le 29 juillet 2011

[84] « La CPU a soutenu les principes de la Loi LRU en ce qu'elle permet aux universités, plus autonomes, de remplir leurs missions d'enseignement et de recherche, en bénéficiant à la fois d'un soutien majeur et pérenne de l'Etat et de modalités d'organisation internes plus souples, comparables à celles des autres universités européennes ». Cf. http://www.cpu.fr/Actualites.240.0.html?&no_cache=1&actu_id=148 consulté le 29 juillet 2011

favorable à la professionnalisation puisque les modalités d'organisation évoquées concernent notamment la gestion des formations et le rapprochement avec des partenaires privés.

Les universités ont ensuite promptement appliqué la loi et le passage aux responsabilités élargies (RCE) s'est produit à un rythme très rapide (Piozin, 2012, p.33), et pour la très grande majorité (72 sur 80) avant la date prévue[85]. Cette rapidité que Filâtre (2012) place en perspective de la baisse d'attractivité des formations universitaires, résulte en bonne partie de la forte implication des équipes présidentielles (*ibidem*).

Les présidents ont réellement ouvert leur établissement au milieu socio-économique : près de deux de ses représentants, en moyenne siègent dans les CA. C'est davantage que le minimum de un prévu par la loi. Cela représente plus d'une centaine d'entreprises de tous les secteurs économiques (Thomas-Bion, 2010). Par ailleurs, on assiste à une amplification des échanges entre les universités et les entreprises (Comité de suivi de la loi LRU, 2010). Ce rapport fait de la signature d'une convention-cadre entre la CPU et le MEDEF, un symbole de ce rapprochement. Ces liens se concrétisent également à travers les fondations universitaires et partenariales qui apparaissent dans ce même rapport « comme un élément moteur que bien des universités s'approprient » (Comité de suivi de la loi LRU, 2010, p.17).

3.3.4.4. Les enseignants

Les enseignants ont une relation plus complexe à la professionnalisation des cursus universitaires. Historiquement, ils se sont opposés à cette orientation de la formation, excepté pour les formations « nobles » originelles (cf. p.42). L'imperméabilité des relations entre le secteur public et les entreprises privées, la crainte d'une subordination des diplômes à l'emploi et celle d'un alourdissement de leur mission universitaire (Prost, 1981 ; Quenson & Coursaget, 2012) expliqueraient la défiance des enseignants vis-à-vis d'un enseignement professionnalisant. Cependant, les évolutions récentes montrent qu'ils ont été sensibles à la politique incitative aux notions ambigües (Stavrou, 2011) prônées par les pouvoirs publics et relayée par les Présidences et qu'ils jouent aujourd'hui un rôle parfaitement actif dans le développement de ce type de formations.

[85] L'article 49 de la loi LRU prévoit qu'elle s'appliquera « de plein droit à toutes les universités au plus tard dans un délai de cinq ans à compter de sa publication », soit en 2012.

a) De la résistance au volontariat

Les syndicats enseignants du SNESUP et du SGEN-CFDT estiment dans leur contribution à la commission Université-Emploi (2006) que l'Université est déjà largement professionnalisée, notamment grâce à l'investissement des enseignants. Le SNESUP « s'accorde sur l'importance de la mission de préparation des étudiants à l'entrée dans l'emploi, toutefois la professionnalisation des études ne constitue pas pour autant le facteur primordial solutionnant les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés de l'université » (Marcyan, 2010, p.150). Simultanément (2006), ce syndicat signe[86] le manifeste « Sauvons la professionnalisation à l'Université », lequel indique dans son introduction que « la professionnalisation est un point-clé d'un enseignement supérieur en prise sur les besoins de société »[87] puis défend les cursus professionnels déjà existants et avance des propositions de développement. Ce paradoxe reflète certainement les divergences présentes chez les universitaires (Agulhon, 2007). Vatin et Vernet (2009) résument le motif récurrent de cette réticence : les formations professionnalisantes sont vécues comme « un abâtardissement de l'institution, un renoncement au savoir et à la recherche au profit d'une utilité immédiate » (p.53)[88]. Cependant, Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011) affirment « qu'après avoir généré débats et réticences au sein de l'université, la nécessité de la « professionnalisation » est aujourd'hui admise par le plus grand nombre » (p.11). Ces auteurs s'appuient en particulier sur la proportion d'étudiants inscrits dans une formation professionnelle à l'université qui est passée de 29 % à 42% entre 1996 et 2008[89], augmentation qui s'est produite grâce à la participation volontaire et soutenue des enseignants (Gayraud et *al*, 2009 ; Agulhon, 2007). Une rupture dans leur attitude d'indifférence voire d'opposition, semble se produire lorsque le basculement démographique du milieu des années 90 laisse apparaître la baisse des effectifs étudiants dans les filières traditionnelles. La professionnalisation devient alors un enjeu nouveau grâce à sa capacité à attirer le public (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). Pour Laval, Vergne, Clément et Dreux (2011), ce changement est plutôt provoqué par l'intégration de nouvelles normes qui se présentent « à un moment donné, comme un ensemble d'énoncés, d'évidences et de dispositifs nécessaires » (p.9). Toutefois, la

[86] Cf. http://slpu.free.fr/signatures/signataires_O.html consulté le 16 août 2011.

[87] Document disponible en ligne : http://slpu.free.fr/documents/060124_MANIFESTE.pdf consulté le 16 août 2011.

[88] Cet argument pourrait procéder d'un regret du passé, construit par la mystification d'une interprétation idéalisée de l'histoire de l'Université comme lieu de transmission de savoirs académiques et de production d'une recherche désintéressée (Annoot, 2012).

[89] Source : BCP/MEN – Traitement Céreq.

majorité des enseignants avalisent et justifient cette professionnalisation par « la mise en relation des contenus théoriques et professionnelles, l'adaptation aux évolutions technologiques, l'identification des emplois et la mise en relations des formations » (Agulhon, 2007, p.12). Ils associent désormais la professionnalisation à une mission de l'université et après quelques résistances, une part suffisamment décisive des enseignants œuvrent désormais, de façon volontaire, au développement de la professionnalisation, soit par conviction, soit pour s'adapter aux nouvelles donnes contextuelles. Toutefois, une tension persiste « au sein même de l'université entre les formations académiques (conçues pour construire des savoirs) et les formations professionnalisantes (conçues pour assurer une insertion professionnelle aux étudiants) » (Gayraud et *al*, 2009, p.49).

b) Des enjeux multiples

L'autonomie de leur pratique pédagogique constitue un enjeu historique. Concurrencés et bousculés par les injonctions politiques et l'activité grandissante des professionnels dans l'Université et les formations, il s'agit pour les enseignants, de garder non seulement la maîtrise des contenus et de l'organisation de leur travail, dans un cadre légal redéfini, mais également celle du déroulement de leur carrière et de leur situation personnelle (Gayraud et *al*, 2009).

La place et la valorisation de l'Université, et de chaque université, dans une concurrence de plus en plus visible, est un enjeu partagé avec les Présidents d'Université. Cette préoccupation peut s'entendre à plusieurs niveaux. D'une part, l'Université représente l'employeur des enseignants et leur donne leur statut professionnel et social. Une fuite durable des effectifs pourrait faire peser sur cette profession forte, parfois assimilée à une corporation, une menace sur son avenir, au moins dans certaines disciplines (Filâtre, 2012). Le comportement des enseignants qui n'ont témoigné d'un intérêt pour les formations professionnelles qu'après avoir constaté les fortes baisses d'effectifs dans les filières académiques (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011) soutient cette hypothèse. De Montlibert (2009), Convert et Jakubowski (2011), et Agulhon, Convert, Gugenheim et Jakubowski (2012) se montrent plus affirmatifs : les enseignants cherchent, dans l'initiation de projet de formations professionnalisantes, à maintenir leur propre emploi, à faire face à la fuite des étudiants et aux nouveaux critères d'évaluation des formations par l'AERES, et à garantir les ressources financières de leur composante. D'autre part, le conservatisme historique du corps enseignant relevé par de nombreux auteurs (par exemple : Verger, 2005 ; Le Gall & Soulié, 2007 ; Musselin, 2001) ainsi que les nombreuses parutions alarmistes et récentes d'universitaires sur

leur institution peuvent s'interpréter comme le signe d'un attachement fort à l'institution universitaire dont la dégradation annoncée génère une angoisse. Vatin et Vernet (2009) verbalisent à ce sujet une crainte d'une partie du corps enseignant : l'Université deviendrait une école « bas de gamme (…), chargée d'accueillir la fraction de la jeunesse titulaire du bac, la plus défavorisée culturellement, socialement et économiquement » (p.66).

Cette notion de valorisation peut s'associer à un nouvel enjeu concernant l'opportunité d'instaurer, de façon socialement acceptable[90], des filières explicitement sélectives à l'Université. Ce thème jusqu'ici « tabou des tabous » (Leroy, 2011, p.85) revient de façon récurrente. Pour des raisons généralement idéologiques, la non-sélectivité officielle à l'entrée de l'Université n'est pas remise en cause dans sa notion fondamentale. Cependant, elle est généralement décrite comme une source principale de dépréciation sociale de l'institution (par exemple, Beaud & *al*, 2010) alors que Vatin et Vernet (2009) la qualifie de « déloyale » (p.67) dans un contexte de compétition croissante. Par suite, elle apparaît comme une réponse efficace pour faire face à la concurrence : « le caractère sélectif d'une formation induit en soi un phénomène d'attraction, indépendamment de sa qualité intrinsèque » (Beaud et *al*, 2010, p.118). Par ailleurs, l'opinion publique semble aujourd'hui plus encline à accepter la présence d'une sélection pour l'entrée à l'Université (Sondage TNS-SOFRES, 2006)[91]. La tentation de la développer ne peut qu'en être plus forte comme en témoigne les tentatives de certains départements (Annoot, 2012).

La professionnalisation des formations touche également à la reconnaissance des enseignants. Gayraud et *al* (2009) indiquent que cette reconnaissance est une motivation et/ou un bénéfice que retirent les promoteurs des licences professionnelles (« ils bénéficient en retour d'une reconnaissance », p.47) et des masters professionnels (« ils trouvent dans ces espaces une autonomie, une reconnaissance qu'ils n'ont pas toujours par leurs travaux de recherche au cœur de l'institution. Ils sont très attachés à ce qu'ils estiment leur production ou leur réussite », p.48). Rose (2008a) note « l'intéressante opportunité professionnelle » (p.50) que trouvent les universitaires dans la responsabilité de ces diplômes. Cette recherche de

[90] Les formations professionnelles universitaires s'apparentent sur cet aspect au système des écoles supérieures professionnelles pour lesquelles la sélection est socialement admise alors que l'idée de sélection à l'Université rencontre historiquement une opposition idéologique forte (citons pour exemple les mobilisations massives contre les projets de De Gaulle en 1967, Saunier-Seïté en 1976 et Devaquet en 1986).

[91] Sondage TNS-SOFRES (2006) pour Pèlerin Magazine. 61% des personnes interrogées représentatives de la population française de plus de 18 ans déclarent que la sélection à l'entrée de l'université est « une bonne chose car cela évitera que les étudiants s'engagent dans des filières sans débouchés professionnels ». Le score est de 43% chez les lycéens et étudiants.

reconnaissance est accentuée par le fort caractère de personnalisation du monde universitaire qui incite « à faire apparaître son nom à coté de celui d'un diplôme et, par là même, à délimiter les frontières de sa responsabilité et de ses compétences, à prendre place sur la carte des diplômes et des spécialités » (Kletz & Pallez, 2002, p.20). Pour ces deux auteurs, il s'agit « d'une des sources importantes de la course à la création » (p.20). La reconnaissance passe également par les activités de recherche pour lesquelles l'enseignement, surtout dans les formations de 3ème cycle, peut constituer un support à la fois de valorisation des travaux et de visibilité du champ de compétence. La création de diplômes nouveaux et spécifiques est donc une opportunité d'exploiter, de développer et de valoriser ses activités de recherche (Kletz & Pallez, 2002 ; 2003).

Enfin, la professionnalisation représente pour certains enseignants que Gayraud et *al* (2009) identifient comme « de jeunes maîtres de conférence qui conçoivent le rôle de l'enseignement supérieur d'abord et avant tout comme un moyen d'assurer l'insertion professionnelle des étudiants dans le secteur privé » (p.47), l'outil pour assurer leur mission professionnelle telle qu'ils se la représentent. Ces derniers, jeunes donc n'occupant pas encore un statut élevé dans la hiérarchie des équipes pédagogiques, pourraient chercher par leur implication dans cette transformation des cursus à déjouer l'ascendant qu'ont sur eux leurs collègues plus anciens (Lefeuvre, 2011).

c) Un investissement remarqué

Malgré leurs réticences initiales, les enseignants jouent finalement un rôle prépondérant dans le développement des diplômes professionnalisants (Kletz & Pallez, 2002 ; 2003 ; Maillard & Veineau, 2008 ; Gayraud et *al*, 2009 ; De Montlibert, 2009 ; Filâtre, 2012 ; Marcyan, 2011) en créant de nouvelles formations dont ils deviennent responsables. Qu'ils soient convertis, pragmatiques ou opportunistes (Convert & Jakubowski, 2011), l'évolution déjà décrite de la répartition des effectifs étudiants entre filières académiques anciennes et professionnelles plus récentes, et la diversité des formations proposées (par exemple : 1818 Licences professionnelles[92] proposées à la rentrée 2010, diplôme créé en 1999, ou l'explosion du nombre de Master professionnels entre 2003 et 2005) donnent la mesure de cet investissement.

[92] Pour en consulter la liste à https://www.sup.adc.education.fr/lplst/ consultée le 22 août 2011.

3.3.4.5. L'Etat

a) La professionnalisation comme levier économique

Pour l'Etat, les enjeux autour de la professionnalisation des formations universitaires se situent autour du développement économique et de la résorption de la crise de l'emploi, en particulier chez les jeunes.

En effet, la perspective d'une croissance économique à travers le développement de l'innovation et de la connaissance donne à l'enseignement supérieur et à l'Université une responsabilité nouvelle. L'Etat n'apparaissant plus au centre de la vie économique et industrielle, la mission de l'Université doit s'axer vers la construction de réponses aux besoins des entreprises pour assurer le développement de l'économie (Attali, 1998). La professionnalisation des formations devient le moyen de rapprocher la demande des entreprises en matière de compétences et l'offre de formation universitaire. Elle doit permettre simultanément d'assoir la compétitivité des entreprises et d'améliorer l'employabilité des étudiants.

Par ailleurs, dans un contexte de concurrence mondiale sur l'offre de formation et de mobilité forte des étudiants, l'attractivité d'étudiants étrangers se pose comme un nouvel enjeu économique, à la fois pour l'apport de devises mais surtout celui de matière grise, matière première de l'économie de la connaissance (Bel, 2007 ; Vinokur, 2008a ; Garcia, 2009, cités par Agulhon & Convert, 2011, p.7 ; Hetzel, 2006 ; Coulon & Paivandi, 2003). En 2003, le classement de Shanghai a, de ce point de vue, servi de révélateur.

b) Une continuité dans la construction d'un cadre juridique favorable

Les pouvoirs publics ont construit un cadre juridique favorable au développement de la professionnalisation dans les universités. Les lois d'orientation sur l'enseignement supérieur proposées par les gouvernements successifs présentent une cohérence et une continuité depuis 1968. Elles donnent à travers une autonomie élargie, une pluridisciplinarité affirmée et une participation ouverte et responsabilisée des acteurs, un cadre juridique autorisant chaque université à déterminer et réaliser sa propre stratégie. Celui-ci s'avère toujours plus incitatif et favorable au développement de la professionnalisation des cursus universitaires.

Revenons sur ces trois lois d'orientation qui ont marqué l'Université française : la loi Faure (1968, la loi Savary (1984) et la loi Pécresse, dite LRU (2007). Le Plan Réussite Licence (2008), plus spécifique, poursuit des objectifs similaires.

- La loi d'orientation de 1968 : l'émergence juridique des universités

Pour Musselin (2001), « incontestablement, elle est l'acte fondateur des universités françaises contemporaines et elle a imposé l'émergence d'un nouvel acteur dans le système universitaire » (p.66). La loi propose en effet la suppression des facultés et une autonomie plus grande aux universités, entités pluridisciplinaires. Ce nouveau cadre tente de casser le cloisonnement des filières et le pouvoir des disciplines jusque là toutes puissantes. La logique d'établissement permet des orientations stratégiques nouvelles ouvrant la voie à une diversification des formations (sous réserve de diplômes nationaux) et une adaptation des cursus aux besoins du marché du travail. L'autonomie octroyée soulage un système uniforme national saturé par l'augmentation incomparable des effectifs et légalise les écarts croissants entre les textes législatifs à portée nationale et la réalité spécifique de chaque université. Elle autorise une gestion souveraine par l'octroie d'une subvention globale de fonctionnement, et une diversification des ressources (notamment par la création de ressources propres) voulue par les universités suite aux incertitudes concernant les coûts supplémentaires engendrés par cette massification. Au niveau de l'organisation institutionnelle, un président élu pour cinq ans, encadré par un conseil universitaire intégrant l'ensemble des acteurs de la vie universitaires (étudiants, IATOS, …) et des personnalités extérieures devient responsable de son administration.

- La loi Savary de 1984 : l'inscription dans la formation professionnelle

Cette loi met en avant le souci de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Le symbole en est l'ajout du terme « professionnel » à la dénomination juridique des établissements appelés désormais Etablissement Public à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP). Au niveau de l'enseignement, l'article 5 montre une volonté d'ouverture vers l'extérieur : « Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels :

- leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes ;
- les praticiens contribuent aux enseignements ;

- des stages peuvent être aménagés dans les entreprises publiques ou privées ou l'administration ainsi que des enseignements par alternance ; dans ce cas, ces stages doivent faire l'objet d'un suivi pédagogique approprié »[93].

Cette loi accentue l'individuation des établissements en élargissant leur champ d'autonomie, en consolidant la gouvernance et en renforçant les pouvoirs du président. Elle autorise par ailleurs la sélection à l'entrée des formations du second cycle.

➢ La loi Pécresse de 2007, dite Loi LRU

Cette loi est inspirée par les principes du *New Public Management* anglo-saxon qui visent à conformer les universités aux normes de gestion des entreprises. Elle poursuit les objectifs des précédentes en matière d'autonomie, d'élargissement des choix stratégiques propres et de professionnalisation institutionnelle. Elle renforce la relation entre monde académique et monde de l'entreprise. Pour Legrand (2007, cité par Annoot, 2012, p.37), elle déplace le centre de l'action, du service public de l'enseignement supérieur vers chaque université. Pour cela :

- Elle responsabilise les universités sur l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants en incluant ces aspects dans leurs missions.
- La gouvernance est resserrée pour davantage d'efficacité dans la stratégie et la politique choisie par chaque université. Elle donne une place plus importante aux personnalités extérieures, en particulier celles issues du tissu socio-économique. Le président devient le véritable responsable du projet universitaire. Sous l'influence de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) (2001)[94], sa fonction se professionnalise avec l'utilisation d'outils de gestion spécifiques[95] pour répondre au « triptyque pertinence-efficacité-efficience » (Annoot, 2012, p.36).
- Elle élargit l'autonomie des établissements en matières budgétaire et de gestion des ressources humaines. Elle encourage le recours aux financements privés par la création de fondations.

[93] L'article est disponible en ligne à : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068841&dateTexte=20110825

[94] Pour davantage de précision : http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-qu-est-ce-que-c-est.html

[95] Voir par exemple « le guide méthodologique pour l'élaboration d'un tableau de bord stratégique du président d'université et de l'équipe présidentielle » disponible en ligne : http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/GUIDE_TB_Pdt_Avril_2010.pdf consultée le 25 août 2011.

- Le Plan pluriannuel pour la réussite Licence (2008)

Le Plan pluriannuel pour la réussite en Licence[96] a été lancé fin 2007. Il vise trois grands objectifs : réduire par deux le taux d'échec en première année, faire de la licence un diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études ou pour l'insertion professionnelle et atteindre l'objectif de 50% d'une classe d'âge au niveau licence. Dans sa concrétisation, il replace des objectifs précédemment poursuivi par des dispositifs d'Etat, sous la responsabilité même de chaque établissement (Annoot, 2012).

Un des trois axes stratégiques concerne les contenus pédagogiques qu'il s'agit de professionnaliser. Ainsi, sont introduits dans les cursus académiques, des contenus professionnalisants. Ceux-ci s'intègrent progressivement au cours des trois années de Licence. Ils prévoient :

- La construction d'un projet d'orientation professionnelle articulé à la formation académique ;
- L'acquisition de compétences transversales (informatique, langue, travail en équipe, etc.) préparant l'insertion professionnelle ou la poursuite d'étude ;
- La découverte du monde professionnel, par des séminaires, des forums, du tutorat d'entreprise ;
- Le développement de contact avec le monde socio-économique ;
- La validation d'un stage.

L'arrêté du 1er août 2011 relatif à la Licence poursuit dans cette voie. Il réaffirme notamment la place des compétences disciplinaires, transversales et préprofessionnelles dans le cursus (article 6). Il instaure surtout des référentiels de compétences pour chaque discipline ou ensemble de disciplines (article 3). Ceux-ci déclinent les compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et préprofessionnelles que doivent acquérir les titulaires du diplôme.

[96] Cf. http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Communiques/01/8/orientationlicence_21018.pdf

Le schéma ci-après synthétise nos propos. Il tente de reproduire le processus de convergence qui, au niveau national, nous semble à l'origine, de l'intensification de la professionnalisation des formations universitaires.

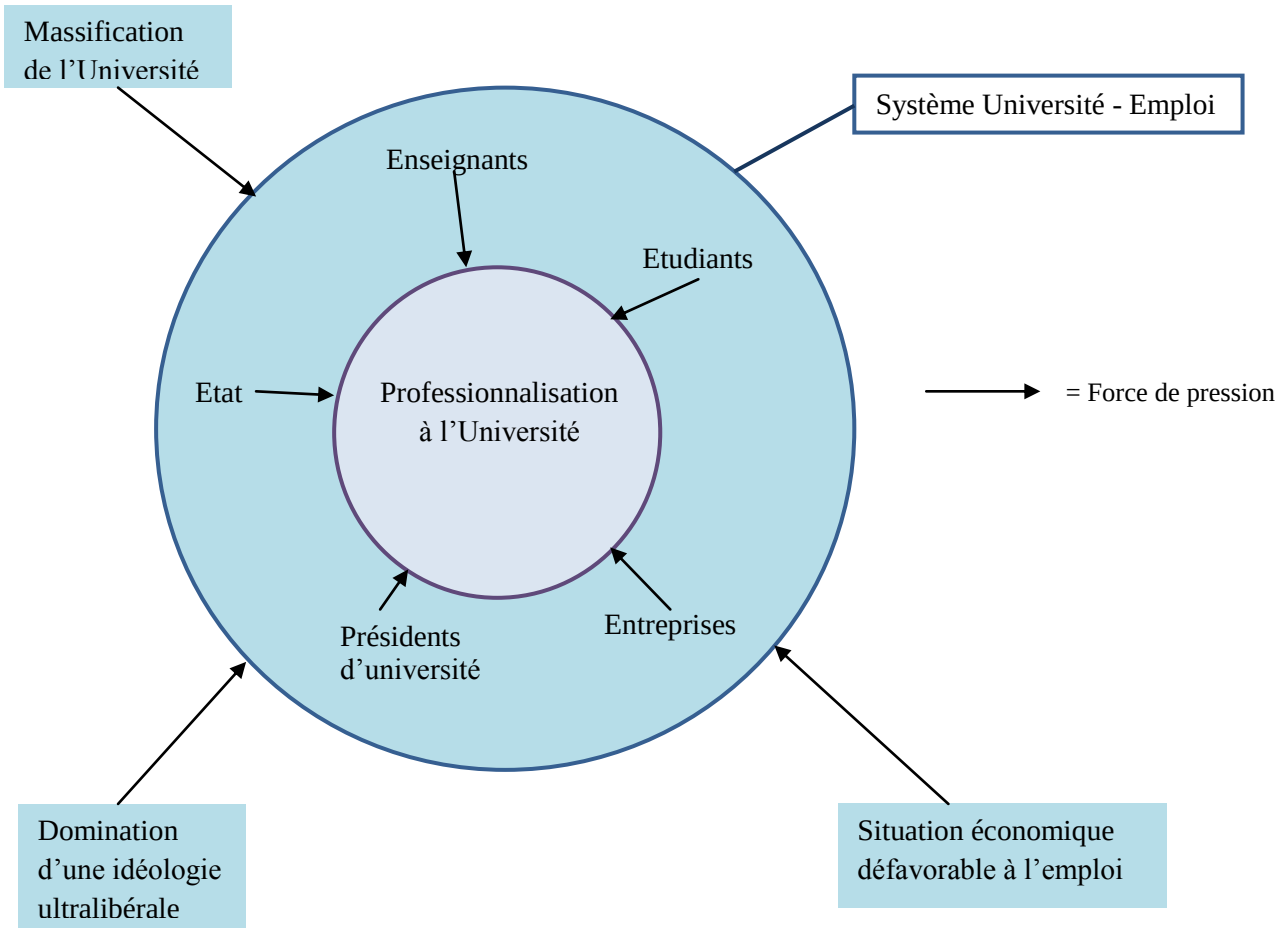


Figure 9. Synthèse des éléments convergents au niveau national vers la professionnalisation des cursus universitaires.

3.3.1. L'articulation de la dynamique de création des diplômes professionnalisants

Si les acteurs du développement de la professionnalisation de l'Université sont clairement identifiés, leur implication respective, au-delà des procédures institutionnelles et légales, semble plus difficile à cerner.

Rose (2008a) résume la dynamique générale :

> souvent, l'initiative vient du ministère, qui fixe le cadre de la construction des diplômes, puis les établissements s'impliquent à des degrés divers selon leur politique et la capacité d'initiative de leurs enseignants. Le relai est également assuré avec plus ou

> moins de force par les branches professionnelles et certaines grandes entreprises. Enfin, les étudiants assurent, selon leur comportement, le succès plus ou moins net et durable des nouvelles formations proposées (p.49).

Toutefois, cette articulation varie énormément selon les situations (Rose, 2008 ; Maillard & Veneau, 2008), les diplômes (Gayraud & *al*, 2009), l'un des acteurs pouvant se révéler nettement plus déterminant que les autres. Kletz et Pallez (2002) insistent davantage sur le rôle décisif des enseignants-chercheurs qui répondent « à un véritable appel à projet (…) véritablement très large » (p.20) émanant des établissements qui reprennent les décisions politiques nationales qu'Agulhon (2007) qualifie d'injonctives. Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011) décrivent un processus plus décentralisé et remontant qui donne aux universités la responsabilité de leur offre de formations professionnelles :

> ce sont les équipes pédagogiques de l'université qui proposent de mettre en place une formation dans un domaine et une spécialité donnée. Le plus souvent, elles le font en lien avec les acteurs économiques locaux, les collectivités territoriales, avec lesquels elles entretiennent des contacts plus ou moins construits. Les projets de diplômes sont ensuite examinés par les instances de gouvernance de l'université. En cas d'arbitrage favorable, les projets sont remontés au niveau national pour être examinés par des instances pluripartites où sont représentées les organisations syndicales et patronales. Ces instances vont décider ensuite d'habiliter ou non le diplôme (p.8).

Comme nous l'avons vu, la professionnalisation des formations universitaires est globalement perçue de façon positive par la plupart des acteurs du système formation-emploi

> qui reconnaissent les vertus de la professionnalisation comme un instrument adéquat de mise en relation du système éducatif avec la sphère professionnelle supposée favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. La professionnalisation apparaît comme un facteur d'attractivité et un gage de modernité pour les universités. Le développement des filières professionnelles participerait à la croissance économique en répondant aux besoins en compétences des entreprises (Quenson & Coursaget, 2012, p.15).

Cette attitude quasi-unanime vis-à-vis de la professionnalisation est toutefois influencée par des facteurs macroscopiques d'ordre socio-économique, idéologique et politique. Sur le

modèle de Dubar (2001) à propos de l'insertion professionnelle, il nous semble que ce soit bien cette conjoncture historique contemporaine qui

> constitue le contexte de l'émergence sociale [de la professionnalisation à l'université et] ce sont bien des acteurs sociaux et des dispositifs publics qui construisent le cadre (frame) dans lequel vont se dérouler les interactions spécifiques au champ considéré. L'histoire ne « construit » rien en elle-même, elle fait émerger un contexte au sein duquel des acteurs se confrontent, négocient ou imposent des catégories qui structurent pour un temps, les normes de institutions et les comportements des individus (p.26-27).

Partie 2 / Cadre théorique

Notre recherche s'inscrit dans les Sciences de l'éducation. Celles-ci « sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 2006, p.69-70). Cette pluridisciplinarité nous incite à présenter en introduction de cette partie théorique, le champ disciplinaire (la psychologie sociale) duquel est issu le concept (les représentations sociales) sur lequel nous nous appuierons pour étudier nos objets et investiguer nos éléments de problématique.

Il existe de nombreuses définitions de la psychologie sociale, sans doute à cause de son positionnement à l'intersection de plusieurs sciences humaines. Celle de Myers et Lamarche (1992) nous semble particulièrement claire pour appréhender cette discipline: « la psychologie sociale est l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et rentrent en relation les uns avec les autres » (Myers & Lamarche, 1992, p.4). Celle de Moscovici (1984), à travers deux formules, est plus proche de notre travail, notamment par sa référence aux représentations sociales : « *la psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société*. (…). [Elle] est la *science des phénomènes de l'idéologie* (cognitions et représentations sociales) *et des phénomènes de communication*. Et ce aux divers niveaux (Doise, 1982) des rapports humains : rapport entre individus, entre individus et groupes, et entre groupes » (Moscovici, 1984, p.6-7).

De fait, la psychologie sociale s'impose dans une « lecture ternaire des faits et des relations » (Moscovici, 1984, p.9) entre un sujet individuel (l'*ego*), un sujet social (l'*alter*) et un objet.

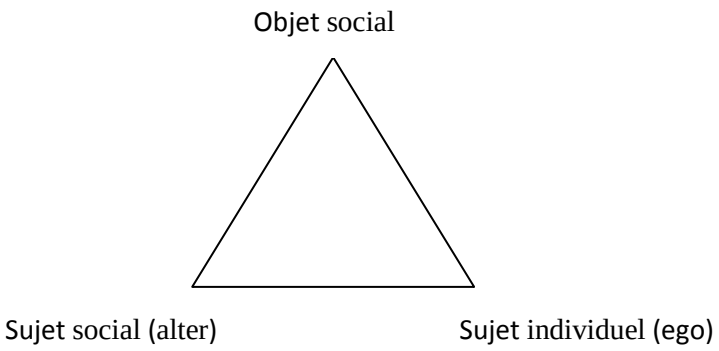


Figure 10. Le regard psychosocial (d'après Moscovici, 1984).

4. LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME FOCALE THEORIQUE

« Les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons, elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance, tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique » (Moscovici, 1976, p. 39).

4.1. Généralités sur le concept

4.1.1. Définition

Si Doise (1986) note la difficulté de dégager une définition commune à tous les auteurs, Jodelet (1989a) synthétise les éléments proposés par Moscovici en une définition consensuelle : une représentation est *a minima* « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p.53). Le terme « forme de connaissance » s'entend comme une « manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne» (Jodelet, 1984, p.366). De fait, cette définition fait suite au postulat selon lequel la réalité objective n'existe pas *a priori* (Abric, 1994a ; 2003a) mais

> que toute la réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée à son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même (Abric, 1994b, p.12).

Les représentations ne sont donc pas une reproduction parfaite du réel (Jodelet, 1984), par ailleurs bien trop complexe pour cela. Il s'agit bien d'une reconstruction simplifiée de ce réel à partir d'idées, d'images, d'informations, d'opinions ou encore d'attitudes.

4.1.2. Pensée sociale et pensée scientifique (ou savante)

Nous complétons cette définition des représentations sociales en les situant brièvement par rapport à ce qu'elles ne sont pas. Les représentations sociales s'inscrivent pleinement dans la

pensée sociale (Rouquette, 2009 ; Garnier, 2002) dont elles participent à la structuration (Rouquette, 1998). Par sa construction « dans les conversations, l'évocation des souvenirs, la transmission des rumeurs, [et] la passion des foules » (Rouquette, 2009, p.1), cette forme de pensée s'oppose à la *pensée scientifique* ou *savante*. Celle-ci est en effet caractérisée par « quatre traits associés : la logique canonique du raisonnement ; la soumission à l'épreuve des faits ; l'existence d'une forte régulation institutionnelle ; l'exigence de sa reproductibilité. Ainsi, (…), les enchaînements incohérents ou abusifs ne sont pas admis » (Rouquette, 2009, p.1). De plus, la pensée sociale vise des solutions immédiates quand la pensée scientifique recherche l'universalité (Garnier, 2002). Malgré leur genèse, leurs exigences et leurs finalités différentes, il est toutefois possible que ces deux formes de pensées convergent.

Rouquette (1998) a proposé une architecture de la pensée sociale dans laquelle les représentations sociales occupent une position intermédiaire entre d'autres formes de cognitions que sont l'idéologie et les attitudes comme l'illustre le schéma ci-dessous :

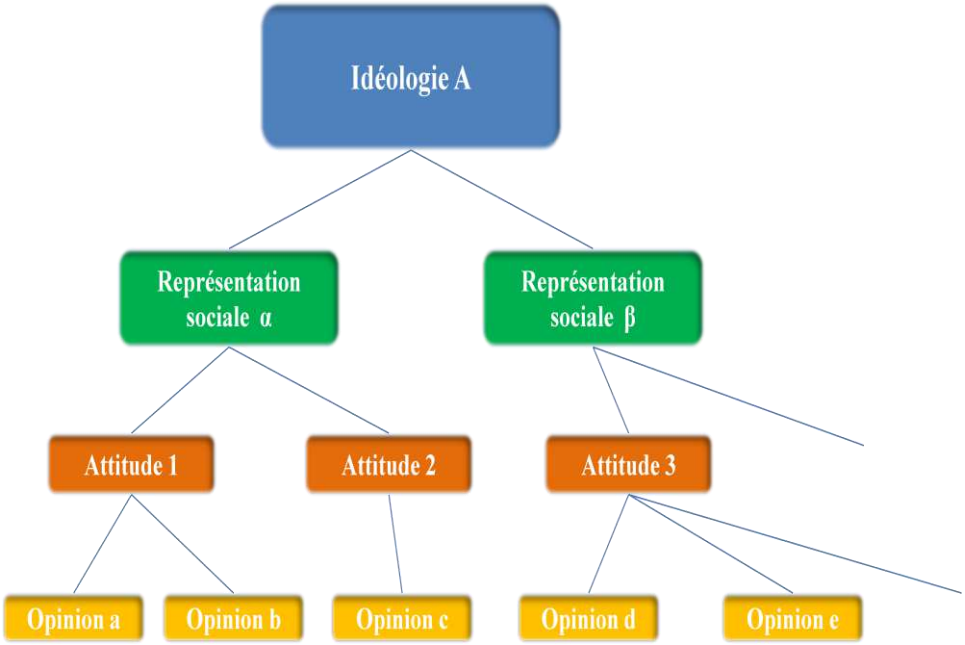


Figure 11. Hiérarchie des formes cognitives (Rouquette, 1998, p.50).

Cette notion de hiérarchie s'explique par le fait qu'un élément supérieur représente « la raison unificatrice » (Rouquette, 1998, p.50) de l'ensemble des éléments qu'il chapeaute. Ainsi, les représentations sociales seraient en partie déterminées par le système idéologique qui les

surclasse. Celui-ci conditionnerait leur contenu (Doise, 1986). Les représentations seraient donc l'expression de cette idéologie (Rouquette, 1996). Nous ferons référence au concept d'idéologie et nous rendrons compte de mesure d'opinions dans les parties 2 et 3 de l'analyse de nos résultats. Nous entendons l'idéologie au sens de Rouquette (1998) c'est-à-dire comme un « système d'idées génériques qui vont ultimement justifier les prises de position sur la base de valeurs irréductibles et de schèmes de connaissance tenus pour universels et évidents » (p.51). L'opinion est quant à elle, « un groupe momentané et plus ou moins logique de jugements qui répondant à des problèmes actuellement posés, se trouvent reproduits en nombreux exemplaires dans des personnes du même pays, du même temps, de la même société » (Tarde, 1989, p.76, cité par Rouquette, 1998, p.15).

4.1.3. Aux origines : les représentations collectives

Durkheim établit en 1898 le concept de *représentation collective* qui préfigure par plusieurs points celui de représentation sociale. Constatant que «la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations » (p.4), il opère en effet la distinction entre la pensée individuelle et la pensée sociale[97] dont le processus d'élaboration est perçu : « si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours ; ce qui est bien différent. Sans doute dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part; mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces *sui generis* que développe l'association ; par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils *deviennent autre chose »* (Durkheim, 1898, p.19-20). L'auteur note par ailleurs que les représentations collectives sont bien plus stables que les représentations individuelles (Durkheim, 1985).

Bien plus tard, Moscovici (1961) dépasse ce concept en identifiant celui de *représentation sociale* dont il développe les fondements théoriques dans son ouvrage de référence : *La psychanalyse, son image et son public*. L'auteur explique cette évolution :

> la notion elle-même a pourtant changé, les représentations collectives cédant la place aux représentations sociales. On voit aisément pourquoi. D'un coté, il fallait tenir compte d'une certaine diversité d'origine, tant dans les individus que dans les groupes.

[97] « Les représentations individuelles qui découlent de la conscience propre à chaque individu sont perçues comme des entités éphémères et fluctuantes. A l'opposé, les représentations collectives découlent de la société dans sa globalité. Ainsi saisies comme processus reflétant l'expérience du réel, elles sont irrémédiablement objectives. Elles incarnent la norme du groupe qui leur assure une forte stabilité dans la transmission et la reproduction à travers les générations » (Valence, 2010, p.15).

> De l'autre, il était nécessaire de déplacer l'accent sur la communication qui permet aux sentiments et aux individus de converger, de sorte que quelque chose d'individuel peut devenir social et vice-versa (Moscovici, 1989, p.99).

L'auteur place ainsi les représentations sociales à l'intersection du collectif et de l'individuel. En intégrant une composante « dynamique » (Moscovici, 1976, p.48), leur intérêt dépasse l'étude de la vie sociale déjà établie pour s'élargir à celle de ses évolutions. Cependant, une différence majeure entre ces deux concepts tient à leur entité sociale de référence comme le montre le schéma ci-dessous :

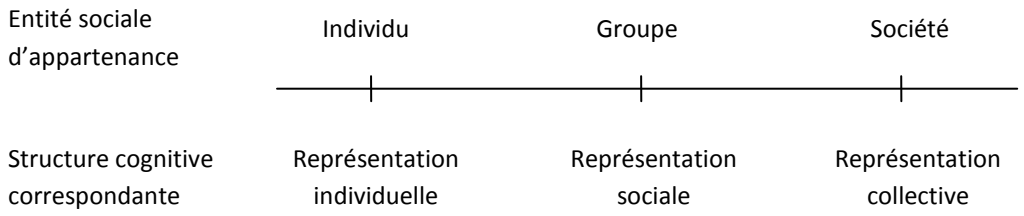


Figure 12. Distinction des représentations individuelles, sociales et collectives en fonction de leur entité sociale d'appartenance.

Autant les représentations collectives s'entendent au niveau d'une société car consensuelles entre les groupes qui la composent, autant, les représentations sociales renvoient au niveau du groupe puisque spécifiques (donc différenciatrices) à chacun d'eux (Rouquette & Rateau, 1998). Par ailleurs, Moscovici insiste sur l'activité des individus dans l'élaboration des représentations sociales alors que Durkheim présente davantage ces derniers comme subissant la « puissance morale qui le[s] dépasse» (Durkheim, 1898, p.19). Nous revenons à la fin de cette partie (quand aura été développée la théorique relative aux représentations sociales) sur la possibilité dans un groupe d'individus donné, d'une transformation de la représentation collective d'un objet en sa représentation sociale.

Outre ces références à Durkheim, le concept de représentation sociale puise dans les travaux de Lévy-Buhl (1951) qui montrent le cadre de pensées qu'imposent les représentations dominantes à l'individu (Moscovici, 1989 ; Mannoni, 2006), de Piaget (1932 ; 1972, cité par Moscovici, 1989, p.90 et p.88) qui détaille leur mode d'intériorisation chez l'enfant, et de Freud (1908 ; 1924, cité par Moscovici, 1989, p.92 et p.91) qui a éclairci « la composition psychique des représentations, eu égard aux relations sociales » (Moscovici, 1989, p.95). Par ailleurs, Doise, (1986) relève des analogies entre les théories de Moscovici et les notions d'*habitus* et de *disposition* développées par Bourdieu (1972 ; 1979).

4.1.4. « Université » et « Professionnalisation » : deux objets de représentation ?

S'il n'existe pas de représentation sans objet (Jodelet, 1984), tous les objets ne génèrent pas pour autant de représentation. Moliner (1993 ; 1996) puis Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) complètent les trois propositions initiales[98] de Moscovici (1961) et considèrent cinq critères qui autorisent l'émergence d'une représentation. Dans notre cas, certains d'entre eux semble acquis dans certains des groupes que nous avons sollicités, la présence d'autres critères reste à valider.

- **Les spécificités de l'objet** : pour qu'il y ait représentation sociale, il faut que l'objet soit important pour les individus c'est à dire qu'il représente une menace ou que sa maitrise présente de l'intérêt pour le groupe. Il doit également être polymorphe et complexe. Il nous faudra dans cette recherche questionner les sujets sur l'importance qu'ils accordent à l'Université et à la Professionnalisation. En outre, la complexité de l'Université est validée par la difficulté à en trouver une définition (cf. p.11-12) alors que celle de la professionnalisation est concrétisée par sa polysémie (Wittorski, 2010).

- **Les caractéristiques du groupe** : au regard de l'importance de la communication dans le processus de construction, d'évolution et de pérennité des représentations sociales, il doit exister une réelle communication, directe ou indirecte entre les membres du groupe au sujet de l'objet. Nous vérifierons l'existence d'une telle communication chez les collégiens et lycéens. Elle nous semble acquise chez les étudiants pour peu que la valeur d'enjeu accordée au thème de l'université et de la professionnalisation soit validée (cf. paragraphe suivant).

- **Les enjeux** : l'objet doit être source d'enjeu pour les membres d'un groupe. Cet enjeu touche à l'identité ou la cohésion du groupe. Nous interrogerons aussi les sujets à ce propos.

[98] Moscovici (1961) définit trois critères permettant à des objets sociaux de devenir objets de représentation : **la dispersion de l'information** c'est-à-dire que la complexité de l'objet entraine une distorsion et donc une multiplication des connaissances à son sujet, **la focalisation** qui résulte de l'importance de l'objet dans le groupe considéré et **la pression à l'inférence** qui s'exerce sur les individus à propos de l'objet : la complexité de l'objet leur implique de faire des inférences sur ses aspects méconnus.

- **La dynamique sociale** : l'objet doit s'insérer dans des interactions impliquant plusieurs groupes afin que chacun d'eux veuillent s'en approprier une connaissance propre définissant son identité, c'est-à-dire à partir de laquelle ils « se reconnaissent entre eux et se distinguent des autres » (Bataille, Blin, Mias & Piaser, 1997, p.72). Nous pouvons supposer que cette dynamique existe chez les étudiants à propos de nos objets, par exemple au regard des prises de position à propos de ces objets, qui se confrontent lors des régulières grèves dans les universités.

- **L'absence d'orthodoxie** : l'élaboration collective des représentations sociales nécessite une absence de régulation instituée, des conduites et des communications des individus. C'est cette liberté de communication qui permet la mise en commun des éléments représentationnels et assure par la suite la validation sociale du consensus qui s'en dégage. Nous l'avons vu dans la partie précédente, il n'existe pas, en France, de normalisation de pensée organisée autour de nos objets.

Si, pour des facilités d'opérationnalisation, nous nous référons aux critères décrits ci-dessus dans notre recherche, signalons que des travaux ultérieurs[99] ont tenté d'élargir ces propositions. Pour Marchand (2000), seuls des objets polémiques, tels les OGM, pourraient générer des représentations sociales car ils sont appréhendés différemment par les groupes qui créent alors des interactions d'alliance et d'opposition à leurs propos. Deschamps et Guimelli (2000) parlent plutôt d'objets *sensibles* qui peuvent menacer l'idéologie du groupe.

Au niveau du groupe, les auteurs semblent peiner à apporter des précisions. Retenons celle de Rouquette (1994) qui demande qu'un groupe soit identifié à partir d'au moins trois des quatre niveaux d'analyse psychosociale de Doise (1982) (cf. p.99). Enfin, la nécessaire absence d'orthodoxie est confirmée par Gigling, Guimelli et Penochet (1996) même si Doise (1982) évoque la possibilité de juxtaposition des représentations sociales avec des savoirs idéologiques.

[99] Les références ci-après sont issues de Mariotti, F. (2003).

4.1.5. Fonctions des représentations

Le besoin de maîtriser physiquement et intellectuellement l'environnement pour y évoluer sereinement, et la nécessité de dépasser les problèmes qu'il pose, président à la construction de représentation sociale (Jodelet, 1989a). En quoi les représentations sociales répondent-elles à ce besoin ? Abric (1994b) formule quatre fonctions fondamentales :

- Fonction de **savoir** : « savoir de sens commun » (Jodelet, 1989a, p.53), les représentations sociales facilitent l'assimilation de connaissances par leur mise en cohérence avec le fonctionnement cognitif des individus et les valeurs auxquelles ils adhèrent (Abric, 1994b). Elles sont finalement « grille de lecture » (Moliner, 1988) du monde et de la vie quotidienne qu'elles permettent ensuite d'expliquer.

- Fonction **identitaire** : elles permettent la construction d'une identité individuelle par un positionnement qui est fonction des groupes sociaux d'appartenance et de non-appartenance. De fait, elles définissent et préservent l'identité et la spécificité des groupes. Elles jouent également « un rôle important dans le contrôle social exercé par la collectivité sur chacun de ses membres, en particulier dans les processus de socialisation » (Abric, 1994b, p.16).

- Fonction d'**orientation** : elles guident les comportements et les conduites car elles sont porteuses de sens. De plus, elles produisent « *un système d'anticipation et d'attente* » (Abric, 1994b, p.17) en opérant une sélection et un filtrage des informations et en proposant des interprétations pour rendre la réalité conforme à la représentation. Par ailleurs, Abric (1994b) précise qu' « elles définissent ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné ». Elles ont donc un aspect prescriptif. Cette fonction intéresse particulièrement notre travail aussi nous insistons avec Mannoni (2006) sur son importance chez les individus : « il existe, bien entendu, une activité fondamentale des représentations, qui dans la plupart des cas sont orientées par les préoccupations praxéologiques du sujet. Elles sont utilisées par celui-ci pour organiser et planifier son action, participent aux projets comme à leur exécution et se trouvent en permanence dirigées par une intention pragmatique » (p.12). Ainsi, « les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques de la situation mais par la représentation de cette situation » (Jodelet, 1989a, p.189).

- Fonction **justificatrice** : elles permettent d'expliquer et de justifier les conduites et les opinions. Elles interviennent tout autant en aval des actions ou *a posteriori*, une fois celles-ci réalisées.

4.1.6. Genèse des représentations

Moscovici décrit dès 1961 deux processus complémentaires dans la formation des représentations sociales.

4.1.6.1. L'objectivation

L'objectivation conduit à concrétiser des mots, des idées, des concepts par leur mise en images. Cela permet notamment de réduire leur nombre généralement trop important : « objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant » (Moscovici, 1976, p.108).

Trois phases permettent d'atteindre ce résultat :

1. Les éléments abstraits sont sélectionnés selon des critères culturels et normatifs. Ils sont éloignés de leur source puis intégrés par l'individu à travers ses propres références. A ce niveau, trois processus peuvent engendrer un décalage entre l'objet initial et sa reconstruction. La *distorsion* accentue ou minore certains éléments, la s*upplémentation* amplifie la signification de l'objet et la *défalcation* supprime certaines de ses caractéristiques (Jodelet, 1989a, p.53).
2. Un ensemble imagé et cohérent se crée à partir des notions-clé de l'objet : le noyau figuratif. Il concrétise par des éléments facilement mobilisables une structure conceptuelle. Il constitue « une base stable autour de laquelle la représentation va continuer à se construire » (Salesses, 2005b, p.25).
3. Le noyau figuratif se détache de son objet d'origine et devient une réalité propre dont le sens commun permet aux individus d'interpréter les composantes de leur environnement.

4.1.6.2. L'ancrage

L'ancrage assure l'enracinement social de la représentation. Outre les dimensions de signification et d'utilité qu'il lui confère, il permet l'intégration du nouvel objet représenté dans le stock des représentations déjà existantes et opérantes. Cette intégration passe par une mise en cohérence de l'élément entrant avec ceux déjà-là. « Ce « déjà là », ce système de savoirs, influence à son tour le destin et le degré de l'intégration progessive de la nouveauté en lui attribuant une priorité (temps), une valeur (évaluation), une hiérarchie (classification), un nom (dénomination) » (Kalampalikis, 2009, p.15). En outre, « le point d'ancrage n'est jamais innocent » (Moliner, 2001, p.19), comme le montre cet auteur avec l'exemple du PaCS que l'on peut appréhender en termes de citoyenneté, économique, amoureux ou biologique.

L'ancrage et l'objectivation sont inter-agissants et assurent conjointement la continuité de production de représentations sociales, l'ancrage fournissant « à l'objectivation ses éléments imagés, à titre de pré-construits, pour servir à l'élaboration de nouvelles représentations » (Jodelet, 1984, p.377).

Pour conclure cette présentation générale, nous rappelons qu'une représentation sociale est une structure cognitive produite à propos d'un objet social, par la sélection et la distorsion d'informations que des individus reçoivent d'autres individus sur cet objet. « La représentation apparaît ainsi comme une élaboration socio-dynamique de la réalité et se présente à ce niveau comme la reprise et l'intériorisation des modèles culturels et des idéologies dominantes » (Bingono, 2011, p.24) dans le groupe considéré.

4.1.7. <u>Différents types de représentations sociales</u>

Différents auteurs ont distingué plusieurs types de représentations sociales à partir de différents critères. Ces caractéristiques pourraient intervenir dans la qualité des relations qu'entretiennent entre elles certaines représentations, comme nous le questionnerons pour celles de l'Université et de la Professionnalisation.

4.1.7.1. Représentations hégémoniques/émancipées/ polémiques

Moscovici (1988) distingue trois types de représentations sociales à partir de leurs caractéristiques de formation :

Les représentations *hégémoniques* sont parfois comparées aux représentations collectives de Durkheim (1898) (cf. p.86-87) (Höijer, 2011 ; Mucchi-Faïna, 2003 ; Licata, 2000) car elles

sont fortement partagées au sein de macro-groupes structurés comme un parti politique, une cité ou une nation. Elles sont uniformes et coercitives (Moscovici, 1988).

Les représentations *émancipées* sont propres à des sous-groupes. Ceux-ci créent leurs spécificités tout en maintenant le respect des interactions avec les autres sous-groupes (Moscovici, 1988) ce qui leur permet de les communiquer à d'autres sous-groupes.

Les représentations *polémiques* sont générées au cours de controverses ou de conflits inter-groupes. « Elles sont donc déterminées par les relations antagonistes entre membres de groupes sociaux et se veulent mutuellement exclusives» (Litaca, 2000, p.26). Ces représentations sont construites essentiellement à partir des identités sociales et des rapports inter-groupes. Moscovici (1988) illustre cette caractéristique avec les représentations du libéralisme et du communisme.

Höijer (2011) note que cette classification est, « however, as much classification, somewhat vague, not least because ideas and social thinking is complex and often heterogeneous » (p.5).

4.1.7.2. Représentations fortes / faibles

Mannoni (2006) se place sur le registre de l' « importance » (p.73) quand il distingue les représentations fortes des représentations faibles. Le tableau ci-dessous synthétise leur comparaison.

Représentation forte	Représentation faible
Forte structure interne	Faible structure interne
Pouvoir d'attraction important d'éléments épars de l'activité mentale	Puissance attractive moindre
Stable, peu susceptible aux changements	Malléable, susceptible de se transformer au contact d'une représentation forte dont elle subirait l'influence
Identité trans-historique	

Tableau 8. Caractéristiques distinctives des représentations sociales fortes et faibles (d'après Mannoni, 2006).

4.1.7.3. Représentations autonomes / non autonomes

Flament (1987) s'intéresse à l'origine et au positionnement des éléments organisateurs (centraux) pour identifier les représentations *autonomes* et les représentations *non-autonomes*. Dans les premières, le principe organisateur se situe au sein de l'objet lui-même (cf. l'étude sur la représentation de *l'intelligence*, Mugny & Carugati, 1985, cités par Galand, 2010, p.66) ; dans les secondes, il est extérieur à l'objet, dans une représentation plus englobante

intégrant l'objet (voir par exemple, Abric & Morin, 1990, cités par Galand, 2010, p.66, ou Larrue, Bonardi & Roussiau, 2000).

Les deux dernières distinctions (forte/faible et autonome/non autonome) insinuent une hiérarchisation entre les représentations.

4.1.8. Les dimensions des représentations sociales

Plusieurs auteurs (Abric, 1994b ; Abric & Tafani, 1995 ; Flament, 1994a ; Moliner, 1994 ; 1995 ; 1996 ; Rateau, 1995 ; Rouquette & Rateau, 1998) ont distingué différentes dimensions au sein d'une représentation. Galand (2010) dégage trois points de consensus de leurs propositions.

- L'ensemble des dimensions présentées semble renvoyer « à trois registres cognitifs bien distincts » (p.86) : un registre *descriptif* qui permet la communication de connaissances formelles sur l'objet, un registre *fonctionnel* par lequel s'expriment les modalités de pratique par rapport à l'objet, un registre *évaluatif* qui renvoie aux jugements, aux normes et à une évaluation sociale de l'objet.
- Tous les modèles précisent que les éléments peuvent être unidimensionnels ou pluridimensionnels (ils intègrent deux dimensions, voire trois pour Rateau).
- La nature des éléments influe sur leur capacité à structurer la représentation.

4.2. Deux approches théoriques spécifiques du concept

A la suite des travaux princeps de Moscovici (1961), le champ de recherche des représentations sociales s'est considérablement élargi. Dès 1984, Jodelet recense cinq courants qui s'orientent vers des aspects théoriques différents ce qui l'amène à parler « d'un univers en expansion à l'intérieur duquel se structurent des galaxies de savoirs » (Jodelet, 1989a, p.76). Nous détaillerons les deux courants que nous utiliserons dans notre travail.

4.2.1. L'approche structurale : la théorie du noyau central

La théorie du noyau central (Abric, 1976 ; 1987, pour ses fondements) envisage une représentation sociale comme « un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central (ou noyau central) et un

système périphérique (Abric, 2001, p.82). Partant, les tenants de ce courant orientent leurs travaux sur la distinction des éléments centraux et périphériques au sein d'une représentation. En effet, « c'est le repérage de ce noyau central qui permet une étude comparative des représentations » (Abric, 1994b, p.22). Aussi, l'apparition d'un élément dans le contenu d'une représentation ne suffit pas à la qualifier : il est nécessaire de savoir si cet élément se situe dans le noyau central ou pas. Ainsi, deux représentations seront ici considérées comme identiques uniquement si leur noyau central est identique, et même si leur contenu est différent. Nous serons donc amener à caractériser les éléments des représentations sociales que nous allons étudier dans ce travail.

4.2.1.1. Le noyau central

Le noyau central regroupe un nombre limité d'éléments qui donnent à la représentation sa signification et sa cohérence : ils sont les éléments fondamentaux (« la tête ou le cerveau », Abric, 2001, p.82) de la représentation. Le noyau central assure deux fonctions essentielles :

- une fonction génératrice : il détermine la création, la transformation et la signification des autres éléments constitutifs de la représentation ;
- une fonction organisatrice : il est l'élément « unificateur et stabilisateur » (Abric, 1994b, p.22) grâce à son action sur la nature des liens qui unissent tous les éléments de la représentation.

« Le noyau central définit l'objet de représentation » (Flament, 1994a, p.46) puisque à la fois, ses éléments se révèlent indispensables à la reconnaissance de l'objet et qu'ils donnent sens à l'ensemble des significations présentes dans la représentation. Ils sont de ce fait, très consensuels dans les groupes, ce qui assure des bases de communication communes et de reconnaissance mutuelle (intra-groupe). Par suite, le noyau central est nécessairement la partie la plus stable de la représentation. Plusieurs recherches (Bataille & Mias, 2001 ; 2002 ; Ratinaud, 2003 ; 2009 ; Netto, 2011) montrent toutefois que des modifications peuvent se produire lorsque l'on change le contexte dans lequel est pensé l'objet (contexte social *versus* contexte professionnel).

Il convient également de signaler la remise en cause du paradigme du rôle signifiant du noyau central et des causes de sa stabilité. Pour Bataille (2002), le noyau central présente davantage une valeur symbolique qu'une significativité. La polysémie de ses éléments finit par ôter leur significativité. De plus, cette polysémie leur donne « une grande puissance associative avec d'autres notions» (Bataille, 2002, p.28) qui les ancre au centre de la représentation. Ce serait

donc finalement cette connexité qui assure leur stabilité. Bataille en déduit que les éléments centraux « paraissent plus récepteurs que générateurs de sens au regard d'éléments périphériques localement spécifiés (Bataille, 2002, p.33). Il conclut que les éléments périphériques seraient donc les garants du sens de la représentation. Moliner et Marcos (2005) tendent à confirmer la pertinence de cette hypothèse.

Rateau (1995) distingue au sein même du noyau central des éléments « prioritaires » et des éléments « adjoints ». Il les hiérarchise selon leurs caractéristiques que nous décrivons ci-dessous :

Eléments centraux prioritaires	Eléments centraux adjoints
Leur retrait aboutit à une non-reconnaissance absolue de l'objet de représentation	Leur retrait aboutit à une non-reconnaissance relative de l'objet de représentation
Inconditionnels	Davantage normatifs qu'inconditionnels
Expriment la certitude	Expriment le désirable, le normal

Tableau 9. Caractéristiques distinctives des éléments centraux prioritaires et des éléments centraux adjoints (d'après Rateau, 1995).

4.2.1.2. La zone périphérique

Les éléments du système périphérique sont organisés hiérarchiquement autour du noyau central et constituent l'essentiel du contenu de la représentation. Ils maintiennent un lien avec la réalité par une plus grande adaptation aux contextes immédiats. Ils font donc davantage référence aux expériences individuelles des membres du groupe et sont de ce fait moins partagés. Ils présentent trois fonctions :

- La fonction de **concrétisation** : elle résulte de l'ancrage de la représentation dans la réalité. En concevant les éléments centraux dans des situations précises, la zone périphérique en facilite la compréhension et la transmission.
- La fonction de **régulation** : la souplesse des éléments périphériques autorise l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte en intégrant de nouvelles données environnementales.
- La fonction de **défense** : grâce à leur malléabilité, les éléments du système périphérique absorbent les informations et les pratiques qui remettent en cause la représentation. Ils protègent ainsi le noyau central et donc l'intégrité de la représentation. Cette fonction est souvent illustrée par l'image d'un « pare-choc » (Flament, 1987, p.146 par exemple).

Katérelos (1993) remarque une sous-structuration au sein de la zone périphérique. Ainsi, certains éléments sont dits *suractivés* (*versus normaux*) car ils « peuvent être circonstanciellement rendus saillants, au point de paraître en première analyse organisateurs et donc éventuellement centraux » (Flament & Rouquette, 2003, p.25).

4.2.1.3. Synthèse schématique sur la structure des représentations sociales

Nous synthétisons cette partie sur la théorie du noyau central par la schématisation en deux temps de l'articulation des deux entités hiérarchisées, noyau central et zone périphérique, qui constituent une représentation sociale.

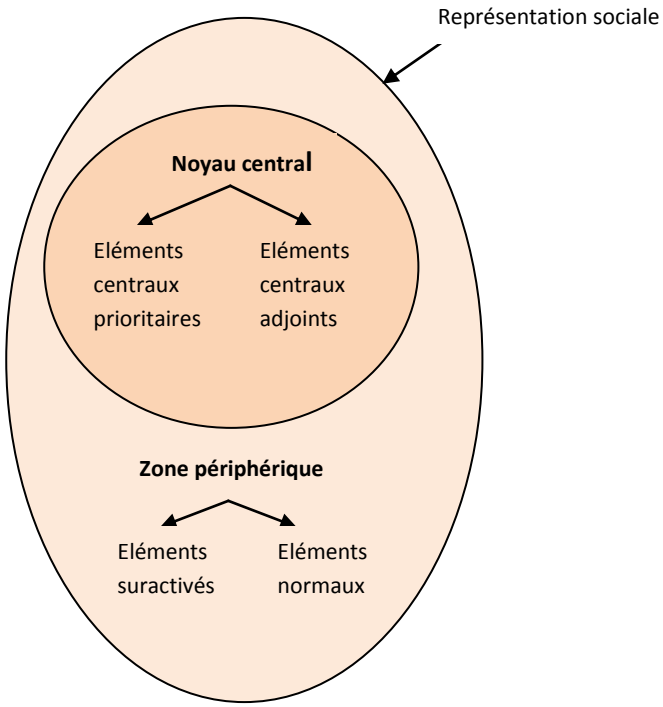


Figure 13. Structure d'une représentation sociale.

Noyau central	Système périphérique
Eléments peu nombreux	Constitue quantitativement l'essentiel de la représentation
Essentiellement lié aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques c'est-à-dire à la mémoire collective, aux valeurs et aux normes auxquelles le groupe se réfère	Lié aux histoires et expériences individuelles des membres du groupe
Elément(s) non-négociable(s)	Eléments conditionnels
Consensuel : définit l'homogénéité du groupe	Supporte l'hétérogénéité du groupe
Stable Cohérent Rigide	Souple Supporte les contradictions
Résiste au changement	Evolutif
Peu sensible au contexte immédiat	Sensible au contexte immédiat
Fonctions : Génère la signification de la représentation Détermine son organisation	Fonctions : Permet l'adaptation à la réalité concrète Permet la différenciation du contenu Protège le système central

Tableau 10. Synthèse des caractéristiques du noyau central et du système périphérique d'une représentation sociale (d'après Abric, 1994).

Les représentations sociales sont vues ici comme un système fonctionnel où noyau central et zone périphérique assurent des rôles spécifiques mais complémentaires.

4.2.2. Les représentations comme principes générateurs de prises de positions

La seconde approche théorique que nous décrivons a été développée, entre autres, par Doise, Clémence, Mugny et Lorenzi-Cioldi. Pour ces auteurs, les représentations sociales doivent participer à l'étude des liens entre régulation sociale et fonctionnement cognitif. Ils proposent la formule suivante pour résumer leur approche : « quelles régulations sociales actualisent quels fonctionnements cognitifs dans quels contextes spécifiques ? » (Clémence, Doise & Lorenzi-Cioldi, 1994, p.120). Doise (1986) présente les représentations sociales comme « des principes générateurs de prises de position » (p.85) influencés par des caractéristiques sociales propres à chaque individu. Si les divergences individuelles s'expliquent par la multitude des contextes sociaux ou relationnels particuliers, ces prises de position sont cependant déterminées par des principes organisateurs communs. Ceux-ci « consistent souvent en principes d'opposition et de hiérarchisation tels que Bourdieu les fait intervenir dans sa théorie du champ » (Doise, 1990, p.127). Ils agissent comme des métasystèmes (Doise, 1990) situés à l'articulation des dynamiques sociales et des dynamiques individuelles (comme nous le détaillons dans le paragraphe suivant). Le processus d'ancrage occupe donc ici une place importante puisque les spécificités des différents contextes aboutissent à des variations dans les prises de position. Cependant, un positionnement social ne conduit pas systématiquement à une représentation, mais ce positionnement construit des liens privilégiés avec cette représentation.

Ce cadre théorique est à rapprocher de la conception que Doise (1982) développe à propos de la réalité sociale. Pour lui, tout contexte relationnel peut s'appréhender à partir de quatre niveaux d'analyse. Le premier niveau s'intéresse au processus intra-individuel avec lequel un individu structure son expérience avec l'environnement. Le second fait appel aux processus inter-individuels se produisant dans une situation donnée. Le troisième concerne les dynamiques positionnelles ou de statut social dans les relations inter-groupes. Enfin le dernier niveau considère les valeurs ou les normes partagées par les membres d'un groupe donné. C'est l'articulation de ces quatre niveaux d'analyse par les métasystèmes évoqués précédemment qui permet l'explication la plus exhaustive d'une situation. « Un métasystème se pose ainsi comme une instance génératrice de règles, normes ou scénario qui interviennent à chacun des niveaux et qui sont considérés comme pertinents par les individus. Ces règles, normes ou scénario seraient alors autant de « schèmes » ou « principes organisateurs » qui

régissent les interactions sociales en organisant les processus symboliques qui s'y mettent en œuvre » (Valence, 2010, p.73).

Cette approche ouvre les travaux sur les représentations sociales à d'autres méthodes d'analyses. Nous pensons notamment aux techniques d'analyse factorielle (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Contrairement à la théorie du noyau central qui privilégie les aspects consensuels des représentations, celle des principes générateurs de prises de positions s'intéresse aux variations inter-individuelles. Nous combinerons dans ce travail ces deux approches.

4.3. La dynamique représentationnelle

Moliner (2001) synthétise les travaux de plusieurs recherches tentant de comprendre et décrire les différentes phases de la vie d'une représentation sociale. L'auteur en distingue trois principales : la phase d'émergence (genèse), la phase de stabilité et la phase de transformation.

4.3.1. La phase d'émergence

Cette phase se situe « entre l'apparition de l'objet nouveau et problématique et l'apparition de savoirs stables et consensuels directement rattachés à cet objet » (Moliner, 2001, p.248). Elle s'initialise par la communication médiatique et interindividuelle lorsque « le décalage entre l'information effectivement présente et celle qui serait nécessaire pour constituer un fondement solide de connaissance est trop important » (Madiot, 1999, p.43). La durée de cette période va dépendre de plusieurs facteurs relatifs à l'objet et au groupe. Il est par conséquent difficile de d'évaluer cette durée. Flament et Rouquette (2003) indiquent que celle-ci n'est pas « négligeable » (p.55) puisqu'elle doit inclure développement de pratique et de communication à propos de l'objet de représentation. Cependant, Galli et Nigro (1989) montrent la rapidité (deux semaines) de l'irruption de la représentation sociale de la radioactivité chez des enfants suite l'explosion de l'usine nucléaire de Tchernobyl. Ces auteurs synthétisent parfaitement leurs résultats : « la construction d'une représentation sociale ne nécessite pas de longues phases de gestation car si les circonstances l'imposent, il suffit de peu de temps pour que les processus générateurs d'une représentation sociale s'accomplissent et, donc, les situations peuvent faire fonction de sélecteurs des objets en aidant, ou en inhibant, leur introduction dans le système des représentations d'un groupe social » (p.433). Les auteurs mettent en avant le « principe d'utilité » (p.434) pour justifier

cette rapidité. Moliner (2001) ajouterait certainement la facilité de l'accès à l'information et l'intensité de celle-ci. La taille du groupe est également un facteur agissant. Pour autant, cette construction ne peut être immédiate car elle repose sur l'élaboration et l'échange de connaissances (Moliner, 2001).

4.3.2. La phase de stabilité

Dans la phase de stabilité, la représentation est devenue, grâce aux informations accumulées et échangées, « un savoir consensuel et opérationnel » (Moliner, 2001, p.249). Rappelons les causes de cette stabilité.

Moliner (2001) recense cinq facteurs de stabilité liés d'une part à la structure des représentations et d'autre part, à leur fonction. Il les synthétise en revenant à la place qu'occupent les représentations :

> elles sont au cœur des logiques de l'interaction sociale. Elles organisent ou orientent les interactions entre les individus, entre les groupes et avec l'environnement. On peut alors comprendre qu'un changement dans une représentation sociale puisse être lourd de conséquences puisqu'il est susceptible d'entraîner des changements dans les interactions entre individus, groupes et environnement. En vertu de ces considérations, nous pouvons poser que toute représentation stabilisée est dotée d'une forte inertie (Moliner, 2001, p.35).

Cependant, les représentations sont dans l'obligation d'évoluer pour garder leur pertinence et leur utilité dans une société aux changements permanents.

4.3.3. La phase de transformation

La phase de transformation débute lorsque la représentation ne remplit plus ses fonctions. Les processus de transformation d'une représentation sont susceptibles d'être initiés lorsque cette représentation rencontre une situation qui la contredit. Ces processus sont fortement liés à la nature de la situation dans laquelle ils se produisent (Flament, 1994a ; Souchet et Tafani, 2004).

Si celle-ci est jugée **réversible**, c'est-à-dire exceptionnelle ou temporaire, « les éléments nouveaux et discordants vont être intégrés dans la représentation mais uniquement par une transformation du système périphérique, le noyau central restant insensible à ces modifications » (Abric, 1994d, p.82). La transformation n'est que superficielle. Ce

phénomène s'explique par un réflexe d'économie cognitive : les membres d'un groupe ne font pas l'effort de changer une représentation, c'est-à-dire de modifier ses éléments centraux, s'il pense que ce changement n'est que temporaire et qu'il lui faudra revenir bientôt à la représentation initiale. Ils n'opèrent que des ajustements localisés.

Si la situation semble **irréversible**, trois types majeurs de transformations sont possibles :

- Transformation « résistante »

Les éléments nouveaux sont suffisamment faibles pour être gérés par les mécanismes de défense classiques du système périphérique : « interprétation et justification *ad hoc*, rationalisation, référence à des normes externes à la représentation, etc. » (Abric, 1994d, p.82). Des « schèmes étranges » (Flament, 1994a, p.54) apparaissent. Par leur composition, ils protègent le noyau central. Seul le système périphérique est alors déstabilisé. Cependant, si la multiplication des schèmes étranges se fait trop importante, ces derniers saturent le système périphérique et finissent par atteindre le noyau central. Ils modifient alors la représentation dans son ensemble.

- Transformation progressive

Ce type de transformation s'observe lorsque les pratiques nouvelles ne vont pas complètement à l'encontre du noyau central de la représentation. Les nouveaux schèmes produits s'intègrent progressivement au système central jusqu'à former un nouveau noyau, donc une nouvelle représentation. La transformation s'effectue sans rupture.

- Transformation brutale

Cette transformation peut se réaliser lorsque les nouvelles pratiques interpellent directement la signification du noyau central, sans que les mécanismes de défense ne puissent intervenir. « Dès lors, l'importance de ces nouvelles pratiques, leur permanence et leur caractère irréversible entraînent une transformation directe, et complète, du noyau central et donc de toute la représentation » (Abric, 1994d, p.83).

Il y a donc deux degrés, distincts ou successifs, de déstabilisation d'une représentation selon que la perturbation touche uniquement le système périphérique ou parvient à atteindre les éléments centraux. Toutefois, une représentation étant définie par son noyau central, nous ne pourrons parler véritablement de transformation que lorsque des changements se seront produits au niveau de ce noyau central. Gaffié (2004) qualifie de « variations » (p.8) les modifications ne concernant que la zone périphérique. Pour autant, le système périphérique

joue « un rôle fondamental dans le changement puisque c'est la perturbation d'une multiplicité de ses schèmes qui peut contraindre le noyau central à se transformer » (Flament, 1987 ; 1994b, cité par Gaffié, 2004, p.8). Rouquette (1994) rappelle cependant la notion d'historicité[100] dans la dynamique représentationnelle. L'histoire, qu'elle concerne les sociétés ou une représentation singulière, marque cette dernière de façon indélébile dans le sens où cette représentation ne pourra évoluer qu'en s'inscrivant dans sa filiation historique. L'évolution représentationnelle est ainsi caractérisée par l'idée d'héritage et de continuité.

Seuls les évènements particulièrement pertinents pour un groupe peuvent générer la transformation d'une représentation sociale. Cette pertinence est évaluée par le groupe selon ses valeurs référentielles et non par rapport à une importance objective et absolue et les variations dépendent du degré d'implication du sujet par rapport à un objet (Guimelli, 2002 ; Guimelli & Milland, 2002). En particulier, les sujets les plus impliqués rationalisent davantage les nouvelles données car ils ont davantage intérêt à maintenir en l'état l'objet de représentation.

Alternativement à la phase de transformation, Rouquette (1994) indique un autre destin possible pour une représentation sociale : la dégénérescence. Une représentation dégénère lorsque son emprise collective diminue c'est-à-dire lorsque son objet ne présente plus un enjeu suffisant au sein d'un groupe.

4.3.4. Des facteurs d'influence de la dynamique représentationnelle

Plusieurs facteurs impactant la dynamique représentationnelle sont susceptibles d'apparaître dans notre recherche. Nous indiquons d'abord les facteurs unidimensionnels puis nous évoquons une notion multidimensionnelle.

4.3.4.1. L'impact des pratiques sociales

Pour Flament (1994a), les pratiques sociales « sont des comportements globaux qui évoluent pour s'adapter aux changements des circonstances externes » (p.50). Ainsi, « représentations sociales et pratiques sont indissociablement liées : elles s'engendrent mutuellement ; les représentations guident et déterminent les pratiques et ces dernières agissent en créant ou en transformant des représentations » (Abric, 1996, p.12). Cette interdépendance entretient d'ailleurs une interrogation récurrente : « sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les

[100] « *L'historicité* des représentations signifie à la fois qu'elles sont les produits de l'histoire et qu'elles participent à celle-ci » (Rouquette & Rateau, 1998, p.16).

représentations ou l'inverse ? (Abric, 1994a, p.217). Les deux possibilités ont été célèbrement illustrées : Guimelli (1998) explique comment l'adoption de pratiques écologiques chez les chasseurs modifie leur représentation de la chasse et Jodelet (1989b) montre que les différentes représentations de la folie génèrent des comportements spécifiques. Rouquette (1994) préfère parler de l'expérience. Celle-ci, « entendue dans son sens de plus quotidien, est [en raison de mode d'élaboration collectif d'une représentation sociale] le moteur du fonctionnement de la représentation, (…), la raison de son changement (Rouquette, 1994, p.187).

Flament (1994b) a proposé une modélisation (que nous présentons ci-dessous) de l'influence des pratiques sur les représentations que de nombreuses recherches ont validée (cf. Vidaller, 2006, p. 44).

Modification des circonstances externes (a) ↓ Modification des pratiques sociales (b) ↓ Modification des prescripteurs conditionnels (éléments périphériques) (c) ↓ Modification des prescripteurs absolus (noyau central) (d)

Tableau 11. L'incidence des pratiques dans la dynamique représentationnelle (Flament, 1994, p.50).

(a) L'environnement social change.

(b) Ce changement engendre des changements de pratique chez les individus. Les pratiques sont alors à l'interface des contraintes de l'environnement et du caractère normatif de la représentation sociale.

(c) Les individus vont réduire l'incohérence entre leurs nouvelles pratiques et leur représentation, tout d'abord par la modification des éléments périphériques. Ces derniers vont « absorber les modifications d'origine externe des pratiques » (Flament, 1994, p.50).

(d) L'accumulation de changement dans la zone périphérique finit par modifier les éléments centraux.

En plus de provoquer des modifications au niveau de la structure de la représentation, les pratiques agissent sur ses dimensions (descriptive, fonctionnelle, évaluative) : la pratique d'un objet favorise la mobilisation des dimensions descriptive et fonctionnelle de sa représentation alors qu'en l'absence de pratique, cette représentation apparaît moins structurée et organisée autour de sa dimension évaluative (Abric & Tafani, 1995 ; Lo Monaco & Guimelli, 2008).

D'autres travaux sur l'influence des pratiques portent sur la phase de genèse et de structuration des représentations. Ainsi, il apparaît d'une part, « que l'absence de pratique entretenue à l'égard de l'objet aboutit à une absence de structuration de la représentation sociale » (Fraïsse, 1999, cité par Lo Monaco et Guimelli, 2008, p.36) et d'autre part, que des différences dans la pratique du même objet engendrent des variations dans la représentation

de cet objet (Moliner, 1996 ; Ajcardi & Therme, 2007). Ces fluctuations ne sont pas proportionnelles à la quantité de pratique. D'ailleurs, Moliner (1996) suppose que des groupes sans pratique d'un objet peuvent toutefois en activer des éléments représentationnels grâce à leurs communications avec des groupes pratiquant cet objet, ces interactions leur permettant d'accéder à une connaissance des pratiques.

4.3.4.2. L'impact du niveau de connaissance de l'objet

Moscovici (1961) montre que le niveau de connaissance de la psychanalyse influence la constitution de sa représentation au moment de la phase d'ancrage et d'objectivation. Plus récemment, Salesses (2005b) appréhende la genèse représentationnelle à travers le niveau de connaissance (qu'elle détermine partiellement à partir de la pratique) qu'ont les artisans, d'internet. Internet n'est à l'époque introduit que depuis peu dans cette population ce qui permet à l'auteur de comparer la structuration de sa représentation en fonction de quatre niveaux de connaissance le concernant. Si ses résultats valident un lien entre des niveaux de connaissance croissants et le processus de structuration, elle observe que cette évolution n'est pas régulière. Plus précisément, elle note qu'une connaissance uniquement par description ne permet pas de structuration du champ représentationnel, qu'une observation sans pratique amorce cette structuration, qu'une connaissance par une pratique concrète mais limitée perturbe cette structuration. Enfin, une connaissance par une pratique assidue accentue nettement l'organisation de la représentation par une simplification de la perception de l'objet[101]. Ces résultats sont corroborés par Morlot et Sales-Wuillemin (2008). En outre, ce phénomène de déstructuration lors d'un début de pratique puis de restructuration lors d'une pratique plus intensive avait déjà été observé par Rouquette et Rateau (1998) avec un objet (la maladie mentale) dont des représentations sociales étaient déjà fortement ancrées dans de nombreux groupes sociaux avant leur appropriation par les sujets interrogés.

Par ailleurs, Lo Monaco et Guimelli (2008) notent que des sujets ayant peu de connaissance sur un objet sont «plus vulnérables à la polémique, aux débats sociaux » (p.48). Inversement, une connaissance de l'objet stabilise sa représentation tout en permettant son adaptation aux évolutions contextuelles.

Remarquons tout de même que les problématiques des pratiques sociales et de la connaissance de l'objet sont proches puisque les notions de pratique et de non-pratique renvoient souvent à

[101] Cette simplification est expliquée par Guimelli et Jacobi (1989) par le besoin cognitif chez l'individu, de réduire une complexité croissante.

des niveaux de connaissance particuliers même si Lo Monaco et Guimelli (2008) montrent l'intérêt de ne pas assimiler ces deux dimensions. C'est en partie pour dépasser cette ambigüité qu'Abric (2001) propose la notion de *distance à l'objet* à laquelle nous nous intéressons plus loin.

4.3.4.3. L'impact des attitudes

Les attitudes se présentent comme une synthèse d'informations, de croyances, d'idées, etc. à propos d'un objet, organisées sur un axe dont les extrémités correspondent aux polarités évaluatives positive et négative (ou favorable/défavorable) de cet objet[102].

De nombreux travaux ont théorisé les liens entre les concepts d'attitude et de représentation sociale (par exemple : Doise, 1989 ; Roussiau, 1996 ; Tafani, 1997 ; 2001 ; Tafani & Souchet, 2001 ; Rateau, 2000). Pour les tenants du courant structural, les représentations stabilisées ne sont que peu affectées par les attitudes (seulement au niveau de leurs éléments périphériques) (Abric, 2001). Cependant, des recherches centrées plus spécifiquement sur la genèse représentationnelle diffèrent de cette conclusion. Moscovici (1961) évoque ainsi le rôle prépondérant de l'attitude dans la genèse représentationnelle. Celui-ci passe par une double interaction puisque l'attitude « contribue à ordonner les éléments de la représentation sociale, tout en étant fonction de celle-ci (p.325). A partir d'un objet fictif, Gigling et Rateau (1999) montrent expérimentalement que l'attitude première vis-à-vis d'un objet influence le processus d'ancrage puis qu'une attitude positive stimule l'activité représentationnelle. Dans le même sens, Salesses (2005a) indique pour sa part qu'une attitude positive apparaît comme nettement plus structurante [pour une représentation naissante] que l'attitude négative (p.479) et ce, quel que soit le niveau de connaissance de l'objet par les sujets. Comme les auteurs précédents, l'auteure suggère, qu'une attitude positive accélère le processus représentationnel, à la fois par l'incorporation d'éléments nouveaux et par la différenciation de ces éléments (centraux *vs* périphériques).

4.3.4.4. Le rôle des représentations déjà existantes

Pianelli, Abric et Saad (2010) repèrent dans un premier temps les représentations antonymes de la vitesse et de la limitation de vitesse chez les individus de leur échantillon. Ils montrent

[102] Allport (1935, cité par Gosling *et al.*, 2009, p.112) propose une définition qui semble toujours faire référence aujourd'hui : « une attitude est un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisée par l'expérience du sujet et exerçant une influence directrice ou dynamique sur sa réponse à tous les objets et toutes les situations s'y rapportant ».

ensuite que celle d'un limitateur de vitesse, objet jusque-là inconnu de la majorité des sujets, se structure en fonction des deux premières. Les participants décrivent en effet le nouvel objet de représentation à partir de termes présents dans les corpus des deux représentations précitées. La naissance de cette nouvelle représentation s'ancre donc dans les deux déjà existantes. Ces résultats confirment ceux de Madiot (1999) qui montrent « comment un « déjà-là » pensé, (…), marque dans son contenu et sa structure » (p.58) une représentation nouvelle.

S'appuyant sur la notion d'*emboitement* (Abric & Vergès, 1994), Pianelli et *al.*(2010) déclarent que « les jugements portés sur le LAVIA[103] ne dépendent pas de l'objet lui-même mais des objets supérieurs dont il dépend » (p.267) ; ces objets forment un réseau de signification c'est à dire un ensemble de représentations en interaction réciproque (Jodelet, 1989a). Conformément aux travaux de Milland (2001), ils concluent que « la relation d'emboitement permet la structuration et l'autonomisation progressive d'une nouvelle représentation à partir de représentations préexistantes » (Pianelli et *al.*, 2010, pp.266-267).

4.3.4.5. La distance à l'objet : un facteur multidimensionnel

Abric (2001) propose en introduisant la notion de *distance à l'objet*, une approche « large et intégrative » (Dany & Abric, 2007, p.97) pour appréhender le lien individus – objet ou, plus précisément, pour traduire le contexte spécifique dans lequel se situe le groupe par rapport à l'objet. Cette notion permet notamment de prolonger les nombreuses études sur la relation entre pratique et représentation sociale tout en supprimant les quelques ambigüités entre connaissance et pratique que nous avons évoquées. De plus, elle renseigne sur « l'effet éventuel de distances intermédiaires qui se situent entre pratique et non-pratique, susceptibles de jouer un rôle dans la constitution ou l'évolution d'une représentation » (Salesses, 2003, p.657). Même si ses fondements conceptuels restent visiblement à affiner (Dany et Abric, 2007), il apparaît qu'elle « permet de prendre en compte l'actualisation des fonctionnements cognitifs au regard des régulations sociales qui opèrent dans un contexte spécifique donné (Doise, 1986) » (Dany & Abric, 2007, p.79). Abric (2001) définit la distance à l'objet par la combinaison de trois dimensions signifiantes de la relation groupe-objet[104] :

[103] Le LAVIA est le nom du limitateur de vitesse.

[104] Notons toutefois le questionnement sur la pertinence de ces variables et de leur opérationnalisation (Dany et Abric, 2007, p.94).

- la pratique concerne la nature de la pratique, notamment quantitative, entretenue avec l'objet ;
- la connaissance de l'objet représenté renvoie à sa plus ou moins bonne identification par les membres du groupe ;
- l'implication se réfère à l'enjeu que représente l'objet pour le groupe ou « au positionnement sur un axe « observateurs » / « acteurs » des sujets vis-à-vis de l'objet » (Dany et Abric, 2007, p.79). Elle se réfère à une « implication en situation » (p.96) qui se démarque des perspectives que lui donnent Rouquette (1997) et Mias (1998 ; 2001)[105].

A priori, l'intérêt de la notion peut se comprendre puisqu'elle associe trois dimensions qui, prises indépendamment les unes des autres, influent déjà sur les caractéristiques d'une représentation (cf. Guimelli, 1998 ; Abric & Tafani, 1995 ; Ajcardi et Therme, 2007 ; Moliner, 1996 ; Moliner et Gutermann, 2004 sur la dimension *pratique* ; Salesses, 2005b ; Stewart, 2000 sur la dimension *connaissance* ; Lo Monaco & Guimelli, 2008 ; Morlot & Salès-Wuillemin, 2008 sur les dimensions *connaissance* et *pratique* ; Guimelli & Abric, 2007 ; Guimelli, 1999 sur la dimension *implication*)[106]. La combinaison de ces trois dimensions a été opérationnalisée et a montré des variations sur les dimensions qui sont mises en avant par les sujets dans leur représentation d'un objet (Dany & Abric, 2007). De ce fait, la distance apparaît bien comme « en lien avec la transformation de la réalité dans laquelle le sujet est situé » (Dany & Abric, 2007, p.91). Plus précisément, ces auteurs constatent que les sujets proches de l'objet « cannabis » valorisent davantage les éléments fonctionnels de sa représentation. Ils éloignent par là les aspects négatifs liés à sa norme et à sa dangerosité et protègent ainsi leur proximité avec l'objet. Inversement, les individus éloignés de l'objet activent des éléments normatifs qui correspondent aux aspects les plus présents dans les communications sociales. De plus, les auteurs parviennent à identifier des liens prédictifs entre les variations de chaque dimension de la distance à l'objet et les thématiques qui émergent dans la représentation des groupes qu'ils interrogent.

---

[105] Rouquette (1997) caractérise l'implication par trois critères quantifiables : l'identification à l'action, la valorisation de l'action et la capacité d'action perçue. Mias (1998 ; 2001) propose une approche qualitative du concept. Son modèle dynamique s'articule autour de trois dimensions interdépendantes : le sens, qui renvoie aux finalités qu'un individu donne à son action ; le repère, qui correspond aux références qui guident son action ; le sentiment de contrôle qui reflète la perception de maitriser ou pas la situation dans laquelle se situe l'action. Ce modèle est utilisé dans différents champs (éducation, santé, formation, animation, etc.) et est régulièrement enrichi (par exemple : Labbé, 2005 ; Dumont, 2009 ; Cazeneuve, 2012).

[106] Plusieurs de ces auteurs (Ajcardi & Therme, Moliner & Gutermann, Salesses, Lo Monaco & Guimelli) parlent de distance à l'objet même s'ils n'en mobilisent pas les trois dimensions.

4.4. Les systèmes représentationnels

Cette partie devrait nous aider à caractériser la relation entre les deux représentations que nous étudions dans ce travail. La nature de cette relation nous intéresse car elle traduit le rapport cognitif qu'établissent les sujets entre les deux objets.

4.4.1. Présentation de la notion

Jusqu'aux travaux d'Abric et Vergès (1996, cités par Brandin, Choulot & Gaffié, 1998, p.98) sur leur étude de la relation de trois objets : la banque, l'argent et le prêt, la théorie du noyau central tend à décrire les représentations sociales comme isolées les unes des autres. Toutefois Rouquette (1994) note bien que

> n'ayant pas de limites définies, la représentation n'est pas non plus une entité isolée qui n'aurait aucun chevauchement thématique ou structural avec d'autres entités de même nature. A un moment donné, les membres d'un groupe particulier, socialement identifié parmi d'autres groupes au sein d'une période historique, partagent les représentations d'une pluralité d'objets sociaux ; loin de connaître des devenirs indépendants, ces représentations interagissent dans leur évolution (Rouquette, 1994, p.174).

Ainsi, « toute représentation est en rapport avec un ensemble d'autres représentations qui constituent l'environnement symbolique et social pour les individus (Abric, 2001 ; Brandin, Choulot & Gaffié, 1998, Valence & Roussiau, 2005, 2009 ; Jeoffrion, 2009) » (Pianelli *et al.*, 2010, p.243).

Trois raisons sous-tendent l'existence de relations inter-représentationnelles (Rouquette, 1994) :

- Les membres d'un groupe ne créent pas des objets de représentation indépendamment les uns des autres puisque leur « réalité socio-cognitive n'est pas divisée en morceaux distincts ; elle ressemble davantage à une encyclopédie thématique composée d'assemblage conceptuels, qui se trouvent plus ou moins organisés selon des arbres documentaires » (Flament & Rouquette, 2003, p.68). Ainsi, les objets « figurent en co-référence dans l'index du monde de ce groupe, ils constituent son « univers utile » » (Rouquette, 1994, p.147).
- Une représentation n'est pas hermétique, elle n'a pas de frontière (Fraïsse, 2000). Elle peut donc s'intégrer dans une catégorie plus englobante de représentations.

- « L'histoire en tant que processus déterminant et englobant « concerne » simultanément ou successivement dans sa dynamique plusieurs objets sociaux que la représentation peut associer dans une interdépendance reconnue » (Rouquette, 1994, p.174-175).

Dans un schéma plus déductif, Mannoni (2006) revient sur la relation entre une idéologie et des représentations et conclut que la première entité est inévitablement constituée par « un système (réseau) de représentations en interconnexion » (p.62) porteuses d'un sens commun. « Il y a donc des objets qui tiennent ensemble, qui sont liés dans des mêmes réseaux de sens parce qu'ils rendent compatibles un ensemble de croyances, d'attitudes, de prises de position et finalement de représentations sociales » (Valence, 2010, p.152). Cet auteur ajoute qu' « au même titre qu'il existe une structuration d'une représentation, nous postulons qu'il est possible de repérer une structuration particulière dans un ensemble de représentations » (Valence, 2010, p.151). La cohérence de cette organisation serait régie par l'idéologie puisque cette structure cognitive se situe sur un niveau de généralité supérieur à celui des représentations (Rouquette, 1996). Les objets que nous étudions présentant des dimensions idéologiques fortes, il sera intéressant d'utiliser cette focale dans nos analyses.

4.4.2. Caractéristiques des liens inter-représentationnels

Les liens entre représentations sociale ouvrent pour Flament et Rouquette (2003) deux possibilités :

- Deux représentations présentant des thèmes communs ne constituent en fait qu'une seule représentation soumise à un « effet de champ » (Flament & Rouquette, 2003, p.47). Le champ est traversé par un *thêma*, c'est-à-dire un « principe premier » ou une « idée-force » (Moscovici & Vignaux, 1994, p.61). Il active des éléments périphériques différents d'une même représentation sans perturber les éléments centraux. Les travaux de Stewart (2000, cité par Flament & Rouquette, 2003, p.48) à propos des métiers masculins/féminins illustrent ce cas de figure.

- Plusieurs représentations sont distinctes mais coordonnées. Elles forment un « système représentationnel » (Garnier, 1999, p.102 ; Rebel & Lavallée, 2008, p.75) ou un

« réseau représentationnel[107] » (Pianelli et *al*., 2010, p.266). Valence et Roussiau parlent quant à eux de « réseau » (2005 ; 2009) et d' « univers représentationnel » (2005 ; également Brandin, Choulot & Gaffié, 1998, p.119). Flament et Rouquette (2003) déterminent plusieurs types de coordination que nous synthétisons dans le tableau suivant :

Type de coordination	Caractéristiques
Disjonction	Les noyaux des représentations des objets A et B n'ont pas d'éléments communs.
Conjonction	Les noyaux des représentations des objets A et B ont au moins un élément commun.
Inclusion	Le noyau de la représentation de l'objet B est inclus dans celui de l'objet A.
Réciprocité	L'objet A est inclus dans le noyau de la représentation de l'objet B et réciproquement l'objet B est inclus dans le noyau de la représentation de l'objet A.

Tableau 12. Les quatre cas de coordination entre deux objets de représentation sociale (d'après Flament & Rouquette, 2003, p.50).

Deux représentations sont *disjointes* si et seulement si leurs noyaux n'ont aucun élément commun. Inversement, deux représentations présentent une relation de *conjonction* si elles ont au moins un élément central commun. Une relation est dite d'*inclusion* lorsque tous les éléments centraux d'une représentation A s'intègrent dans le noyau central d'une représentation B. La représentation A est alors inclue dans la représentation B. Deux représentations sont *réciproques* si chacun des deux objets figure dans le noyau central de l'autre. Par exemple, on trouve l'élément « travail » dans la représentation de l'*argent* et l'élément « argent » dans celle du *travail* (Abric et Vergès, 1994).

Par ailleurs, Vergès (1992) et Abric et Vergès (1994) parle d' *emboitement* pour illustrer le processus de hiérarchisation des représentations de l'Argent, de la Banque et du Prêt. Abric (2001) précise que le rapport d'emboitement repose sur trois propriétés : « l'objet de niveau « inférieur » comprend l'objet de niveau « supérieur » dans son noyau central (…) ; cet élément « supérieur » repris dans la représentation emboitée prend un statut d'élément central

[107] Ce terme paraît plus restrictif que celui utilisé par Garnier. Pianelli et *al*. (2010) définissent un réseau représentationnel comme « un ensemble de représentations sociales structurées par des valeurs communes, traversées par des thèmes communs et partagées par un groupe dans un environnement donné » (p.266).

normatif, c'est-à-dire qu'il est exprimé de manière évaluative (…) ; l'élément nouveau qui apparaît dans le noyau central de l'objet « emboité » de niveau inférieur est de nature fonctionnelle » (p.99). L'élément central fonctionnel détermine la spécificité de la représentation par rapport aux représentations emboitées proches. L'ensemble de celles-ci partagent par ailleurs les mêmes valeurs de référence identifiées par l'élément normatif que l'on retrouve communément dans leurs noyaux centraux.

Guimelli et Rouquette (2004) identifient une relation d'*antonymie* à partir des représentations de la Sécurité et de l'Insécurité : les champs représentationnels de ces objets sont traversés par une thématique commune qui se distingue par opposition de complémentarité c'est-à-dire que la présence de l'une est définie par l'absence de l'autre (Flament et Rouquette, 2003). Ces représentations n'en sont pas pour autant contraires. Elles se révèlent distinctes puisque leurs noyaux centraux sont différents.

Mannoni (2006) illustre les processus d'inclusion et d'emboitement (sans les distinguer) par l'image des poupées russes ; « certaines représentations, moins englobantes, s'incluraient dans des représentations plus englobantes » (p.75). Séca (2010) propose pour la phase d'émergence et à partir de la notion de représentations fortes/faibles, un modèle qui reprend les propos de Mannoni.

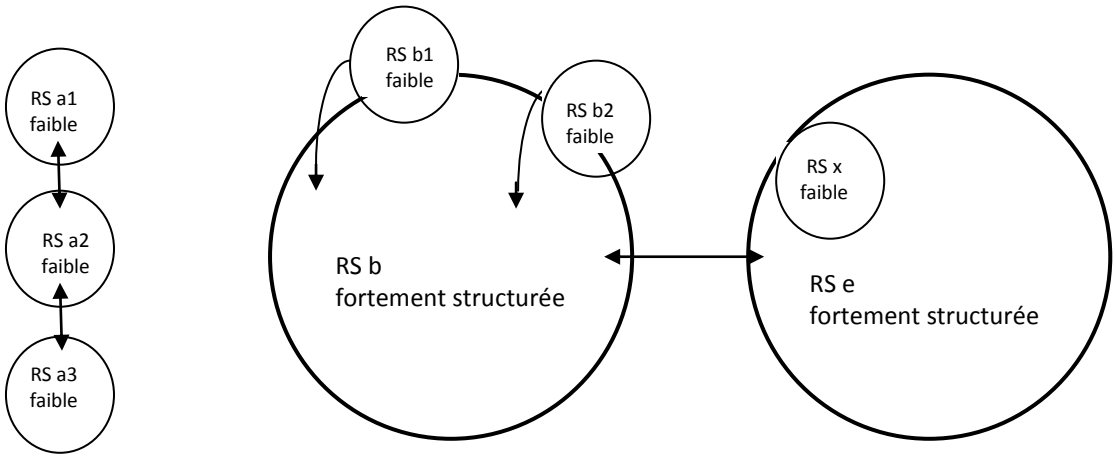


Figure 14. Modèle spéculatif du processus d'inclusion d'une représentation faible dans une représentation forte lors de la phase d'émergence (Séca, 2010, p.49).

Selon ce modèle, les trois représentations faibles en phase de genèse (a1, a2, a3) s'agrègent progressivement en une seule et s'insèrent dans une représentation forte donc attractive. Ce

modèle restait en juin 2012 encore à l'état spéculatif car, à notre connaissance[108], il n'avait pas encore été opérationnalisé. Nous regarderons si les relations qu'entretiennent les représentations de l'Université et de la Professionnalisation permettent de le confronter à l'empirie.

4.4.3. Dynamique des systèmes représentationnels

Pour Mannoni (2006), les systèmes représentationnels ne sont pas une simple juxtaposition de représentations mais bien des entités dont l'organisation est dynamique. C'est notamment ce que montrent les travaux de Brandin, Choulot et Gaffié (1998) qui parviennent à la conclusion que « lorsque deux RS sont liées, la modification de l'une peut entrainer une transformation de la seconde » (p.117). Cette transformation intervient tant sur les éléments centraux que périphériques. Son importance paraît d'autant plus forte que les objets de représentations présentent une proximité cognitive chez les sujets interrogés (Valence & Roussiau, 2005).

4.5. Un continuum entre représentation collective et représentation sociale

Le lien entre la représentation collective et la représentation sociale d'un objet semble encore incertain puisque Morlot et Salès-Wuillemin (2008) relèvent qu' « il n'existe pas à notre connaissance en psychologie sociale de travaux empiriques qui proposent de distinguer de manière explicite ce qui relève du collectif et ce qui relève du groupal » (p.92). Cependant, ces auteurs, tout comme Salesses (2005b), suggèrent une relation entre la représentation collective et la représentation sociale d'un même objet.

4.5.1. Similarités entre représentation collective et représentation sociale

Pour Durkheim (1898), les représentations collectives s'entendent comme « des façons communes de perception et de connaissance » (Marcel, 2007, p.642) qui résultent des interactions individuelles. Elle « déborde donc chaque esprit individuel, comme le tout déborde la partie. Elle est dans l'ensemble, de même qu'elle est par l'ensemble (…). Sans doute chacun en contient quelque chose mais elle n'est entière chez aucun » (Durkheim, 1898, p.20). Elle se retrouve constituée de propriétés les plus générales et communes aux individus d'une société puisque « tous les caractères individuels, étant divergents par définition, se neutralisent et s'effacent mutuellement » (p.20). Lévy-Bruhl (1910) poursuit leur

[108] suite notamment à une discussion avec son auteur en juin 2012.

caractérisation : « elles sont communes aux membres d'un groupe social donné ; elles s'y transmettent de génération en génération ; elles s'y imposent aux individus et elles éveillent chez eux, selon les cas, des sentiments de respect, de crainte, d'adoration, etc., pour leurs objets. Elles ne dépendent pas de l'individu pour exister. (…). Elle s'impose à chacun de ces individus, elle lui préexiste et elle lui survit » (p.11-12). Les représentations collectives apparaissent comme des réalités autonomes pour les individus. De plus, « elles ont le pouvoir de s'appeler, de se repousser, de former entre elles des synthèses de toutes sortes, qui sont déterminées par leurs affinités naturelles et non par l'état du milieu au sein duquel elles évoluent. Par conséquent, les représentations nouvelles, qui sont le produit de ces synthèses, sont de même nature : elles ont pour causes prochaines d'autres représentations collectives, non tel ou tel caractère de la structure sociale » (Durkheim, 1898, p.23).

Représentations sociales et représentations collectives présentent nombre de similarités (partage social, construction collective, lien inter-représentations, etc.), notamment dans le cas d'une représentation *hégémonique* (cf. p.92-93) comme pourrait l'être dans notre cas, la représentation de l'Université. Une relation entre ces deux concepts pourrait donc raisonnablement être envisagée. Notons que peu d'études se sont intéressé à la fois à ce qui relève du collectif et ce qui relève du groupal (Morlot & Salès-Wuillemin, 2008).

4.5.2. Vers un continuum structurel et chronologique

Morlot et Salès-Wuillemin (2008) étudient la représentation de l'hygiène hospitalière dans trois groupes caractérisés par une distance à l'objet différente. Le premier groupe n'a ni pratique ni connaissance spécifique de l'objet (qui ne remplit donc certainement pas les critères faisant de lui un objet de représentation sociale (Moliner, 1993 ; 1996, cf. p.88-89), le second possède des connaissances mais pas de pratique et le troisième allie connaissance et pratique. Par ailleurs, les membres de ces groupes présentent des insertions sociales diverses. Les auteurs relèvent que quatre éléments représentationnels sont communs aux trois groupes. Celui de « propreté », notamment, est le plus cité dans chacun d'eux. Cette consensualité indique que ces éléments constituent « une base culturelle commune indépendante des caractéristiques groupales » (p.102). Ils proviennent donc de la représentation collective de l'hygiène. Peut-être correspondent-ils à ces éléments dont « les sociétés prohibent toute critique (…) afin de les mettre au dessus des autres et de leur conférer une autorité » (Durkheim, cité par Abric, 2001, p.83) ? Morlot et Salès-Wuillemin (2008) concluent à

« l'existence d'une *architecture globale* qui articule *représentations collectives*, *représentations sociales* et *représentations professionnelles* » (p.109).

Revenons aux travaux de Salesses (2005b). Cet auteur montre que les artisans ayant une faible connaissance d'internet mettent en avant deux éléments dans leur représentation émergente de cet objet. Ces deux éléments sont déjà partagés dans ce groupe social alors que la représentation est naissante. L'auteur suppose donc qu'il existe « une organisation représentationnelle et une évolution dans celle-ci, préexistante à la structure, c'est-à-dire à la représentation constituée » (Salesses, 2005b, p.39). Aussi, elle suggère que ces deux éléments constituent le noyau figuratif (Moscovici, 1961) de la représentation en cours de constitution qui n'est à ce stade, qu'une « totalité ordonnée mais non structurée » (Salesses, 2005b, p.39). « Ordonnée » s'entend ici comme hiérarchisée et « non-structurée » comme ne présentant pas de noyau central. La comparaison des analyses prototypiques (Vergès, 1992 ; 1994, cf. traitement des données, p.137-138) des représentations de quatre groupes d'artisans montrent ensuite que les deux éléments restent présents, et avec un statut privilégié, tout au long du processus de structuration, d'autres éléments venant s'ajouter à ce noyau figuratif appelé à devenir noyau central.

Ces deux recherches semblent indiquer l'existence d'une continuation entre une représentation *collective* et une représentation *sociale* via une représentation *non-structurée*, à travers la présence continue d'éléments représentationnels qui seraient successivement les éléments *non-critiquables* de la représentation collective puis les éléments constitutifs du noyau figuratif de la représentation non-structurée puis enfin des éléments du noyau central de la représentation sociale.

Ces résultats nous emmènent à proposer l'explication suivante : les individus dont le groupe de référence n'a pas construit de représentations sociales d'un objet présent dans la société se réfèreraient pour communiquer à son propos, à un autre type de représentation de cet objet, présente dans un groupe social largement plus englobant auquel ils ont accès (leur société d'appartenance notamment) : sa représentation collective. Cette hypothèse semble cohérente avec les propos de Rouquette et Rateau (1998) quand ils évoquent la notion d'héritage : « nous n'inventons pas chacun à notre tour, là où le hasard de notre génération nous place, nos valeurs, notre façon de voir le monde et les autres, nos principes de compréhension : ils sont en quelque sorte déjà là et l'éducation que nous recevons de mille manières nous en fait les héritiers » (p.17). Ces propos rejoignent l'idée de « fond commun » ou de « trame

fondamentale » (Garnier, 1999, p.113). Ils se rapprochent également de la notion d'historicité contenue dans les représentations sociales : « une représentation sociale a pour propriété fondamentale d'être historique » (Rouquette, 1994, p.179). L'acquisition de cette représentation collective se ferait ainsi davantage par « imprégnation » du discours sociétal, c'est-à-dire de façon passive, plutôt qu'au travers d'activités interpersonnelles. Les éléments forts, « non-critiquables » de cette représentation collective servent ensuite de socle à l'élaboration du noyau figuratif lorsque le groupe s'empare de l'objet de représentation. Grâce aux processus d'ancrage et d'objectivation, il se dessine une représentation « ordonnée mais non-structurée » (Salesses, 2005b, p.39) mais pas encore sociale puisque « un champ représentationnel sans noyau central ne peut pas être une représentation sociale au sens de la théorie du noyau central, et ce, même s'il est organisé en un tout cohérent autour d'un noyau figuratif » (Salesses, 2005b, p.25-26). La représentation est dans sa phase d'émergence. Elle change d'entité de référence en passant de la société au groupe. La poursuite de sa structuration aboutit à la création d'un noyau central. La représentation devient alors *sociale*. Nous synthétisons ces propos dans le schéma suivant :

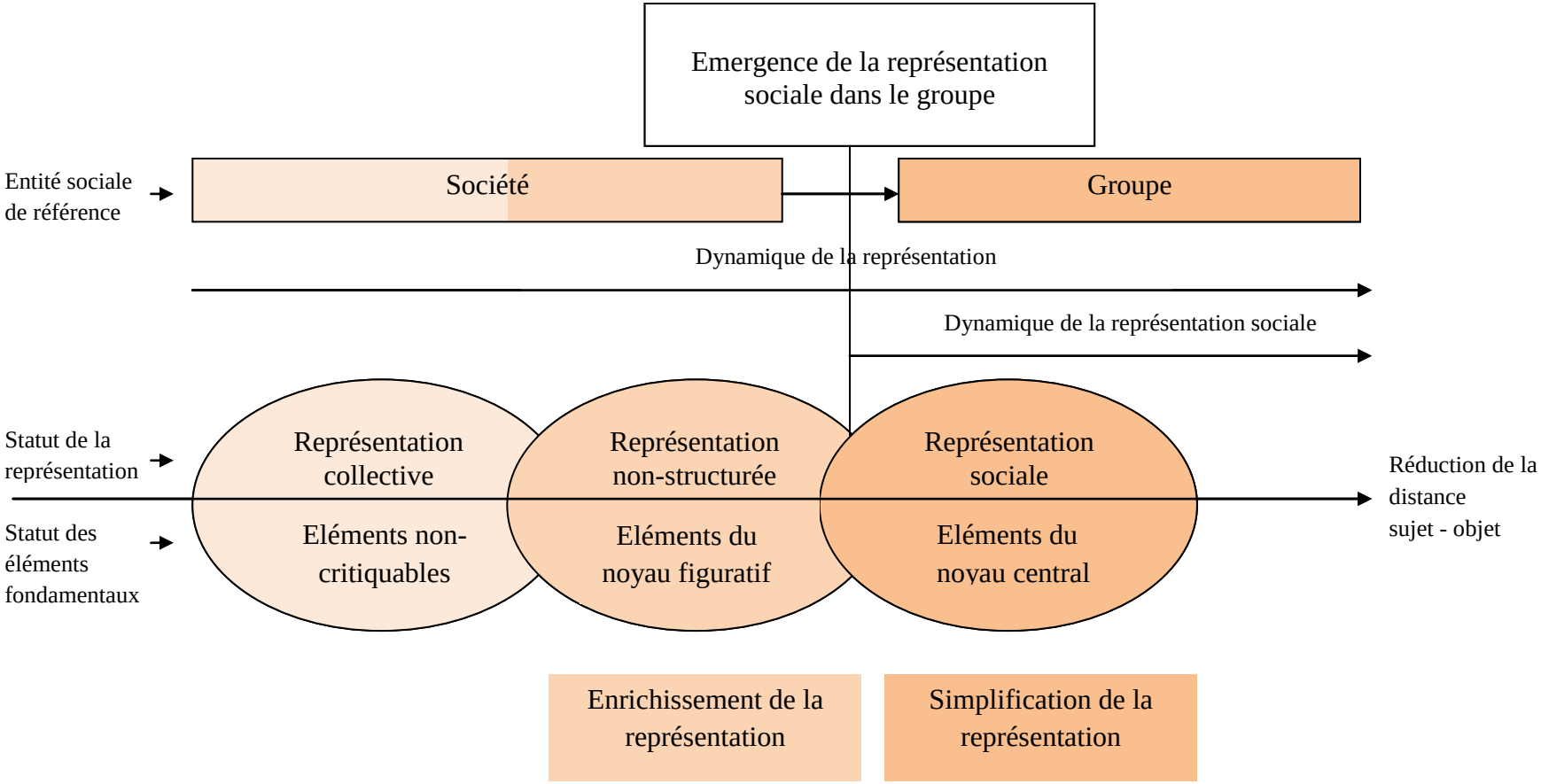


Figure 15. Processus de structuration d'une représentation sociale à partir d'une représentation collective.

Partie 3 / Problématisation

5. *D'UN CONSTAT SOCIAL A UNE RECHERCHE SCIENTIFIQUE*

Ce travail de recherche s'intéresse au phénomène de professionnalisation des cursus universitaires. Il repose sur l'étude de la représentation sociale de l'Université et de son lien avec celle de la Professionnalisation chez des étudiants de l'Université.

La notion de professionnalisation est aujourd'hui incontournable dans les domaines du travail et de la formation (Wittorski, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2008b). En particulier, elle s'est imposée dans l'Université suite aux injonctions européennes et nationales : processus de Bologne (1999), stratégie de Lisbonne (2000) et loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) (2007) pour les plus remarquables. Celles-ci ont concrétisé les pressions opérées par les contextes socio-économiques et idéologiques contemporains. Par suite, et depuis une dizaine d'années, l'offre de formation universitaire s'est transformée. Les licences professionnelles se sont développées avec une intensité inédite : 1818 ont été créées entre 2000 et 2010[109]. L'augmentation des effectifs des masters professionnels est depuis 2006, supérieur à celle constatée précédemment dans les DESS (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011). Si dans ce diplôme, la proportion des inscrits en parcours professionnel et parcours recherche s'est inversé dès 1997, l'écart continue de croître en faveur des masters professionnels pour atteindre aujourd'hui trois étudiants « pro » pour un seul étudiant « recherche ». Les cursus académiques intègrent quant à eux des finalités et des contenus professionnalisants (Agulhon, 2007 ; Giret, 2008 ; Rose, 2008a). Ainsi, en licence, des « unités d'enseignement de professionnalisation ou, plus généralement, un module de projet personnel et professionnel » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2010, p.39) et des stages sont introduits dans les *curricula* suite au Plan Réussite Licence (2007).

[109] A titre comparatif, environ 350 diplômes d'IUP étaient proposés 10 ans après leur création (source : Comité d'Etudes sur la Formation d'Ingénieurs) et, même si leur nombre a tendance à diminuer suite à la réforme LMD, seulement 78 formations au DEUST existent en 2012 (source : ONISEP).

Pourtant, dans le même temps, les étudiants s'éloignent de plus en plus de l'Université au profit d'autres formations explicitement professionnalisantes : la part des étudiants universitaires diminue par rapport au nombre total d'étudiants en France dans des proportions qui questionne la communauté universitaire et scientifique (Vatin & Vernet, 2009 ; Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin, 2010 ; Filâtre, 2012 ; Annoot, 2012) dont en premier lieu, le président de la Conférence des Universités (CPU) (Vogel, 2011). Tous ceux-ci parlent de *fuite* des étudiants de l'Université. Ces étudiants reportent leur inscription vers des cursus de type écoles de commerce ou d'ingénieurs (cf. p.60).

Ce double constat paraît paradoxal. Il interroge la manière dont les étudiants perçoivent ces changements effectifs et la manière dont ils les intègrent à leur système de pensée. Car si le développement de la professionnalisation au sein de l'Université paraît sans équivoque, en particulier dans la littérature scientifique, les étudiants, principale cible de cette stratégie politique semblent le minimiser dans leurs choix d'orientation. C'est de ce double constat qu'est née la question qui a initié et guidé notre travail : **pourquoi les étudiants, qui recherchent une finalité professionnelle dans leurs études, se détournent-ils de l'Université alors que celle-ci développe, et de plus en plus, cette finalité au sein de ses cursus ?**

5.1. Trois pistes de travail

Cette interrogation oriente notre travail vers deux objets sociaux : l'Université et la Professionnalisation et questionne la manière dont les étudiants les appréhendent :

- Comment les étudiants perçoivent-ils cet établissement de formation, cette institution ? Quelles caractéristiques lui attribuent-ils ? Comment ont-ils construit son image ?
- Qu'entendent les étudiants par professionnalisation ? Comment situent-ils la professionnalisation dans les formations universitaires ? Qu'attendent-ils d'une formation en matière de professionnalisation ?

Mais cette question initiale interroge surtout la relation qu'établissent les étudiants entre ces deux objets :

- Les étudiants font-ils des liens entre Université et Professionnalisation ? Les associent-ils ? Pensent-ils « Professionnalisation » quand ils pensent « Université » ou inversement ?

- La pratique de dispositif de professionnalisation dans leur parcours universitaire serait-elle à même de modifier cette relation cognitive ?

Pour tenter de comprendre notre constat initial et répondre aux questions qui en découlent, nous choisissons de nous inscrire dans un champ théorique particulier, celui de la pensée sociale (Rouquette, 2009 ; Garnier, 2002), développé en psychologie sociale. En particulier, nous prenons pour cadre le concept de représentation sociale (Moscovici, 1961). En effet, celui-ci permet d'approcher le monde cognitif que les individus ont construit en relation avec les caractéristiques de leur environnement. Les représentations sociales sont alors un reflet de leur interprétation, de leur compréhension du monde. Elles en sont sa « grille de lecture » (Moliner, 1988). Elles donnent ainsi des éléments de compréhension des pratiques et des comportements des groupes d'individus dont elles orientent les actions, notamment en définissant leur finalité, en sélectionnant les informations afin que celles-ci soient recevables, et en définissant le licite et l'acceptable ou l'intolérable dans chaque contexte donné (cf. p.90). En outre, les représentations sociales s'intègre dans le processus de justification des actions individuelles. Par ailleurs, nos deux objets s'inscrivent pleinement dans la pensée sociale car ils ont parfaitement investi les communications sociales. Même les individus pour lesquels l'Université ne représente pas un enjeu personnel peuvent s'exprimer à son propos : parce qu'ils y ont été, parce qu'ils connaissent quelqu'un qui y a été mais surtout parce que l'Université jouit d'une médiatisation remarquable. Nous illustrons cet état de fait avec la surmédiatisation de l'édition 2013 du classement de Shanghaï, le 15 août 2013. Celle-ci dépasse largement les milieux de l'éducation. Elle est commentée par les principales sources d'information généralistes nationales : Le Monde[110], Libération[111], Le Figaro[112], La Croix[113]. France Info[114] invite Geneviève Fioraso, actuelle Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche à 8 heures 30. France Inter fait de même à 13 heures avec Ghislaine Filliatreau, directrice de l'Observatoire des Sciences et des Techniques (OST). Les médias spécialisées,

[110] http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/08/15/le-palmares-des-universites-bouscule-par-l-asie_3461891_1473692.html Consultée le 18 août 2013.

[111] http://www.liberation.fr/monde/2013/08/15/classement-de-shanghai-les-universites-americaines-toujours-au-top_924901 Consultée le 18 août 2013.

[112] http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/08/15/01016-20130815ARTFIG00187-seules-quatre-universites-francaises-dans-le-top-100.php Consultée le 18 août 2013.

[113] http://www.la-croix.com/Actualite/France/L-universite-francaise-toujours-a-la-traine-dans-le-classement-de-Shanghai-2013-08-15-998654 Consultée le 18 août 2013.

[114] http://www.franceinfo.fr/education-jeunesse/les-invites-de-france-info/classement-de-shanghai-des-universites-la-france-grignote-des-places-fiora Consultée le 18 août 2013.

en particulier dans l'information économique (Les Echos[115], Usinenouvelle.com[116], Boursier.com[117], Capital.fr[118]) proposent un article, tout comme les quotidiens régionaux : La Dépêche du Midi[119], la République des Pyrénées[120] (pour se limiter aux plus locaux). Cette liste est loin d'être exhaustive mais donne un aperçu de la diffusion de l'objet Université dans la société. De même, Champy-Remoussenard (2010) montre à travers les pages internet générées par *google*, que la professionnalisation a acquis une notoriété sociale puissante. Le cadre théorique que nous avons choisi semble donc cohérent pour analyser notre situation initiale qui décrit une conduite sociale (éloignement des étudiants de l'Université) dans un environnement particulier (professionnalisation des formations universitaires) et médiatisé.

La précision de notre champ théorique nous amène à situer les questions qui délimiteront le cadre de notre problématique. Ces dernières sont donc à présent formulées comme suit :

- Quelle représentation sociale les étudiants ont-il de l'Université ? De quelle façon se construit cette représentation ? Quelles caractéristiques présentent son processus de création ?
- Quelle représentation sociale les étudiants ont-ils de la Professionnalisation ? Quelle peuvent être les influences de cette représentation sur leur perception des formations universitaires ?
- Les étudiants ont-ils construit un univers représentationnel commun aux deux objets ? Ces derniers s'articulent-ils en système de représentations ?

Nous proposons d'organiser notre travail autour de trois pistes de recherche qui s'appuient sur deux approches théoriques des représentations sociales : essentiellement sur celle du noyau central (Abric, 1994) mais également sur celle des principes organisateurs de prises de position (Doise, 1986). Celles-ci nous permettront à la fois de proposer des éléments de réponses à notre question initiale mais également de revenir sur ce cadre conceptuel.

---

[115] http://www.lesechos.fr/economie-politique/monde/actu/0202950843591-classement-de-shanghai-strasbourg-fait-son-entree-dans-le-top-100-595428.php Consultée le 18 août 2013.

[116] http://www.usinenouvelle.com/article/la-france-peine-a-remonter-dans-le-classement-de-shanghai-2013-sur-les-universites.N202926 Consultée le 18 août 2013.

[117] http://www.boursier.com/actualites/reuters/le-classement-de-shanghai-de-nouveau-fustige-en-france-140983.html Consultée le 18 août 2013.

[118] http://www.capital.fr/a-la-une/actualites/le-classement-de-shanghai-de-nouveau-fustige-en-france-865333

[119] http://www.ladepeche.fr/article/2013/08/16/1690551-vingt-universites-francaises-dans-le-classement-de-shangai.html Consultée le 18 août 2013.

[120] http://www.larepubliquedespyrenees.fr/2013/08/15/classement-de-shanghai-les-universites-americaines-toujours-au-top,1146898.php Consultée le 18 août 2013.

La première piste repose sur la dynamique du processus représentationnel. Une représentation se construit dans les groupes en cohérence avec les aspects historiques de son objet (Rouquette, 1994). Ce premier processus l'emmène à un état stabilisé qui peut ensuite évoluer en fonction des évènements que le groupe peut rencontrer (Moliner, 2001). Aussi, nous pensons que l'étude de cette dynamique, pour la représentation de l'Université, pourrait nous permettre d'analyser la réalité propre des étudiants à propos de cet objet. Pour guider l'exploitation de cette première piste de travail, en lien avec ces considérations théoriques et notre constat de départ, nous posons l'hypothèse suivante : **le processus représentationnel des étudiants de l'Université à propos de l'objet « Université », limite l'intégration au sein de cette représentation sociale, d'éléments liés à la thématique de la professionnalisation**.

Pour traiter cette hypothèse, nous avons interrogé de potentiels futurs étudiants à des niveaux successifs de scolarité, à propos de leur représentation de l'Université, pour mettre à jour les caractéristiques de la dynamique de cette représentation et percevoir sa filiation historique. Nous proposons donc dans une première partie de l'analyse de nos résultats, une étude transversale[121] à partir de six groupes distincts constitués respectivement de collégiens de Troisième (ou 3ème), de lycéens de Seconde (ou 2nde), de Première (ou 1ère) et de Terminale, et d'étudiants en première année de licence (L1) et en troisième année de licence (L3)[122]. Nous opérons ainsi un « suivi » de la représentation en partant d'un groupe que nous supposons encore éloigné des préoccupations universitaires (celui de 3ème) pour arriver aux groupes d'étudiants (L1 et L3) pour qui l'Université représente certainement un enjeu majeur. Le présupposé de cette réduction de la distance des sujets à l'objet sera vérifié par l'évaluation des trois critères que propose Abric (2001) (cf. p.107-108). Nous situerons nos différents groupes en fonction de leur distance à l'objet (de lointaine à proche) lors de la présentation de nos échantillons (cf. p.170-173). Cette procédure nous permettra en outre de dépasser le cadre

[121] Une recherche longitudinale, suivant un même groupe sur six années consécutives, aurait été idéale pour mener à bien notre travail mais nos impératifs temporels nous ont interdit l'engagement dans ce type de démarche. Pour pallier à cette contrainte, nous avons opté pour une étude transversale qui interroge six groupes de niveaux de scolarité successifs au même moment. Celle-ci présente par ailleurs l'atout d'éviter une perte de sujets entre les temps de recueil et des biais liés à la répétition de mesures. Elle ne peut toutefois prendre en compte les différences de contextes historiques et culturels, et plus largement l'ensemble des changements macrosituationnels susceptibles d'intervenir au cours d'une recherche longitudinale. Cette solution de remplacement est régulièrement choisie pour pallier entre autres, à cette contrainte de temps (Van Maren, 1996 ; Salès Wuillemin & Morlot, 2009).

[122] Excepté celui pour celui de L1, tous les groupes sont constitués de membres provenant de deux ou trous établissements différents. En particulier le groupe L3 comprend des étudiants des universités de Lille, Caen et Toulouse

d'investigation habituel des représentations qui s'intéresse généralement aux représentations sociales dans leur état présent (en construction, stabilisé, en évolution) sans considérer leur historicité (Rouquette & Guimelli, 1994) ou du moins, ce qui les précède (Salesses, 2005). Notre démarche observe la représentation de l'Université avant que celle-ci n'acquière son statut de représentation *sociale*. En effet, si l'Université est une institution suffisamment installée et repérée dans la société pour que les élèves de 3ème puissent s'en faire une *représentation*, ici au sens large de son acception psychologique : « processus par lequel une image est présentée au sens » (Rey-Debove & Rey, 2013, p.2205), il paraît peu probable qu'elle corresponde à la définition de représentation *sociale*[123].

L'étude de ce processus représentationnel peut se réaliser de différentes manières par ailleurs complémentaires en fonction des courants théoriques qui sont privilégiés. Nous aurons ainsi une approche plurielle dans le recueil et le traitement de nos données qui fait référence aux deux approches des représentations sociales que nous avons décrites plus haut.

- Nous chercherons tout d'abord à caractériser la nature de la représentation au fur et à mesure de l'avancement des sujets dans leur formation initiale. Nous nous réfèrerons pour cela aux critères proposés par Moliner (1993 ; 1996).
- Suivant le courant théorique développé par l'école de Genève, nous dégagerons les différentes prises de position à propos de l'Université contenues dans l'ensemble de notre corpus (tous groupes confondus), afin d'en dégager certains principes d'organisation.
- Afin d'observer leur évolution, nous repèrerons le contenu de la représentation, dans nos différents groupes, puis nous distinguerons ses éléments centraux. La théorie du noyau central base en effet sur la comparaison de représentations sur leurs éléments centraux, deux représentations étant différentes si leurs noyaux centraux sont différents (Abric, 1994). Les différences observées au niveau des éléments périphériques ne représentent que des « variations » (Gaffié, 2004a, p.8).
- Nous observerons l'évolution de l'organisation sémantique de la représentation au fur et à mesure du rapprochement de la potentielle inscription des sujets à l'Université. Cette organisation donne à voir les différents pôles qui structurent la représentation et rend compte de la force des liens qui unissent ses différents éléments.

[123] En particulier parce qu'une représentation sociale, construction à la fois individuelle et collective nécessite que les individus établissent des communications sur l'objet considéré. Or nous ne voyons pas pourquoi des élèves de 3ème parleraient d'un objet qui est encore bien loin de leur préoccupation.

Notre seconde piste de recherche repose sur l'existence de liens entre représentations sociales (Rouquette, 1994 ; Flament & Rouquette, 2003 ; Mannoni, 2006 ; Valence, 2010). Le désintérêt des étudiants pour les formations universitaires au profit des cursus explicitement professionnalisants pourrait se comprendre par l'absence de « réseau de sens » (Valence, 2010, p.152) entre la réalité qu'ils ont construite à propos de l'Université et celle qu'ils ont élaboré sur la Professionnalisation : leur construction socio-cognitive n'associerait pas ces deux objets. Ainsi cette seconde piste de réflexion est organisée par l'hypothèse suivante : **la représentation sociale de l'Université et celle de la Professionnalisation sont distinctes chez les étudiants de L1 et L3.**

Pour traiter cette seconde hypothèse, nous proposons de caractériser le réseau représentationnel construit entre ces deux objets de représentation par les étudiants, puis d'envisager l'existence d'un système structuré « Université – Professionnalisation ». Dans ce but, nous utiliserons ici aussi plusieurs méthodes dont nous recouperons les résultats. Chacune de ces méthodes sera réalisée à partir des données issues de deux groupes d'étudiants (L1 et L3) afin de pouvoir appréhender les évolutions que subissent les relations entre ces deux représentations au cours des trois premières années d'inscription à l'Université.

- Après avoir décrit la représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants, nous rechercherons les éléments communs aux deux représentations, en particulier les éléments centraux qui seraient susceptibles d'articuler un éventuel système représentationnel « Université – Professionnalisation ».
- Nous établirons la structuration sémantique de ce réseau représentationnel afin de repérer les points de convergence et d'évaluer la distance que les sujets établissent entre ces deux objets.
- Nous regarderons la co-présence d'un même élément, issu pour l'un de la représentation de l'Université et pour l'autre de la représentation de la Professionnalisation dans les discours d'un même étudiant sur ces deux objets de représentation ; c'est-à-dire que nous observerons si un même étudiant cite simultanément les mêmes mots pour caractériser l'Université et la Professionnalisation.
- En référence à l'architecture de la pensée sociale (Rouquette, 1998, cf. p.85) qui établit une relation hiérarchique entre une idéologie et des représentations sociales, nous regarderons si ces deux représentations tendent à s'inscrire dans une même

filiation. Ce cas de figure faciliterait leur rapprochement. Au contraire, leur dépendance à des idéologies différentes serait source d'éloignement.

Notre troisième piste de travail s'est construite à partir du rôle que peuvent jouer les pratiques et les expériences sur la transformation des représentations sociales. Celles-ci apparaissent en effet comme un facteur puissant de la dynamique représentationnelle selon un processus (Flament, 1987 ; Rouquette, 1994 ; Guimelli & Jacobi, 1989) que nous avons décrit précédemment (cf. p.104). Nous nous interrogeons donc sur l'impact que pourrait avoir la pratique des dispositifs de professionnalisation proposés par l'Université sur la représentation sociale de l'Université des étudiants. Pour guider cette partie nous posons une troisième hypothèse de travail : **la pratique d'un dispositif de professionnalisation proposé par Université, dans le cadre d'une formation, est à même de favoriser le rapprochement de la représentation sociale de l'Université avec celle de la Professionnalisation.**

Pour suivre cette piste de travail, nous proposons une démarche longitudinale qui se rapprocherait dans sa forme de la méthode expérimentale. Nous interrogeons des étudiants sur les mêmes items à deux temps différents : avant et après leur participation au module *de professionnalisation* qui leur est proposé. Cependant, la transformation d'une représentation sociale est généralement lente, « calquée sur le rythme des évolutions de la société » (Moliner, 2001, p.39) et nos contraintes de recherche ne peuvent coïncider avec cette temporalité. Notre recueil de données, quelques jours après la fin de l'UE, paraît trop rapide pour relever des changements de niveau représentationnel. C'est pourquoi nos questions portent essentiellement sur l'opinion de ces étudiants sur des critères qui participent à la professionnalisation des formations. Les opinions sont plus réactives et labiles (Rouquette, 1998). Elles sont également constitutives des représentations sociales auxquelles elles sont « affiliées » (Rouquette, 1998, cf. p.85). Nous pouvons donc penser qu'une modification des opinions relatives à des éléments de professionnalisation des formations universitaires peut faciliter une modification des représentations qui leur sont liées, en particulier celles de l'Université et de la Professionnalisation. Inversement, une persistance de ces opinions compliquerait ces transformations représentationnelles. Pour des raisons pratiques et matérielles, nous avons limité ce double recueil de données aux étudiants inscrits en licence 3 de Sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse. Ces derniers suivent un module de 25 heures intitulé « accompagnement du projet de stage et d'insertion professionnelle ». Cette UE comprend également un stage facultatif de cinq jours. Il s'agit de l'UE dite *de professionnalisation* instituée suite au Plan Réussite en Licence. L'exploitation de cette piste

de travail nécessite donc la prise en compte de deux nouveaux groupes de sujets (qui s'ajoutent aux six groupes évoqués plus haut) :

- Un groupe nommé « L3 temps 1 » constitué des étudiants toulousains du groupe L3 évoqué précédemment (qui compte également des étudiants lillois et caennais). Ce groupe a été sollicité au début du premier semestre.
- Un groupe nommé « L3 temps 2 » formé d'étudiants de L3 de l'université de Toulouse qui ont suivi les enseignements de l'UE dite *de professionnalisation* « accompagnement du projet de stage et d'insertion professionnelle ». Ce groupe a été sollicité au début du second semestre.

L'analyse de nos résultats sera donc organisée sur trois parties qui répondent à des trois pistes de travail distinctes mais que nous espérons complémentaires et coordonnées.

5.2. Considérations épistémologiques

Parce que la production d'une recherche procède davantage d'une démarche globale de l'esprit que de la simple application d'une ou plusieurs techniques (Quivy & Van Campenhoudt, 2006), le chercheur est amené à expliquer les choix qui structurent son travail. C'est ce que nous faisons dans les paragraphes qui suivent. L'utilisation du pronom personnel « je » marque ici la singularité de ma démarche.

5.2.1. De continuités en ruptures

Notre problématique s'inscrit foncièrement dans de multiples continuités dans lesquelles je me suis progressivement inséré depuis mon entrée à l'Université. Parallèlement, elle est influencée par une triple rupture rappelant un processus identifié par Mias (2010).

Cette problématique s'ancre tout d'abord dans la discipline des Sciences de l'éducation dans laquelle j'ai effectué mon parcours universitaire. Celle-ci étudie « les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 2006, p.106) par des approches multiréférentielles. De par son origine « de terrain », notre travail se positionne pleinement dans leur tradition puisque les Sciences de l'éducation se sont construites en puisant leurs objets de savoirs scientifiques et leurs problématiques dans des réalités sociales concernant les faits éducatifs (Avanzini, 2008) et qu'elles sont d'ailleurs reconnues aujourd'hui comme telles (Bedin, 2011).

Elle est le produit d'un héritage scientifique reçu de mes années de formation et d'apprentissage à la recherche au sein de l'équipe REPERE[124] du CREFI-T[125], intégrée depuis janvier 2011 à l'entrée 3 de l'UMR EFTS[126]. L'équipe REPERE, créée en 1987 par Michel Bataille, « travaille sur les représentations sociales, les représentations professionnelles et plus largement, les pensées sociales et professionnelles »[127]. L'entrée 3 de l'UMR EFTS, animée par Christine Mias et Alain Piaser, et nommée Cognitions, Pratiques et Développement professionnel, poursuit l'essence de ces travaux par

> l'appréhension des modes de caractérisation du développement professionnel en lien avec les pratiques et les cognitions. Dans son acception la plus large, la notion de « développement professionnel » (…) englobe ainsi le processus de professionnalisation entendu comme la construction des savoirs professionnels et des compétences lors de formations individuelles et collectives. Le processus de professionnalisation (…) s'entend également dans le cadre de l'organisation et la participation à des dispositifs (pédagogiques, de formation, de travail, etc.) générant ainsi les transformations (identitaires, cognitives, etc.) des individus et des groupes[128].

Dans ce contexte, ma culture scientifique s'est construite simultanément autour du champ professionnel et d'un point de vue théorique, autour des questions sur les individus insérés dans des groupes. Ceci m'a naturellement amené à me tourner, depuis mes débuts d'apprenti-chercheur en 1ère année de master, vers le champ de la pensée sociale et le concept de représentation sociale pour investiguer des éléments de problématique portant sur la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle (Gachassin, 2010 ; 2011).

Ici, cette recherche rejoint une autre continuité, plus personnelle : celle d'un intérêt pour l'étude du champ du travail et de ses relations avec celui de la formation. Celle-ci m'amène, après m'être intéressé au processus de professionnalisation des élèves en formation agricole (master 1), puis à celui d'orientation professionnelle chez des étudiants en école de commerce (master 2, en collaboration avec l'Ecole Supérieure de Commerce de Toulouse), à m'interroger sur la professionnalisation des étudiants à l'Université. Ce choix est renforcé

[124] Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherche et Expertise.

[125] Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de Toulouse

[126] Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail et Savoirs.

[127] Pour davantage d'information : http://repere.no-ip.org/. Voir également Lac, Mias, Labbé et Bataille (2010) pour une synthèse chronologique des travaux de l'équipe.

[128] Source : http://efts.univ-tlse2.fr/accueil/thematiques-de-recherche/cognitions-pratiques-et-developpement-professionnels-135476.kjsp?RH=1317804835610

d'une part, par le contexte socio-économico-politique contemporain qui donne à la professionnalisation un caractère « incontournable » (Champy-Remoussenard, 2008b, p.51) et d'autre part, par sa concrétisation à l'Université, suite à des injonctions nationales et européennes depuis le début des années 2000 qui produisent une transformation polémique, physique et idéologique, de cette institution. Ici, notre ancrage théorique propose un angle semble-t-il peu exploré de l'étude de la professionnalisation, en nous centrant non pas sur le concept, l'objet scientifique qu'il est devenu, largement présent dans les travaux produits en Sciences de l'éducation, mais sur l'objet de représentation, l'objet social qu'il est également. Cette approche psychosociale n'interroge nullement la pertinence de l'existence des Sciences de l'éducation. Elle nous semble au contraire l'enrichir. Nous illustrons ce propos par la distinction que propose Bataille (rapportée par Charlot, 2008) entre

> un psychologue de l'éducation dans un département de Psychologie et dans un département des Sciences de l'éducation. Quand on travaille dans un département de Psychologie, on s'intéresse en priorité à ce qui se publie en Psychologie, y compris sur d'autres thèmes que l'éducation. Alors que quand on est psychologue de l'éducation dans un département de Sciences de l'éducation, on s'intéresse à ce qui se publie sur l'éducation, y compris dans des disciplines autres que la Psychologie (p.156).

Sans usurper un titre de psychologue, c'est cependant cette dernière démarche qui est la nôtre. Aussi, nous espérons pratiquer une psychologie sociale suffisamment « ouverte sur le monde » (Kalampalikis, 2009, p.6) pour qu'elle s'inscrive pleinement dans la multiréférentialité sur laquelle se sont construites les Sciences de l'éducation.

Ce travail s'inscrit également dans une triple rupture rappelant le processus mis à jour par Mias (2010) chez les stagiaires inscrit en Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales (DHEPS)[129]. Par rupture, nous entendons ici « le passage d'un état à un autre en développant et en acquérant une autre forme de culture, une autre forme de savoir en corrélation avec les transformations de précédentes représentations » (Mias, 2010, p.162).
Une rupture « quasi idéologique » survient au début de la recherche. Elle est provoquée par la rencontre de la conception idéalisée d'un objet, ici l'Université, source de savoirs culturels et désintéressés avec une réalité qui dans notre cas, lui voit attribuer un objectif fonctionnaliste de plus en plus prégnant d'insertion des étudiants. Davantage que sur le lien social, spécificité

[129] Ce diplôme de niveau II sanctionne trois années d'études après la soutenance d'un mémoire de recherche devant un jury universitaire. Il accueille des stagiaires dans le cadre de la formation continue. Ces derniers sont nécessairement en reprise d'études.

du DHEPS, c'est ici une réflexion sur la formation, le développement et l'épanouissement de l'individu qui « s'impose ainsi avant l'entrée en formation comme une nécessité de rupture avec l'ordre établi pour une remise en ordre du monde » (Mias, 2010, p.162). Cette rupture passe par une re-connaissance du monde.

La production scientifique demande généralement de dépasser l'expérience et la connaissance première, naïve, jusque là exceptée de critique (Bachelard, 2004). Il s'agit dès lors de rompre avec cette culture expérientielle, « d'apprendre à désapprendre » (Mias, 2010, p.165), puis de procéder à une reconstruction scientifique de l'objet considéré et de s'inscrire dans une posture et un cadre de recherche par une distanciation de l'objet à travers l'acquisition d'une culture scientifique à son propos, par la considération d'un cadre théorique reconnu et par l'utilisation de méthodologies (recueil et traitement de données) cohérentes. Il s'agit finalement d'un aménagement de la rupture épistémologique développée par Bachelard (2004). La rupture est ici produite par la connaissance scientifique.

La troisième rupture qui intervient dans ce travail est produite par le ré-investissement des savoirs et des représentations acquis pendant la formation, dans mon projet individuel car « le cheminement pendant le temps de formation oblige à un renversement de la pensée « ordinaire » qui ne se fait pas sans une connaissance de soi et de ses aspirations » (Mias, 2010, p.168). Les nouvelles connaissances scientifiques acquises ont à négocier avec les représentations déjà-là et une « personne se formant valide d'autant plus son parcours qu'elle pourra établir un lien avec ses nouvelles expériences générant de nouvelles représentations et celles plus anciennes véhiculant des représentations préalables liées à son histoire psychosociale » (Mias, 2010, p.168). Les nouvelles représentations créées doivent faire sens dans les logiques et aspirations qui guidaient l'individu. La rupture s'opère là par une re-connaissance de soi.

5.2.2. <u>Une visée compréhensive</u>

Ce travail porte sur l'étude de représentations sociales, c'est-à-dire sur l'étude de structures socio-cognitives qui construisent la pensée sociale. Or « l'intérêt pour la pensée sociale revient ensuite à admettre que les réalités sociales sont des réalités toujours pensées et parlées et que par conséquent, ces dernières ne sont pas des pures traductions de réalités plus tangibles comme les réalités matérielles » (Windisch, 2009, p.180). De ce fait, nous nous inscrivons dans un paradigme compréhensif. Celui-ci nie la possibilité d'une réalité extérieure à l'individu c'est-à-dire que les objets sont perçus et interprétés par les individus (ou groupes

d'individus) qui les observent en fonction de leurs caractéristiques sociales et de leurs expériences. Ces individus sont ici sujets et non objets. Ce paradigme s'oppose en ce sens à celui du positivisme. Notre démarche vise donc la compréhension des phénomènes, par la prise en compte du sens, des intentions, des attentes que leur attribuent les acteurs, et non leur explication par la recherche de liens de causalité (Dépelteau, 2003) ; car « l'action humaine n'est pas un phénomène que l'on peut isoler, figer, encadrer sans tenir compte du sens qui l'anime, de son dynamisme, de l'intention (même inconsciente) des acteurs, de la société » (Gingras, 2003a, p.41). Les propos de Morin (1986) confirment notre choix :

> la compréhension est le mode fondamental de connaissance pour toute situation humaine (…), et plus centralement pour tous actes, sentiments, pensées d'un être perçu comme individu-sujet. (L'explication[130], elle, est une connaissance adéquate aux objets, et s'appliquant aux êtres vivants quand ceux-ci sont perçus, conçus, étudiés comme des objets) » (p.144).

Cette finalité de recherche nous paraît ici d'autant plus adaptée que la professionnalisation est un objet complexe dont l'ampleur est récente à l'Université, et l'appréhension nouvelle pour les étudiants que nous avons interrogés. La démarche intègre deux postulats : d'une part, « la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques » (Paillé & Mucchielli, 2010, p.29) en raison justement de l'existence, dans les faits sociaux, de significations portées par les acteurs ; d'autre part, « la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine) » (Paillé & Mucchielli, 2010, p.29). L'intérêt de la recherche porte donc sur l'individu ou la collectivité « comme sujet de l'action, « sujet historique », écrit Touraine puisqu'il s'inscrit dans le temps et l'espace » (Gingras, 2003a, p.41).

L'utilisation de données et leurs traitements d'ordre quantitatif (recueil par questionnaire, utilisation de l'outil statistique, par la réalisation de tests et l'utilisation d'un logiciel d'analyse de contenu) ne doivent pas être perçus comme en contradiction avec cet objectif de compréhension. Nous nous rangeons ici aux cotés de Pirès (1985), Huberman (1986), Finch (1986), Burgess (1985) et Griffin (1985) (tous cités par Pourtois et Desmet, 2007, p.31) qui affirment qu' « on ne devrait plus actuellement associer théoriquement les techniques quantitatives au positivisme et les techniques qualitatives à l'approche herméneutique »

[130] Cet auteur définit l'explication comme « un processus abstrait de démonstrations logiquement effectuées, à partir de données objectives, en vertu de nécessité causales matérielles ou formelles et/ou en vertu d'une adéquation à des structures ou modèles » (Morin, 1986, p.149).

(p.32). Les données et leurs traitements sont les outils qui nous offrent un accès à la matière que nous allons interpréter. Leur utilisation dans notre démarche, prend sens à travers les interprétations que nous réaliserons.

Pour organiser et présenter notre travail, nous avons cependant choisi d'utiliser un mode d'exposition qui s'apparente à celui d'un raisonnement déductif. Nous avons ainsi posé des hypothèses. Celles-ci sont pour nous des pistes d'analyse du phénomène que nous étudions et nous les avons en ce sens qualifiées « d'hypothèses de travail » pour les distinguer des hypothèses mises en jeu dans les démarches expérimentales dont la finalité vise l'explication. Notre cadre compréhensif autorise une interprétation croisée de notre système d'hypothèse et notre démarche se retrouve ainsi dans cette volonté de « formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation, « en compréhension » de l'ensemble étudié (Paillé & Mucchielli, 2010, p.29).

5.2.3. La recherche d'une « objectivité authentique »[131]

L'implication du chercheur par rapport à son objet de recherche est une notion discutée : le courant positiviste, dans sa recherche d'objectivité exige « de l'observateur qu'il ait toujours une position extérieure à la réalité étudiée » (Pourtois & Desmet, 2007, p.35). Ses tenants considèrent « qu'il ne peut y avoir aucune interaction entre les faits observés et l'observateur » (Pourtois & Desmet, 2007, p.35) et que toute trace de subjectivité est synonyme de biais. Cette posture nous semble difficile à tenir en Sciences humaines dans la mesure où les objets d'études sont justement sociaux. C'est pourquoi, nous nous rapprochons du positionnement exprimé par Bataille (1983) et Mias (1998 ; 2005) : « l'implication du chercheur n'est pas seulement un parasite possible de la connaissance (…). Placé comme objet de recherche au même titre que l' «objet » auquel s'applique la recherche, l'implication du chercheur dynamise la connaissance » (Bataille, 1983, p.45). Mias (1998) poursuit dans le même sens. Pour elle, les postures simultanées de praticien et de chercheur, si elles peuvent parfois être délicates à cumuler, sont complémentaires car elles offrent « un plus grand nombre d'éclairages, reflets de vue chaque fois différentes de la situation (Mias, 1998, p.53) et leur articulation « doit permettre la naissance d'une pertinence et d'une scientificité plus grandes par le choc de leurs avantages et limites intrinsèques » (Mias, 1998, p.54). Aussi aucune implication ne doit être occultée ou reniée. Dans une visée heuristique de la recherche, un contrôle permanent de l'implication doit toutefois intervenir, grâce à une mise à distance

[131] Nous empruntons cette expression à Devereux (1980, cité par Pourtois & Desmet, 2009, p.165).

de l'objet (cf. la rupture épistémologique évoquée *infra*), afin d'éviter au chercheur de « se laisser fasciner par un miroir aux alouettes donnant lieu à des interprétations abusives des faits observés (Mias, 1998, p.53). Cette distanciation, impliquant un « travail de structuration et de reconstruction d'un discours « naturel » en un discours scientifique » (Mias, 1998, p.60), agit comme un garde-fou évitant au chercheur l'enfermement dans ses présupposés. Notre objectif est finalement de nous positionner dans une « objectivité authentique » (Devereux, 1980, cité par Pourtois & Desmet, 2009, p.165) vis-à-vis de nos objets d'étude.

Considérant que cette implication intervient dans la production de connaissance, il me semble nécessaire de la clarifier et de répondre à la question : *qui parle ?* C'est pourquoi, je *déplie* (en référence au vocabulaire de Bataille) ci-après, mon rapport aux deux objets autour desquels s'est construit ce travail. Cette parenthèse me paraît d'autant plus nécessaire que d'une part, mon contact avec ces objets est quotidien et d'autre part, l'association de ces deux objets est polémique comme nous l'avons vu précédemment (cf. p.34).

Je suis inscrit à l'Université depuis six ans. Je la fréquente également depuis trois ans à titre professionnel puisque je bénéficie d'un Contrat Doctoral Unique (CDU) de type 2 qui me permet d'effectuer 64 heures d'enseignement par an. C'est d'ailleurs ce statut de doctorant chargé d'enseignement qui m'inscrit parallèlement dans un parcours de professionnalisation, à la fois par une acquisition d'expérience pratique (l'enseignement) et par la participation à des modules de formation orientés vers la pratique de l'enseignement. Je précise toutefois que cette inscription à l'Université, en reprise d'études, n'a pas été motivé par une recherche de professionnalisation (ou plutôt de re-professionnalisation puisque j'avais précédemment acquis un diplôme professionnel et une expérience significative dans le champ de l'animation socio-culturelle). J'y voyais au contraire la possibilité d'accéder à une culture scientifique large et désintéressée. Ce n'est finalement qu'à l'entrée en doctorat que j'ai commencé à penser ma formation universitaire comme un vecteur de professionnalisation. Cette fréquentation de l'Université, cette inscription dans une professionnalisation au sein de cette institution, me donne de fait une culture de notre champ d'étude. Toutefois, si l'appropriation de cette culture n'est plus à faire, celle de la culture étudiante reste pour moi très imparfaite en raison de mon parcours et ma situation : je suis un étudiant en reprise d'études ayant déjà une formation et une expérience professionnelle et appartenant à une (ou plusieurs) génération(s) antérieure(s) à celle de la majorité des étudiants d'aujourd'hui.

Partie 4 / Méthodologie

Nous abordons dans cette partie le dispositif méthodologique de notre recherche. Nous y détaillons les éléments qui construisent sa cohérence interne[132]. Nous avons articulé cette partie en deux temps. Il nous a semblé tout d'abord pertinent de décrire les méthodes et techniques qui émanent du cadre conceptuel choisi car celles-ci ont guidé le choix et la construction de notre outil de recueil de données. Nous décrivons ensuite cet outil[133] avec les conditions de son utilisation.

Notre travail étant centré sur l'étude de représentations sociales, nos choix méthodologiques ont été guidés par les deux approches théoriques de ce concept que nous utilisons dans ce travail : la théorie du noyau central et la théorie des principes générateurs de prises de position. Chacune d'elles présente un processus opératoire spécifique que résume le tableau ci-dessous :

Théorie du noyau central	**Théorie des principes organisateurs**
1. Repérage du contenu de la représentation.	1. Mise à jour d'un savoir commun.
2. Étude des relations entre éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie.	2. Mise à jour des principes organisateurs de positions individuelles par rapport aux points de repère fournis par ce savoir commun.
3. Détermination et contrôle du noyau central.	3. Détermination des ancrages de ces positions dans des réalités socio-psychologiques.

Tableau 13. Recueil et traitement des données relatifs aux choix théoriques convoqués pour l'étude des représentations sociales (d'après Piaser, 1999).

« Pour résumer à grand trait, l'étude des ancrages sociologiques des prises de position se tourne volontiers vers les analyses multidimensionnelles, qui permettent la mise en correspondance des cognitions et des insertions spécifiques des sujets, alors que la caractérisation du noyau central a conduit à l'élaboration de méthodologies spécifiques » (Ratinaud, 2003, p. 133).

[132] « Le critère de validation de cohérence interne réfère à l'argumentation logique et fondée que le chercheur communiquera dans sa recherche. (…). L'atteinte de ce critère suppose qu'un chercheur sera en mesure de tracer l' « histoire » de sa recherche, d'indiquer quelles décisions ont été prises tout au long de l'étude et de les justifier » (Savoie-Zajc, 2009a, p.20).

[133] Nous précisons tout de suite que c'est par questionnaire que nous avons recueilli nos données auprès de sept groupes de niveau de scolarité différents. Chaque groupe a répondu à un questionnaire dont une partie des questions est commune à tous les autres.

6. METHODES CHOISIES POUR L'ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Nous considérons tout d'abord les trois étapes méthodologiques préconisées dans le cadre de l'approche structurale des représentations sociales et nous y associons les techniques permettant de les réaliser. Nous poursuivons par la description de l'analyse multidimensionnelle automatisée qui permet d'identifier les différentes prises de position des sujets interrogés sur l'objet d'étude. Enfin, nous expliquons brièvement les tests statistiques dont nous nous sommes servis pour traiter les données.

6.1. Le recueil du contenu : l'évocation hiérarchisée

L'évocation hiérarchisée consiste à fournir un terme inducteur aux sujets (en général l'objet de représentation), lesquels doivent lui associer de manière spontanée entre 3 et 5 mots. Lors d'une deuxième phase, les sujets hiérarchisent leurs réponses selon l'importance relative qu'ils accordent aux mots fournis. Nous obtenons ainsi non seulement « une grande partie du champ représentationnel » (Lo Monaco & Lheureux, 2007, p.60) mais également pour chaque élément sa fréquence et son rang moyen d'importance. Le premier critère renseigne sur le degré de partage de l'élément dans le groupe étudié, le second donne à voir la force du lien entre les éléments et l'objet de représentation étudié. Dans notre travail, nous accompagnons cette technique d'une mesure d'attitude vis-à-vis des mots exprimés afin de dégager un positionnement attitudinal global du groupe considéré par rapport aux éléments représentationnels questionnés.

L'évocation hiérarchisée (Abric, 2003) s'inscrit parmi les techniques d'association libre dont Galand (2010) repère l'usage dès la fin du 19è siècle et Netto (2011) rappelle l'usage « très courant » (p.145) sur la période récente. Pour Abric (2003a), « le caractère spontané - donc moins contrôlé – permet d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet *l'actualisation d'éléments implicites ou latents* qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives » (p.377).

L'utilisation des résultats d'une évocation hiérarchisée demande de repérer les éléments identiques afin de les compter. Apparaissent alors des mots aux significations proches et des

termes isolés. Dans un objectif d'optimisation des traitements ultérieurs que nous souhaitons réaliser et afin d'introduire « un ordre supplémentaire révélateur d'une structure interne » (Bardin, 1997, p.59), nous avons choisi d'effectuer une catégorisation des mots recueillis. D'autre part, des considérations relatives à la fois à la théorie des représentations sociales et à nos objectifs de travail nous ont incité à éliminer les catégories les moins saillantes. Ces deux opérations successives sont rendues possibles par la quantité de nos données.

1. Une catégorisation des mots recueillis

Nous avons regroupé les mots donnés par les sujets en catégories lexicales[134]. Pour ce faire, nous nous sommes attaché à respecter les caractères d'exclusion mutuelle, d'homogénéité, de pertinence, d'objectivité et de fidélité, et de productivité des catégories créées, préconisés par Bardin (1997)[135]. Partant, de multiples niveaux de catégorisation sont possibles. Aussi, afin de maintenir une précision optimale de notre corpus, nous nous sommes attaché à deux critères de regroupement : la lemmatisation (par exemple : *étudiant*/*étudiante*/*étudiants*/*étudiantes* sont rassemblés en une seule catégorie) et la synonymie indiscutable et univoque (deux mots d'une même catégorie présentent incontestablement, à notre sens, la même signification et une seule signification pour les sujets interrogés. Par exemple, *partiel* et *examen* sont regroupés dans la même catégorie). Pour renforcer leur fiabilité et leur objectivité, une proposition de cette recomposition a ensuite été soumise à une tierce personne (méthode des juges, Plake, Hambleton & Jaeger, 1997, cités par Gombert & Roussey, 2007, p.242). Après quelques ajustements, nous obtenons au final un nombre relativement important de catégories qui proposent « par condensation, une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 1997, p.152). Précisons que dans un objectif de comparaison des représentations sociales, nous avons particulièrement veillé à l'homogénéité inter-groupes des catégories, c'est-à-dire qu'un mot donné dans deux groupes différents appartient à une catégorie nommée et construite à l'identique dans les deux groupes[136]. Notre attention portée à la rigueur et la cohérence de cette méthode de catégorisation nous rapproche de l'idée selon laquelle « la

[134] Le critère lexical de catégorisation s'entend pour Bardin (1997) comme le « classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des sens proches » (p.151).

[135] C'est-à-dire que respectivement, chaque élément du corpus ne peut être affecté qu'à une seule catégorie, la classification de tous les éléments obéit à un même raisonnement, les catégories doivent présenter une cohérence envers la nature du corpus et la problématique de la recherche, la dénomination des catégories doit éviter un malentendu sur les mots qui la construisent, « un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches : riches en indice d'inférences, riches en hypothèses nouvelles, riches en données fiables » (Bardin, 1997, p.154).

[136] Pour chaque groupe de sujets, un dictionnaire des catégories est disponible en annexes, p.86 et p.138.

catégorisation (passage de données brutes en données organisées) n'introduit pas de biais (de surplus ou de rejet) dans le matériel, mais qu'elle met à jour des indices invisibles au niveau des données brutes » (Bardin, 1997, p.152).

2. La suppression des catégories les moins fréquentes

Les catégories les moins fréquentes nous paraissent peu intéressantes pour notre travail car nous les considérons trop faiblement partagées au sein du groupe. Elles se réfèrent à quelques spécificités individuelles de la représentation de l'objet et contribuent très peu à l'étude de sa représentation sociale. De plus, elles surchargent inutilement notre corpus. Nous avons donc retiré de notre corpus, les catégories dont les fréquences étaient inférieures à 5% du nombre d'individus interrogés[137]. Par exemple, l'effectif de notre groupe « 3ème » étant de 160 individus, les catégories dont la fréquence de citation était inférieure à 8 ont été supprimées.

L'évocation hiérarchisée puis le processus de catégorisation produisent le corpus brut de la représentation sociale considérée. C'est ce corpus que nous allons ensuite soumettre aux outils de traitement de données que nous avons choisis. Une limite de cette technique reste toutefois la décontextualisation des mots cités par les sujets, ce qui complique leur interprétation lorsque ceux-ci sont polysémiques. Nous serons notamment confronté à cette situation avec le mot « travail ».

6.2. Étude des relations entre éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie

Après avoir expliqué la méthode de recueil des éléments représentationnels, nous décrivons maintenant celles des traitements que nous allons utiliser pour produire des informations plus significatives que les données brutes obtenues.

6.2.1. L'analyse prototypique et catégorielle

Cette technique (Vergès, 1992 ; 1994 ; Abric, 2003a ; 2003b) permet d'envisager la structure d'une représentation sociale. Elle croise dans un tableau à double entrée, deux caractéristiques

[137] Ce qui signifie qu'au mieux, la catégorie n'avait de sens que pour 5% des sujets interrogés. Cette proportion diminue encore si un même sujet abonde la catégorie de plusieurs mots. D'autres auteurs utilisent dans cette même optique des procédés différents (par exemple l'utilisation d'un test de probabilité binomial : Salès-Wuillemin & Morlot, 2009).

des mots obtenus lors d'une évocation hiérarchisée : leur fréquence d'apparition et leur rang d'importance.

		Rang	
		Faible	Elevé
Fréquence	Elevée	*Case 1* Eléments susceptibles d'être centraux	*Case 2* 1ère périphérie
	Faible	*Case 3* 1ère périphérie et éléments contrasté	*Case 4* 2ème périphérie

Tableau 14. Tableau d'analyse prototypique et catégorielle (d'après Vergès, 1992 et Abric, 2003a ; 2003b).

Les catégories citées plus fréquemment que la moyenne et dont le rang moyen est plus faible que le rang moyen de la totalité des catégories représentent les éléments susceptibles de constituer le noyau central de la représentation (case 1). A l'opposé (case 4), les catégories citées plus rarement que la moyenne et dont les rangs moyens sont les plus élevés, sont les éléments les plus éloignés du système central. Ils constituent la deuxième périphérie et peuvent être considérés comme « secondaires et de peu de poids » (Abric, 2003a, p.378). Enfin, les deux autres cases (2 et 3), croisant une forte fréquence et un rang moyen élevé, ou une fréquence faible et un rang moyen faible présentent les éléments périphériques les plus importants (première périphérie) (Abric, 2003a). La non-congruence des deux critères donnerait à ces catégories un rôle privilégié dans la dynamique représentationnelle (Vergès, 1994). De plus, la case 3 accueille également des éléments contrastés qui peuvent « révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente » (Abric, 2003b, p.64).

L'analyse prototypique et catégorielle représente un « excellent outil exploratoire pour approcher la structure d'une RS » (Flament & Rouquette, 2003, p. 67) dans le sens où il autorise une hypothèse de la structure représentationnelle. Cependant, l'analyse structurale ne peut être validée qu'après un contrôle de la centralité des éléments par une méthode appropriée, par exemple le Test d'Indépendance au Contexte (TIC) décrit plus bas (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002 ; Abric, 2003).

6.2.2. *L'analyse de similitude*

L'analyse de similitude (Flament, 1962 ; 1981) est une technique particulièrement intéressante dans l'étude des représentations sociale (Bouriche, 2003). Elle repose sur la théorie mathématique des graphes (Berge, 1967, cité par Bouriche, 2003, p.223) et vise à obtenir des informations sur l'organisation des éléments constitutifs d'une représentation sociale. Plus précisément, elle « s'attache à remarquer les présences simultanées (co-occurrence ou relation d'association) de deux ou plusieurs éléments dans la même unité de contexte » (Bardin, 1997, p.269) (soit dans notre cas, les réponses fournies par un sujet à l'évocation hiérarchisée). En effet, on admet « que deux items seront d'autant plus proches [au sein de la représentation] qu'un nombre important de sujets les auront traités de la même manière. En les choisissant tous les deux comme importants, en les rejetant tous les deux, en les produisant ensemble dans une association libre, par exemple » (Abric, 2003a, p.382-383). Un indice de similitude[138] est donné à toute liaison entre éléments pris deux à deux. Si celui-ci est élevé, il signale une relation forte, s'il est faible, il exprime alors leur éloignement. La distance observée entre deux éléments et l'intensité de leur relation permet de faire émerger des significations de la représentation. La représentation graphique de ces relations de similitude sous forme de graphe valué facilite leur description, analyse et interprétation. Pour simplifier ces opérations, seules les liaisons les plus significatives sont retenues. Nous obtenons alors un *arbre maximum* (cf. par exemple Flament & Rouquette, 2003) qui représente « la représentation la plus dépouillée qu'il soit d'avoir, en conservant la connexité » (Degenne & Vergès, 1973, p. 473). Les indices de similitude sont précisés pour chaque arête. Pour valoriser les informations les plus pertinentes, nous supprimons celles dont les indices sont inférieurs à un seuil que nous choisissons en fonction des caractéristiques de chaque graphique[139]. Précisons qu'à l'instar de l'analyse prototypique, l'analyse de similitude n'autorise, à partir de la connexité des éléments représentationnels, qu'une supposition sur leur caractère central. Nos analyses de similitude, construites avec le logiciel IRaMuTeQ[140], sont utilisées ici pour étudier l'évolution de la structure sémantique de la représentation de l'Université, en fonction de la distance des sujets à l'objet. Pour faciliter l'interprétation des

[138] Nous utilisons l'indice de co-occurrence qui exprime le nombre de co-occurrences de deux éléments mais il existe de nombreux autres indices présentant la même finalité.

[139] Ce seuil est précisé dans la légende chaque graphique.

[140] Ce logiciel libre dont l'acronyme signifie Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires est développé par Ratinaud. Pour davantage d'information sur ce logiciel à : http://www.iramuteq.org/

graphes, ce logiciel leur superpose un halo de couleur qui permet une visualisation rapide des différents pôles sémantiques organisateurs de la représentation[141].

De plus, les derniers développements d'IRaMuTeQ permettent l'analyse concomitante de deux objets de représentation. Cette technique donne alors à voir les liens tissant le réseau représentationnel construit entre ces deux représentations par les membres d'un groupe social. Dans notre cas, elle nous est utile pour appréhender les relations sémantiques entre les représentations de l'Université et de la Professionnalisation chez les étudiants de L1 et de L3.

6.2.3. Le contrôle de la centralité avec le Test d'Indépendance au Contexte (TIC)

Le TIC (Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowicz, 2008) est une technique récemment validée de détermination des éléments centraux d'une représentation sociale. Dans sa mise en œuvre, ce test présente l'intérêt de dépasser les difficultés inhérentes aux deux autres techniques les plus fréquemment utilisées jusqu'ici, celle de la Mise En Cause (MEC) (Moliner, 1989) et celle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) (Guimelli & Rouquette, 1992 ; Rouquette, 1994). En effet, le TIC évite d'une part, la formulation en double négation[142] de la MEC qui génère parfois de l'incompréhension chez les sujets interrogés, d'autre part, la longueur de passation de la méthode des SCB[143]. Théoriquement, il s'appuie sur le caractère inconditionnel des éléments centraux d'une représentation. Opérationnellement, il interroge donc par questionnaire et pour chaque élément leur aspect « trans-situationnel » (Lo Monaco et *al*., 2008, p.120). Si nous reprenons un de nos exemples, cela se traduit par la question : « à votre avis, à l'université, circule-t-il toujours, dans tous les cas des connaissances ? » Une réponse affirmative indiquera que l'élément « connaissances » est consubstantiel de l'objet de représentation « université » quelle que soit la situation et indépendamment des variations contextuelles. Cet élément sera donc considéré comme central. Une réponse négative signifiera à l'inverse qu'il existe pour le répondant des cas où « université » n'est pas lié à l'idée de « connaissances ». Cet élément serait donc dépendant du contexte et sera alors considéré comme périphérique. Nous utilisons le test de Kolmogorov-Smirnov pour

[141] Il s'agit d'une « option » proposée par le logiciel.

[142] La première négation est induite par la mise en cause de l'élément, la seconde par sa réfutation massive s'il est considéré central par les sujets interrogés. Cette double négation demande un effort qui opérationnalise la logique de la MEC.

[143] Dans la méthode des SCB, dont les origines théoriques semblent multiples (Marquez & Friemel, 2005), les sujets doivent se prononcer sur les 28 types de relations que peut entretenir chaque item testé avec l'objet de représentation.

déterminer le seuil de réponses positives à partir duquel un élément peut être considéré comme central[144].

Intéressons nous à présent à la méthode d'analyse privilégiée dans le cadre de l'approche des principes organisateurs de prise de position.

6.3. Analyse multidimensionnelle automatisée

Nous utilisons pour ce type d'analyse, la méthode Reinert (1986 ; 1993) implémentée dans le logiciel IRaMuTeQ. L'utilisation de cet outil réduit les *a priori* et l'influence de la subjectivité du chercheur dans l'analyse d'un corpus. Cependant, comme pour l'analyse de similitude, les résultats obtenus ne constituent que des pistes de réflexion et non de validation d'hypothèse. De plus, le chercheur ne peut se soustraire à un travail d'interprétation notamment parce que les mécanismes mis en œuvre par le logiciel sont indépendants du sens des mots qu'il traite.

A partir d'un corpus, le logiciel découpe les données en unités de contexte (UC). Dans le cas d'un corpus-questionnaire comme le nôtre, une UC correspond à l'ensemble des réponses d'un sujet à un questionnaire. Son principe utilise une Classification Hiérarchique Descendante (CHD)[145] et repose sur l'analyse statistique distributionnelle (χ^2) : il croise les UC et la présence/absence des mots constitutifs du corpus dans les UC. Globalement, il classe ce qui se ressemble et ce qui s'oppose dans le corpus. Nous obtenons ainsi un certain nombre de classes de discours représentatives du contenu du corpus étudié, classes qui correspondent aux différentes prises de position des sujets par rapport à l'objet d'étude. Toujours grâce à des χ^2, IRaMuTeQ associe *a posteriori*, à chaque classe de discours, les variables *illustratives*[146] choisies par le chercheur. Celui-ci perçoit ainsi pour chaque classe, quel(s) sujet(s) ou type(s) de sujet se rapproche(nt) du discours concerné. Il obtient par ce biais des sujets épistémiques

[144] Selon la stricte théorie du noyau central, un élément peut être considéré comme central si son taux « d'acceptation » (de réponses *Oui*) dans un TIC est de 100%. Cependant, ce résultat est rarement atteint. En référence au test de Mise En Cause, plusieurs choix statistiques peuvent être utilisés (cf. Ratinaud, 2003) pour définir ce taux « d'acceptation » minimum. Celui que nous avons retenu (Dmax de Kolmogorov-Smirnov) est un test de comparaison de distribution qui permet de vérifier si le score obtenu lors d'un TIC est significativement (ou pas) différent de 100%. Ce test, préconisé par Abric (2003b) est largement répandu pour la détermination des éléments centraux d'une représentation sociale. Ce Dmax déterminant le seuil à partir duquel un élément de représentation peut être considéré comme central s'obtient par la formule suivante : $Dmax = 1 – (1,36/\sqrt{n}) \times 100$.

[145] « Le calcul de la CHD consiste à partir du corpus global pour en partitionner les unités de contexte et les formes afin de parvenir à un certain nombre de classes statistiquement indépendantes » (Labbé & Marchand, 2007).

[146] Ce sont des variables socio-démographiques ou en lien avec l'objet de représentation qui caractérisent les sujets constituant l'échantillon.

auquel aucun répondant ne ressemble exactement mais se rapproche plus ou moins selon sa proximité au profil-type de la classe[147]. En procédant à cette analyse statistique, IRaMuTeQ permet de dégager l'organisation des éléments et de mettre en évidence les informations essentielles contenues dans le corpus. Pour cela, il fournit notamment :

- un dendrogramme qui permet de visualiser la structure du corpus en fonction des liens qu'entretiennent les classes entre elles ;
- la taille de chaque classe par rapport au corpus ;
- le profil des classes auxquelles sont associées des variables illustratives qui établissent « un portrait-robot » de chaque classe ;
- l'anti-profil des classes construit à partir des mots significativement absents de chaque classe ;
- un graphique d'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) qui positionne, en les opposant les unes par rapport aux autres « par un calcul du χ^2 généralisé » (Lo Monaco & Guimelli, 2008, p.39), les différentes parties du corpus caractérisées par la CHD. Cette méthode factorielle multidimensionnelle donne à voir les proximités et les oppositions entre classes puis modalités des variables illustratives sur les différents facteurs. Le premier facteur, situé sur l'axe horizontal du graphique, est celui qui explique la plus grande quantité d'inertie. Vient ensuite le second facteur, situé sur l'axe vertical du graphique. Les autres facteurs sont matérialisés sur des graphiques supplémentaires.

6.4. Les tests statistiques

Nous décrivons ci-après les tests statistiques dont nous nous sommes servi dans notre travail afin de comprendre le sens de leur utilisation. Nous travaillons comme d'usage en sciences humaines, au seuil de significativité (noté p) de .05.

6.4.1. Le test du χ^2

« Le test du Khi-Deux (encore appelé Khi-carré et noté le plus souvent χ^2) est un test permettant de mesurer l'écart entre une ou plusieurs répartitions d'effectifs que l'on a pu observer et ces mêmes répartitions d'effectifs redistribuées selon un modèle probabiliste » (Guéguen, 1998, p.191). Plus précisément, nous utilisons dans notre travail le χ^2

[147] Pour une illustration détaillée de cette analyse, voir par exemple Labbé et Marchand (2007)

d'indépendance (de Pearson). Le χ^2 d'indépendance s'utilise pour la comparaison de plusieurs répartitions d'effectifs observés. Il permet d'établir si deux variables nominales ou ordinales sont mutuellement dépendantes ou si la répartition de leurs modalités respectives dans un tableau de contingence, est seulement le produit du hasard de l'échantillonnage. L'hypothèse nulle (H_0) est celle de l'indépendance entre les deux variables étudiées, c'est-à-dire l'absence de liaison significative entre les modalités de ces deux variables.

L'utilisation du χ^2 nécessite des effectifs théoriques minimaux de 5 dans chaque case du tableau de contingence. Si tel n'est pas le cas, la valeur du χ^2 est exagérément augmentée (Guéguen, 1998). Si notre échantillonnage ne nous permet pas de satisfaire cette condition, nous nous permettrons, comme il est généralement admis lorsque moins de 20% des cases sont concernées, d'utiliser le test. Nous signalerons systématiquement cette situation.

L'interprétation des résultats du test du χ^2 se complexifie avec l'augmentation du nombre de croisements de modalités. Lorsque l'un de nos tableaux de contingence présente un nombre trop important de cases, nous préférons, soit regrouper des modalités (cas le plus fréquent), soit proposer des comparaisons spécifiques à chacune des modalités. Notre analyse s'en trouve affinée même si elle oblige à la production de nouvelles hypothèses intermédiaires.

6.4.2. Le test U de Mann-Whitney

Nous utilisons ce test non paramétrique pour la comparaison de résultats obtenus sur une échelle ordinale dans le cas de deux échantillons indépendants. Le U de Mann-Whitney teste l'hypothèse que la distribution des rangs est identique dans les deux échantillons. Une valeur de p (seuil de significativité) inférieure ou égale à .05 invalide donc cette hypothèse et indique que les valeurs présentées par les deux échantillons diffèrent statistiquement de manière significative.

6.4.3. Le test de Willcoxon

Ce test reprend la fonction du précédent mais s'utilise dans le cas d'échantillons appariés. Il est également basé sur les rangs de différence entre chaque paire observée et teste l'hypothèse que la somme de ces rangs est égale à zéro.

6.4.4. Le t de Student

Ce test permet d'établir si une différence entre les moyennes de deux groupes est due (ou non) au hasard. Son hypothèse nulle pose qu'il n'y a aucune différence entre les deux moyennes

considérées. Une valeur de p inférieure ou égale à .05 invalide donc cette hypothèse. A l'inverse, une valeur proche de 1 indique que les deux moyennes peuvent être considérées comme identiques.

6.4.5. Le test de Kendall

Le test de Kendall est non paramétrique. Il calcule un coefficient de corrélation (appelé *tau* de Kendall et noté τ) basé sur les rangs de valeurs des deux variables considérées. Son hypothèse nulle considère que ces deux variables sont indépendantes l'une de l'autre. Le τ est compris entre -1 et 1, une valeur égale à zéro signifiant l'absence de corrélation entre ces deux variables.

6.5. L'analyse thématique manuelle de contenu

L'analyse thématique de contenu est la plus utilisée des techniques d'analyse de contenu (Bardin, 1997). Son application aux réponses aux questions ouvertes des questionnaires est « classique et bien balisé[e] » (Bardin, 2003, p.244). La forme de notre corpus, issu de discours direct et simple, se prête particulièrement à son utilisation. Son intérêt est de dépasser un premier niveau de compréhension découlant d'une simple lecture de sens commun (Bardin, 2003).

Une pré-analyse nous permet tout d'abord de sélectionner les unités informationnelles qui constitueront le corpus à analyser (Bardin, 1997 ; Muke Zihisire, 2011). Dans notre cas, elle sert à extraire le plus exhaustivement possible parmi les propos des étudiants, ceux qui intéressent notre problématique. Il s'agit ensuite de réorganiser le corpus à analyser pour faciliter sa description et son interprétation. Pour cela, nous le découpons en unités de sens que nous regroupons ensuite sur un critère d'analogie. Nous choisissons des regroupements thématiques c'est-à-dire que les catégories que nous créons correspondent aux thèmes[148] relevés dans l'ensemble des discours analysés. Cette classification repose donc sur des unités sémantiques et ne prend en compte ni la linguistique, ni la dynamique ou l'organisation des propos. Les « noyaux de sens » (Bardin, 1997, p.137) présentent donc des tailles variables, du

[148] Un thème est défini par Bardin (1997) comme« une unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables » (p.136).

segment de phrase à la phrase. A partir de ces thèmes, nous construisons une grille catégorielle[149].

Nous précisons la fréquence d'apparition des thèmes dans les discours des sujets. Ce repérage des « régularités répétables » (Miles & Huberman, 2003, p.133) et la prise en compte des récurrences, permet l'enrichissement de l'interprétation des résultats. Nous prenons en effet en compte le postulat considérant que « la présence effective d'un mot ou d'un thème serait un signe d'importance dans l'esprit de la source de communication » (Bardin, 2003, p.254).

7. DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNEES

Les développements de l'étude des représentations sociales ont permis d'élaborer des techniques de recueil (évocation hiérarchisée, etc.) et de traitement (analyse prototypique, etc.) spécifiques aux différentes approches du concept et aux problématiques des chercheurs. D'autres techniques de traitement de données, non issues de ce cadre conceptuel, sont également intéressantes pour notre travail (statistiques, analyse thématique, etc.) et nous venons de décrire toutes celles que nous utiliserons. Regardons à présent l'outil que nous avons choisi pour opérationnaliser ces techniques et obtenir les données brutes nécessaires à leur utilisation.

Précisons dès à présent que nous avons recueilli des données auprès de huit groupes de niveau de scolarité différents : groupes d'élèves de Troisième, de Seconde, de Première et de Terminale, et groupes d'étudiants de Licence 1 et de Licence 3.

7.1. Choix du type d'outil : le questionnaire

Si plusieurs techniques de recueil de données se prêtent à l'étude des représentations sociales, deux d'entre elles restent toutefois privilégiées : l'entretien et le questionnaire[150]. La configuration de notre travail (recueil dans six niveaux de scolarité, répartis sur huit lieux géographiques et parfois interrogés à deux temps différents ce qui représente plus de trente

[149] Bardin (2003) définit une grille catégorielle comme « un ensemble cohérent de catégories et sous catégories éventuelles, susceptibles d'être appliqué sur des traces communicationnelles complexes, afin d'aboutir à des résultats fréquentiels utiles aux interprétations finales » (p.253).

[150] Citons non exhaustivement comme autres outils, la recherche documentaire : articles de presse (Moscovici, 1961), définitions de dictionnaires (Lahlou, 2003), œuvres littéraires et films (Chombart de Lauwe, 1971) ; la production de dessins (Galli & Nigro, 1989) ; l'observation des pratiques usuelles sur le terrain (Jodelet, 1989b) ou encore l'utilisation de murs d'image (Moscarola, Perret, Boughzala & Moliner, 2012).

passations et une quinzaine d'enquêteurs) nous a orienté vers celle qui nous semble présenter le plus fort niveau de standardisation, c'est-à-dire de reproduction à l'identique quel que soit le groupe, le lieu et l'enquêteur. Cette précaution nous paraît indispensable pour effectuer, comme nous le souhaitons, des comparaisons inter-groupes. Nous avons donc opté pour une enquête par questionnaire[151]. De plus, cet outil s'accorde au mieux avec l'approche structurale des représentations sociales et la technique de l'évocation hiérarchisée que nous utilisons : celle-ci repose sur des questions précises et standardisées, parfois longues qu'il semble difficile de reproduire à partir d'entretiens. Ce choix est par ailleurs rendu possible par le niveau d'écrit de tous les sujets interrogés. Malgré ces atouts, nous sommes conscients que l'outil *questionnaire* comporte des limites. Qualitativement, les propos des sujets sur les thématiques abordées sont circonscrits par le choix des questions et les modalités de réponses que nous proposons. De plus, les demandes d'explicitation sont impossibles. Quantitativement, leurs réponses sont bornées par l'espace que nous proposons. Nous essayons toutefois de minimiser ces contraintes lors des phases de sa construction.

7.2. Démarche de construction des questionnaires

Nous recherchons la validité de notre outil de recueil de données à travers trois phases successives.

7.2.1. La phase exploratoire

Cette étape nous donne les éléments essentiels de connaissance pour identifier nos objets d'étude et les thématiques à aborder, pour élaborer leur formulation à partir d'un vocabulaire adéquat et de techniques scientifiquement validées, et le cas échéant d'envisager les modalités de réponse aux questions que nous soumettrons à nos sujets. Il s'agit également de cerner les exigences conjointes de nos cadres théoriques et des précautions que demande l'utilisation de cet outil. Un des enseignements de cette phase a notamment été l'incompréhension du terme « professionnalisation » et l'incapacité des sujets à produire un discours à son propos avant l'entrée à l'Université. C'est pourquoi l'étude de la représentation sociale de cet objet n'apparaît qu'à partir du groupe « Licence 1 ». Outre une revue de littérature, nous avons

[151] L'utilisation simultanée de deux méthodes produisant des résultats complémentaires nous a paru trop ambitieuse au regard du nombre de groupes et surtout de la difficulté d'accès aux sujets. Cependant, *a posteriori* et dans la finalité compréhensive qui est la nôtre, la réalisation de quelques entretiens pour recontextualiser et expliciter les réponses issues des questionnaires nous paraît intéressante.

utilisé lors de cette phase exploratoire, des cartes associatives (Abric, 1994c), des évocations hiérarchisées, des entretiens et des *focus groups* (Markova, 2004 ; Kalampalikis, 2011).

7.2.2. La phase de test

Les informations recueillies précédemment nous permettent de rédiger une première version du questionnaire. L'issue de cette phase en est le test. Son objectif est en particulier de vérifier la compréhension des questions par les sujets, de valider la forme, l'exhaustivité et l'exclusivité mutuelle des modalités des réponses. Il s'agit également d'évaluer la durée de la passation, tant pour ne pas importuner nos sujets avec un questionnaire interminable que pour respecter les contraintes de temps imposées par les responsables des établissements nous ayant accueilli. Nous espérons ainsi dépasser un des problèmes majeurs auquel expose la réalisation d'une enquête par questionnaire : la clarté et l'univocité des questions et des modalités de réponses proposées, dans le cas des questions fermées (Van der Maren, 1996). Cet enjeu est essentiel ici puisque nous ne serons pas systématiquement présent lors de ces passations pour préciser ou expliciter certaines consignes.

Les tests des questionnaires ont été réalisés avec des sujets appartenant à chaque groupe, « choisis au hasard »[152]. Excepté pour le groupe L3, les testeurs n'ont ensuite pas été sollicités pour répondre au questionnaire définitif. Ces tests ont été effectués de façon individuelle (groupes 3ème, L1 et L3) ou collective (groupes 2nde, 1ère, et terminale) selon les opportunités qui nous étaient offertes. Ils consistent en une passation écrite du questionnaire suivie d'une discussion sur chacun des items soulevant une hésitation ou une incompréhension. Entre 7 et 10 « testeurs » ont été nécessaires pour atteindre une saturation des retours lors des tests individuels. 10 à 12 lycéens étaient réunis pour les tests collectifs. Le procédé individuel nous a paru préférable. En effet, les tests collectifs empêchent l'observation des répondants dont les hésitations lors de la phase écrite sont de précieuses informations et produisent des phénomènes de groupe (leadership, suivisme) lors de la discussion post-test. Celle-ci se focalise alors sur certains points dont l'importance réelle nous paraît au final difficile à évaluer.

[152] Au niveau des collégiens et des lycéens, nous avons testé les questionnaires avec des élèves qui avaient été désignés par les responsables des établissements. Au niveau de l'université, nous avons soumis ce premier questionnaire à des étudiants de L1 et L3 sollicités de façon aléatoire.

7.2.3. La phase de finalisation

La finalisation du questionnaire s'établit suite aux modifications que nous apportons à l'issue des tests. Nous n'avons pas pu réaliser de second test pour valider définitivement la compréhension de cette version. *A posteriori*, nous regrettons la longueur du questionnaire destiné au L3 (temps 1) : celui-ci intègre nombre d'items que nous ne considèrerons finalement pas. Il en est de même pour la thématique de l'orientation idéale abordée à partir de la Terminale et de l'approche de la Théorie des Comportements Planifiés (Ajzen, 1985, 1991) développée dans le questionnaire du groupe Terminale (items 19 à 24). Les informations qu'ils apportent ont malgré tout approfondi notre connaissance de nos objets de recherche et peuvent participer à la construction des interprétations de nos résultats. En outre, si ces données ne sont pas présentées ici, elles pourront faire l'objet de traitements et d'analyses ultérieurs.

7.3. Présentation du contenu des questionnaires

Avant de revenir sur les questions qui constituent les fondations de notre travail, détaillons l'organisation générale de nos questionnaires.

7.3.1. Thématiques abordées et organisation générale

Tous nos questionnaires ont été pensés selon la même logique. Un ou plusieurs thèmes identifiés par des titres, comme le conseillent Berthier (2006) ou Van der Maren (1996), y sont abordés en fonction de notre problématique. Nous consignons ces principaux axes dans le tableau ci-après :

Niveau de scolarité des sujets interrogés	Théme(s) abordé(s) dans le questionnaire	Composantes
3ème à 1ère	L'Université	Contenu et conditions de construction de la représentation sociale
Terminale	L'Université	Contenu et conditions de construction de la représentation sociale Attitude et opinions sur l'Université
Licence 1	L'Université La Professionnalisation	Contenu de la représentation sociale, attitude et opinions Contenu de la représentation sociale et opinions
Licence 3	L'Université La Professionnalisation Licence en sciences de l'éducation	Contenu de la représentation sociale, attitude et opinions Contenu de la représentation sociale et opinions Opinions
Licence 3 (Temps 2)	L'Université La Professionnalisation Licence en sciences de l'éducation UE dite *de professionnalisation*	Contenu de la représentation sociale, attitude et opinions Contenu de la représentation sociale et opinions Opinions Opinions

Tableau 15. Thématiques abordées dans nos questionnaires en fonction du niveau de scolarité des sujets.

Un court en-tête nous permet de présenter l'objectif de notre travail. N'étant pas systématiquement présent lors des passations et malgré les consignes transmises aux enquêteurs, il nous semble important de renseigner les répondants sur l'objet et le cadre institutionnel de la recherche à laquelle ils participent puis le respect d'un code de déontologie[153] auquel nous nous référons pour conduire cette recherche. Par ailleurs, les logos renforcent la validité apparente de l'outil et de ce fait, sa crédibilité (Delhomme & Meyer,

[153] Ce code, disponible en annexes (p.7) a été rédigé par Lac et De Zotti (1999) puis repris par des membres de notre laboratoire (Labbé, 2005, l'a par exemple adapté à ses interventions dans des entreprises industrielles). Il s'appuie sur les valeurs éthiques régulièrement respectées dans les recherches en sciences humaines, en particulier : le respect et le bienfait de la personne, le consentement éclairé des sujets, la confidentialité des données recueillies (Savoie-Zajc, 2009b).

1997). Pour les lycéens, ces informations facilitent la distinction entre ce questionnaire et une quelconque évaluation comme leur en proposent très régulièrement leurs enseignants.

Globalement, nos questionnaires reprennent la forme de sablier (Fenneteau, 2007) : quelques questions introductives « brise-glace » (Berthier, 2006, p.122) suivies d'une partie centrale directement en lien avec notre problématique et demandant davantage de concentration de la part des sujets et enfin, quelques items complémentaires parmi les moins motivants (Delhomme & Meyer, 1997) mais introduisant néanmoins des variables descriptives ou sociologiques supplémentaires.

Afin d'anticiper au mieux les éventuelles difficultés que pourraient éprouver les sujets, une courte consigne indique la manière de répondre aux items :

Consigne : Au long de ce questionnaire, vous allez rencontrer des échelles qui se présentent ainsi :

proposition 1 ▫ -----▫ -----▫ -----▫ -----▫ -----▫ proposition 2

Pour y répondre, cochez l'une des 6 cases (et uniquement une) situées entre la proposition 1 et la proposition 2. Plus vous cochez une case proche de la proposition 1, plus vous êtes en accord avec celle-ci. Plus vous cochez une case proche de la proposition 2 et plus vous êtes en accord avec celle-ci.

Exemples : Proposition 1 ▫ ▫ **X** ▫ ▫ ▫ Proposition 2 signifie « je suis un peu d'accord avec la proposition 1 »

Proposition 1 □ □ □ □ □ **X** Proposition 2 signifie « je suis tout à fait d'accord avec la proposition 2 »

Profitant de cet exemple, nous précisons que nos échelles de différenciation sémantique (Osgood, Suci & Tanembaum, 1957) dont les extrémités sont matérialisées par des modalités antinomiques, présentent volontairement six valeurs de réponses possibles. Nous nous rapprochons ainsi du nombre sept présenté par Cox (1980, cité par Fenneteau, 2007, p.74) comme le nombre idéal pour un recueil d'information optimal, tout en maintenant un nombre pair synonyme d'absence de valeur médiane. Une réponse médiane nous semble en effet difficile à interpréter tant elle peut exprimer une ambivalence aussi bien que représenter pour le répondant le moyen de réaliser une économie cognitive ou de protéger son image (Gagné & Godin, 1999). Nous préférons contraindre les sujets à se positionner dans un sens ou dans l'autre même si leur position n'est pas fortement marquée. Parallèlement, la présence très régulière d'une modalité « je ne sais pas » (notée « nsp » dans nos résultats) permet d'éviter une réponse factice due à « une obligation de savoir » (Fenneteau, 2007, p.84).

7.3.2. ***Précisions sur les contenus***

Nous détaillons ici les questions qui sont au cœur de nos différents éléments de problématique. Nous les présentons sur trois parties qui correspondent aux trois pistes de travail que nous explorons successivement et non dans leur ordre d'apparition dans les questionnaires. Auparavant, nous précisons les questions qui nous ont permis de définir la distance entre les sujets et l'objet « Université ».

7.3.2.1. Mesure de la distance à l'objet

Nous mesurons les trois critères proposés par Abric (2001) pour évaluer la distance sujet-objet :

- la « pratique » de l'Université :

Dans l'analyse de nos résultats, nous substituons ce terme générique de pratique par celui plus contextualisé à notre objet de « fréquentation ».

11. Es-tu déjà allé dans une université?

□ Jamais □ 1 ou 2 fois □ Plus de 2 fois □ Ne se prononce pas

- la connaissance de l'Université:

9. Tu as des informations sur l'Université plutôt

□ Jamais □ Moins d'une fois par mois □ Plus d'une fois par mois □ Plus d'une fois par semaine □ Tous les jours

10. Quelles sont tes sources d'information principales à propos de l'Université (3 réponses maximum)?

□ Magazine / Journaux □ Info ou émissions de Radio/TV □ CIO / SIOU □ Film/ Série TV / Roman □ Professeur

□ Forum d'orientation scolaire □ Internet : réseaux sociaux, forums □ Internet : autres sites

□ Amis □ Parents □ Journées portes ouvertes □ Autre, laquelle ? _____ □ Aucune

- l'implication vis-à-vis de l'Université

Pour mesurer ce critère, nous prenons en compte l'importance que revêt l'Université pour les sujets et la fréquence des discussions qu'ils lui consacrent. Les questions correspondantes

sont décrites dans le paragraphe suivant car nous les utilisons également pour appréhender le contexte de construction de la représentation sociale.

7.3.2.2. Construction et évolution de la représentation sociale de l'Université

Ces contenus concernent notre première piste de travail.

a) Mode et contexte de construction de la représentation sociale de l'Université

Nous intéressant à la représentation sociale de l'Université au fur et à mesure de l'avancement des élèves dans leur scolarité, nous avons inscrit dans nos questionnaires des indicateurs des critères permettant l'émergence des représentations sociales (Moliner, 1996). Ces indicateurs apparaissent dans les questionnaires, du groupe de 3ème, jusqu'au groupe Terminale. Au regard de la théorie, le processus de construction de cette représentation nous a semblé achevé après l'entrée en L1, c'est pourquoi leur mesure n'a pas été poursuivie en L1 et L3.

Le niveau de ces indicateurs sont repérés à partir des questions nos7-8-9-10 et 11[154]. Celles-ci interrogent :

- l'importance de l'Université pour les sujets

7. L'Université est, pour toi, un sujet

Très important □-----□-----□-----□-----□-----□ Pas du tout important

- l'existence d'une communication, en particulier intra-groupe, sur l'objet. Celle-ci traduit également l'implication des sujets vis-à-vis de l'objet :

8. Tu discutes de l'Université plutôt

□ Jamais □ Moins d'une fois par mois □ Plus d'une fois par mois □ Plus d'une fois par semaine □ Tous les jours

Si tu en discutes, avec qui le fais-tu principalement?

□ Amis lycéens □ Autres amis □ Parents □ Professeurs
□ Conseillers d'orientation □ Autres personnes ; lesquelles ?_____

Nous retrouvons donc l'ensemble des critères qu'il nous semble important d'évaluer pour définir si la représentation construite par les élèves peut être qualifiée de *sociale*. Nous rappelons que les critères de complexité de l'objet et d'absence d'orthodoxie dont nous avons

[154] Les numéros des questions se réfèrent ici au questionnaire distribué aux élèves de Terminale.

également fait état (cf. p.88-89) nous semblent *a priori* acquis comme nous l'expliquons dans la partie théorique.

b) Recueil de la représentation sociale de l'Université

Le recueil du contenu et de la structure de la représentation sociale de l'Université s'accomplit à travers une ou deux questions en fonction du groupe à laquelle elle s'adresse. Chez les étudiants (L1 et L3) une seule question suffit. Celle-ci est scindée en deux parties successives dans les groupes de collégiens et lycéens. Il était en effet apparu dans la phase de test du questionnaire, une difficulté pour ces derniers à y répondre dans sa configuration initiale. Malgré ces deux formes différentes, la démarche est parfaitement identique : nous opérationnalisons ici la technique de l'évocation hiérarchisée (Abric, 2003b) à laquelle nous ajoutons une mesure d'attitude. Nous reproduisons ci-après, la question telle que formulée pour le groupe L1.

3. Quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à « l'Université » ?

Mots	Classement par ordre d'importance 1 étant le mot que vous jugez le plus important et 5 le moins important	Vous jugez ce mot :		
		Plutôt négatif	Neutre	Plutôt positif
.				
.				
.				
.				
.				

Nous avons privilégié l'utilisation du rang d'importance (établi *a posteriori* par les répondants) plutôt que celle du rang d'apparition des mots car « le rang d'importance semble effectivement bien plus adapté au repérage de la centralité » (Galand, 2010, p.101). Or ce repérage de la centralité reste un objectif dans le cadre de notre approche structurale. Nous situons volontairement cette question en début de questionnaire, juste après les questions introductives, afin de limiter l'influence que pourraient avoir d'autres questions sur les réponses spontanées des sujets.

7.3.2.3. Comparaison des représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation chez les étudiants

Ces contenus concernent notre seconde piste de travail. Celle-ci nécessite le recueil de la représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants (groupes L1 et L3). Nous reproduisons la technique décrite plus haut avec l'objet « professionnalisation » :

7. Quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à « professionnalisation » ?

Mots	Classement par ordre d'importance 1 étant celui que vous jugez le plus important et 5 le moins important	Vous jugez ce mot :		
		Plutôt négatif	Neutre	Plutôt positif
.				
.				
.				
.				
.				

Toujours pour limiter les interférences que pourraient avoir les autres questions sur les réponses que nous souhaitions spontanées à celle-ci, cette question est située dans le questionnaire au début de la partie thématique consacrée à la Professionnalisation.

7.3.2.4. Impact de l'expérience de la professionnalisation à l'Université sur les opinions des étudiants concernant le caractère professionnalisant des formations universitaires

Les contenus présentés ici concernent notre troisième piste de travail.

a) Caractérisation d'une formation professionnalisante

Ce recueil concerne les étudiants de L3 en Sciences de l'éducation, en début d'année universitaire. Il s'intéresse, à travers quatre questions ouvertes (n°s 16, 22, 25 et 38) à la façon dont ils décrivent ce qu'est pour eux une formation professionnalisante.

16. Quel commentaire auriez-vous éventuellement envie d'ajouter sur la professionnalisation des étudiants à l'Université ?

22. A votre avis, qu'est-ce que l'Université devrait faire pour améliorer ses formations ?

25. Trouvez-vous la licence en Sciences de l'éducation professionnalisante ?

□ Plutôt OUI □ Plutôt NON □ je ne sais pas

Pour quelles raisons ?

38. Qu'aimeriez-vous ou que vous paraît-il important d'ajouter à propos de l'Université, de ses formations et/ou de la professionnalisation ?

Les espaces de réponse comportent quatre lignes, excepté pour la question 25 où trois lignes sont proposées aux étudiants pour qu'ils s'expriment. La question n°22 peut paraître sans

rapport avec notre objectif. Nous l'avons retenue car les réponses des étudiants y font très régulièrement référence à la professionnalisation. Lors de l'analyse de ces réponses, nous n'avons considéré que celles nous apportant des informations sur cette thématique.

L'utilisation des questions ouvertes permet ici de recueillir les connaissances « naïves » des étudiants sur la professionnalisation des formations en évitant que leurs réponses ne se réfèrent à un cadre de pensée que nous aurions nous même induit avec des questions fermées.

b) Evolution de l'opinion des étudiants sur l'évolution du caractère professionnalisant des formations universitaires

Cet objectif vise les étudiants de L3 toulousains. Il demande de leur poser la même question avant et après leur participation à l'UE dite *de professionnalisation* (obligatoire dans le cursus) afin de comparer leurs réponses. Celle-ci apparaît donc dans les questionnaires des groupes L3 puis L3 « temps 2 ». Nous avons choisi comme indicateurs de la professionnalisation des formations, des éléments établis par Bourdoncle (2000). Notre question était formulée de la façon suivante :

Sur l'évolution actuelle, il vous semble, en général, que les formations universitaires

	de plus en plus	pas d'évolution	de moins en moins	je ne sais pas
Proposent des stages	◻	◻	◻	◻
Sont décrites en terme de compétences (et non pas connaissances)	◻	◻	◻	◻
Permettent la constitution de groupes stables d'étudiants (comme des classes)	◻	◻	◻	◻
Intègrent des professionnels parmi les enseignants	◻	◻	◻	◻
Intègrent des professionnels dans les jurys d'examen	◻	◻	◻	◻
Sont reconnues dans le monde du travail	◻	◻	◻	◻
Débouchent sur des emplois bien précis	◻	◻	◻	◻

c) Evolution de l'opinion des étudiants sur le caractère professionnalisant la licence en Sciences de l'éducation

Nous avons mesuré cette évolution à partir de deux questions posées comme la précédente en début d'année puis après que les étudiants aient suivi les enseignements de l'UE de professionnalisation. La première question est directe et générale :

Trouvez-vous la licence en sciences de l'éducation professionnalisante ?		
□ Plutôt OUI	□ Plutôt NON	□ Je ne sais pas

La seconde aborde différents éléments qui participent à la professionnalisation d'une formation :

Le contenu de la Licence en sciences de l'éducation	
Dispense des savoirs uniquement théoriques	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Donne de compétences professionnelles	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Participe à la construction d'une identité professionnelle	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Facilite l'élaboration d'un projet professionnel	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Néglige l'insertion professionnelle	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Ouvre vers de nombreux champs professionnels	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord

Le sens des items a été régulièrement inversé pour éviter les biais liés à des réponses automatiques produites par une éventuelle tendance des sujets à se déclarer toujours en accord (ou toujours en désaccord) avec les propositions avancées (Fenneteau, 2007).

d) Evaluation du caractère professionnalisant de l'UE *de professionnalisation*

Cette évaluation repose sur une question simple :

A propos de l'UE 19 (« accompagnement projet, stage et insertion professionnelle »), vous trouvez cette UE		
Très professionnalisante □-----□-----□-----□-----□-----□ Pas du tout professionnalisante		□ Je ne sais pas

Nous proposions également aux étudiants d'expliciter leur réponse puis de faire un commentaire libre sur ce module de formation :

Pour quelles raisons ?

_____

_____

_____

Quel(s) autre(s) commentaire(s) auriez-vous envie de faire à propos de l'UE 19 ?

_____

_____

_____

7.4. Conditions de passation des questionnaires

Nous réalisons une recherche transversale. Dans notre souci de standardiser notre recueil de données, nous avons transmis à chaque enquêteur, les mêmes consignes à destination des répondants. Celles-ci portaient sur :

- le cadre universitaire et l'objet de la recherche. Nous ajoutions que cette étude concernait plusieurs établissements ;
- le respect de l'anonymat et le volontariat des sujets ;
- l'aspect non-évaluatif du questionnaire, le fait qu'il n'y ait pas de bonnes ou mauvaises réponses, la nécessité de le remplir individuellement et la possibilité de poser des questions aux enquêteurs en cas d'incompréhension ou de difficulté.

Enfin, toutes les passations s'effectuaient dans des salles de classe, ou des amphithéâtres pour les étudiants de L3. Les sujets étaient volontaires mais cependant relativement captifs, ce qui nous a permis d'obtenir un taux de retour proche de 100%.

Le calendrier des passations a été établi en fonction de notre problématique et des contraintes liées aux difficultés d'accès au terrain.

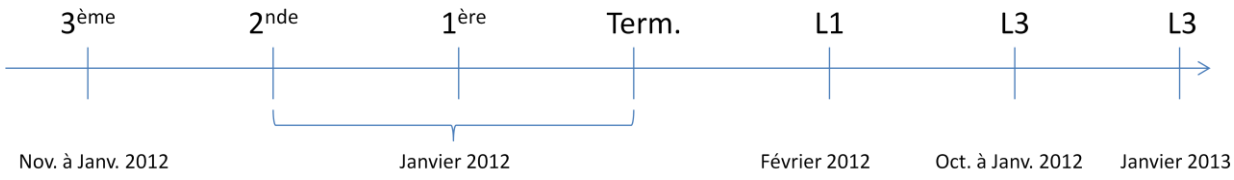


Figure 18. Calendrier des étapes de notre recueil de données.

Pour les élèves de 3ème et Terminale, les passations ont eu lieu avant la date des choix officiels d'orientation (l'intention provisoire d'orientation en 3ème et l'Admission Post-Bac, en Terminale) afin de minimiser un biais de résultats produit par un possible processus de rationalisation (cf. p.61) d'un choix officiellement acté.

7.5. Questionnaire du Test d'Indépendance au Contexte

La détermination des éléments centraux des représentations demande une seconde phase dans le recueil de nos données. Il s'agit de vérifier la centralité des éléments que les analyses prototypiques, auront désignés comme les plus susceptibles d'être centraux. Nous trouvons

donc dans les questionnaires de TIC tous les éléments apparus dans les cases 1 des analyses prototypiques ainsi que les plus saillants des cases 2 et 3[155]. Dans sa forme, ce second questionnaire reprend les procédés qu'ont initiés les auteurs de ce test (Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowicz, 2008). Nous donnons ci-après l'exemple de formulation des questions avec le test de la centralité de l'élément « études » dans la représentation de l'Université[156] :

A votre avis,	**Certainement non**	**Plutôt non**	**Plutôt oui**	**Certainement oui**	**Je ne sais pas**
l'université permet-elle, toujours et dans tous les cas, de faire des études ?					

Lors du traitement de ces données, nous regroupons les résultats en trois modalités : *oui*, *non* et *je ne sais pas*. Dans la pratique, cette phase s'est réalisée environ un mois après la passation du questionnaire principal, avec un nombre de sujets plus restreints mais issus des groupes sollicités précédemment. Le tableau suivant présente les effectifs sollicités pour ce TIC :

Groupe	**3ème**	**2nde**	**1ère**	**Term.**	**L1**	**L3**
Effectif	77	66	69	62	71	84

Tableau 16. Effectifs sollicités pour le TIC par niveau de scolarité.

8. DES GROUPES DE SUJETS INSCRITS DANS DES NIVEAUX D'ETUDES SUCCESSIFS

Nous rappelons que nous avons soumis nos questionnaires à des élèves de classe de 3ème, de 2nde, de 1ère et de terminale, et à des étudiants de L1 de plusieurs disciplines de SHS et L3 en Sciences de l'éducation. Avec le double recueil chez les étudiants de L3 de l'université de Toulouse, nous travaillons au total avec huit groupes distincts.

8.1. Construction des huit échantillons

Le « choix » des collèges et lycées puis de leurs élèves nous a été fait selon les possibilités que nous offraient nos différents accès au terrain. Aucun autre établissement contacté

[155] Nous avions ajouté un item « intrus » (apprendre à conduire) pour vérifier la compréhension du test par les sujets. Les résultats ont donné satisfaction.

[156] Les intégralités de tous les questionnaires sont disponibles dans les annexes, p.35.

directement n'a répondu favorablement à notre projet de recherche. Les classes sélectionnées l'ont été par les responsables d'établissement ou les enseignants en fonction de leur volontariat et/ou de leur disponibilité. Nous avons toutefois demandé à ce que toutes les séries soient représentées en 1ère et terminale. Un collège est situé au centre d'une grosse agglomération (Toulouse, 31), l'autre est bien plus éloigné des institutions universitaires (Hendaye, 64). Les trois lycées sont situés dans des villes moyennes (entre 15 000 et 35 000 habitants). Deux d'entre elles, Cugnaux (31) et Gardanne (13) sont très proches de pôles universitaires importants, la troisième, Montélimar (26), en est distante de 150 kilomètres. Tous ces établissements sont publics. Notre échantillonnage est volontairement restreint aux lycéens des sections générales car ces derniers représentent la très grande majorité des effectifs universitaires[157].

Les trois universités ont été initialement[158] choisies en raison de la concrétisation différente de l'aspect professionnalisant de leur L3 en sciences de l'éducation. A l'université de Caen – Basse Normandie, cet aspect diffusait de manière non-explicite à travers plusieurs UE[159]. Dans celle de Lille, l'UE *de professionnalisation* existe depuis plusieurs années, à l'image d'une offre régionale de formation universitaire tournée vers le monde économique (Agulhon, Convert, Gugenheim & Jakubowski, 2012). Elle compte 52 heures et un stage obligatoire de 30 heures. Elle se répartit sur les deux semestres. A Toulouse, cette UE très récente représente 25 heures et comprend un stage facultatif de cinq jours. Elle est concentrée au premier semestre.

Enfin, situer une partie de notre recherche auprès d'étudiants en Sciences de l'éducation nous semble pertinent en raison du tournant qu'est en train de vivre la discipline en matière de professionnalisation mais également parce que nous étions intéressé par l'élargissement des connaissances sur le public présent dans notre propre discipline, comme nous l'avons

[157] A la rentrée 2011-2012, les bacheliers généraux représentent 78,5% des nouveaux entrants à l'Université contre 15,6% de bacheliers technologiques et 5,9% de bacheliers professionnels. En outre, seuls 17,9% des bacheliers technologiques et 7,8% des bacheliers professionnels ont poursuivi leurs études à l'université (contre 52,1% de bacheliers généraux (source : RERS 2012).

[158] Privilégiant d'autres résultats, nous ne nous intéresserons finalement pas dans cette recherche aux différences inter-universités.

[159] « L'année de L3 ne comprend pas de stage ainsi nommé mais oblige, pour la constitution de dossiers réalisés dans plusieurs UE, des immersions sur le terrain en fonction de questions traitées en cours et approfondies par l'étudiant » (Plaquette de présentation de la L3 sciences de l'éducation 2011-2012 de l'université de Caen).

Cet aspect a été modifié à partir de la rentrée suivant celle de notre recueil de données (2012-2013) avec la présence de l'UE « Projet professionnel personnalisé de l'étudiant et Pré-professionnalisation » (24 heures sur les deux semestres) et la possibilité d'effectuer un stage d'une semaine. Cette modification illustre par ailleurs la formalisation de la professionnalisation dans les cursus de Sciences de l'éducation.

expliqué précédemment. L'absence de première année de licence dans cette filière nous a imposé d'interroger des étudiants de L1 en sciences humaines, origine majoritaire des étudiants de L3 en sciences de l'éducation.

Finalement, nous avons interrogé 1134 individus évoluant dans sept niveaux de scolarité différents. Le tableau ci-dessous présente la répartition des effectifs par niveau ainsi que le nombre d'établissements concernés :

Groupes	Effectifs	Etablissements sollicités
3ème	160	2
2nde	161	3
1ère L, ES, S	211	3
Terminale L, ES, S	255	3
L1 SHS Université Toulouse le Mirail	125	1
L3 Sciences de l'éducation dont UTM (temps 1)	170 93	3 1
L3 Sc. de l'éducation UTM (temps 2)	52	1

Tableau 17. Effectifs des échantillons de notre recherche par niveau de scolarité.

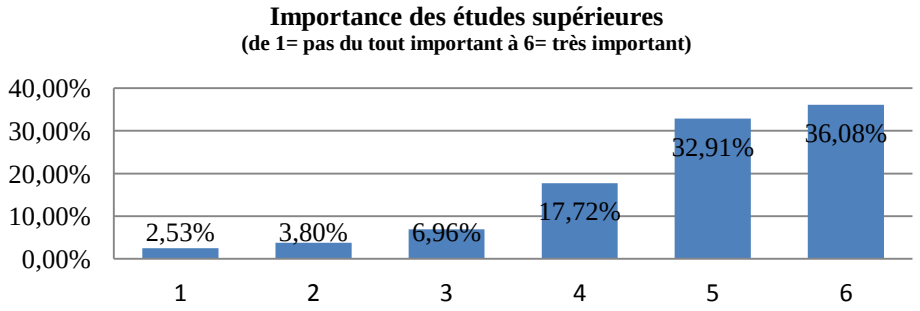
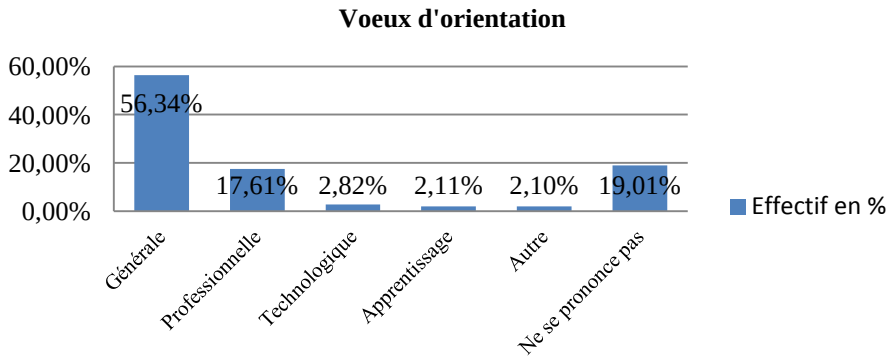
Notre « échantillonnage pragmatique » (Delhomme & Meyer, 1997, p.132) ne permet en rien d'affirmer une quelconque représentativité. Par exemple, au niveau L1 et surtout L3, notre mode de recueil (questionnaire soumis lors d'un cours) a certainement privilégié les étudiants inscrits en présentiel et disponible, au détriment des étudiants en formation continue et/ou exerçant une activité salariée, généralement plus âgés. Aussi, nous resterons très prudent sur la généralisation de nos résultats à des populations-mères.

8.2. Description des huit échantillons

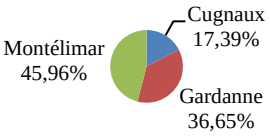
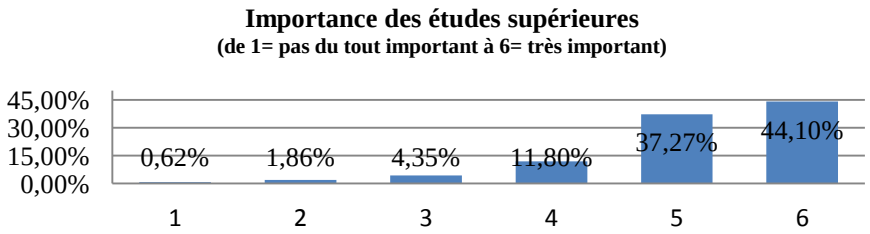
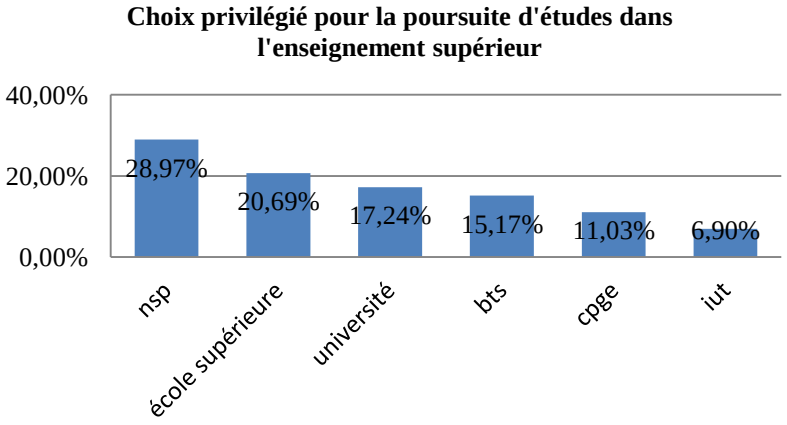
Nous nous intéressons ici aux variables descriptives des groupes de collégiens, lycéens et étudiants que nous avons interrogés pour réaliser cette recherche. Cette connaissance de nos échantillons est nécessaire, d'une part parce que nous nous situons dans un paradigme compréhensif où nous cherchons à percevoir les logiques d'action de la population étudiée, d'autre part parce que nos échantillons n'ayant pas été construits dans une logique de représentativité, cette connaissance permet de contextualiser nos résultats. Pour faciliter l'organisation de cette partie, nous synthétisons cette présentation sous forme de « fiche de

groupe ». Celles-ci sont proposées dans l'ordre d'avancement dans la scolarité. Nous terminons cette description par la comparaison de leur distance à l'objet Université.

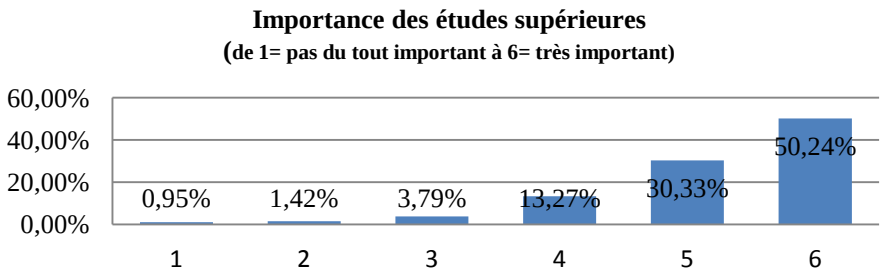
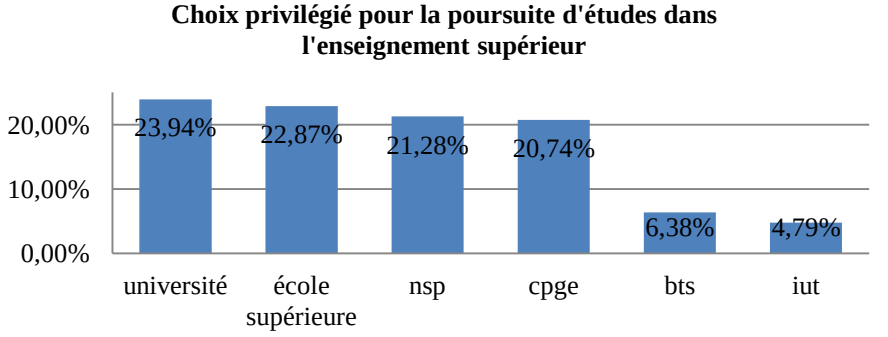
8.2.1. ***Groupe « Troisième »***

Caractéristique	Groupe « Troisième »
Effectif	160 élèves
Etablissement d'origine	Hendaye : 62,50% de l'échantillon ; Toulouse : 37,50% de l'échantillon
Sexe	Cet échantillon compte 51,25% de femmes (et donc 48,75% d'hommes). A titre indicatif, les filles représentent 49,92% des élèves de troisième (dans l'enseignement public et y compris les 3 èmes « insertion » ; source : RERS 2012).
Etudes supérieures *(question 6 du questionnaire 3ème)*	 Les études supérieures sont jugées importantes pour la majorité des élèves de troisième interrogés (valeur médiane = 5).
Projet d'orientation *(question 13)*	Les élèves interrogés semblent présenter globalement un projet assez défini. Leur réponse médiane sur une échelle de Likert en six points est de 4 (1 étant associé à « orientation pas du tout définie » et 6 à « orientation très bien définie » ; 8,13% ne se prononcent pas) (cf. annexes, p.43).  A titre informatif et au niveau national, 59,1% des élèves, en 3ème en 2009, ont été orientés vers l'enseignement général et technologique à la rentrée 2010, et 29,9% sont entrés dans un cycle professionnel (source : RERS 2011).
Motivation à la poursuite d'études *(question 12)*	La poursuite d'études de la majorité des élèves (55,41%) interrogés résulte autant d'une motivation professionnelle que d'une motivation culturelle. 38,85% l'attribuent principalement motivation professionnelle et 4,46% surtout à une motivation culturelle (1,27% ne se prononce pas).

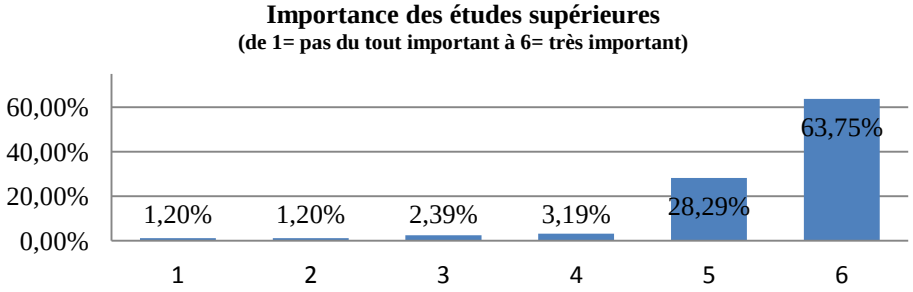
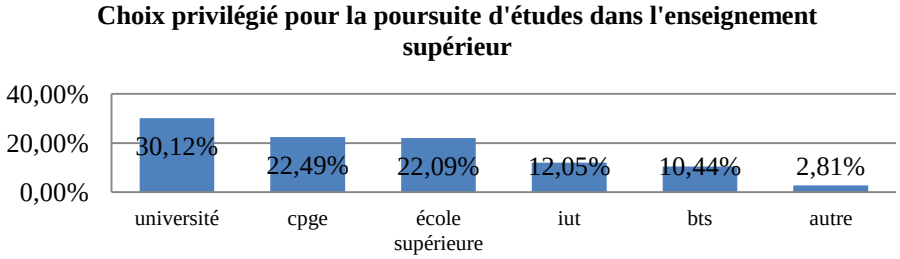
8.2.2. ***Groupe « Seconde »***

Caractéristique	Groupe « Seconde »
Effectif	161 élèves
Etablissement d'origine	
Sexe	Avec 63,13% de femmes (et 36,88% d'hommes, notre échantillon présente un déséquilibre homme/femme plus sensible que les valeurs nationales : les effectifs de seconde générale et technologique dans le secteur public pour l'année 2010/2011, compte 54,31% de filles en (source : RERS 2011).
Etudes supérieures *(question 7 du questionnaire 2nde)*	 Comme dans le groupe précédent, les études supérieures sont jugées importantes par la majorité des élèves de Seconde.
Choix d'orientation ; projets d'orientation et professionnel *(questions 12 ; 2 ; 3)*	 Malgré une réflexion visiblement avancée quant à leur avenir scolaire et professionnel*, plus d'un quart d'entre eux ne se prononcent pas sur leur choix prioritaire d'orientation après le lycée. Notons que l'Université arrive en seconde position, précédée par les écoles supérieures. *Nous obtenons une valeur médiane de 4 sur une échelle de Likert graduée de 1 à 6 comme précédemment, lors de l'évaluation par les élèves, du niveau de définition de leur projet d'orientation puis de leur projet professionnel (cf. annexes, p.43-44).
Motivation à la poursuite d'études *(question 14)*	Concernant leur motivation sur leur poursuite d'études, 52,53% des élèves interrogés affirment qu'elle est toute autant professionnelle que culturelle, contre 43,04% qui la jugent uniquement professionnelle et 2,53% uniquement culturelle (1,90% ne se prononce pas).

8.2.3. Groupe « Première »

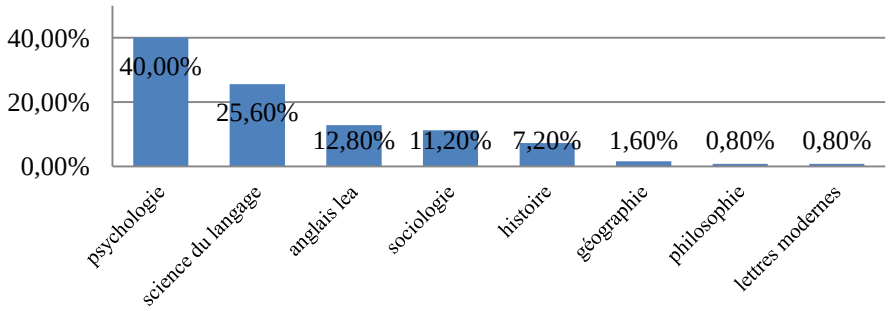
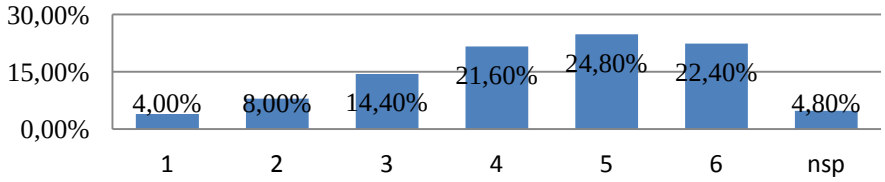
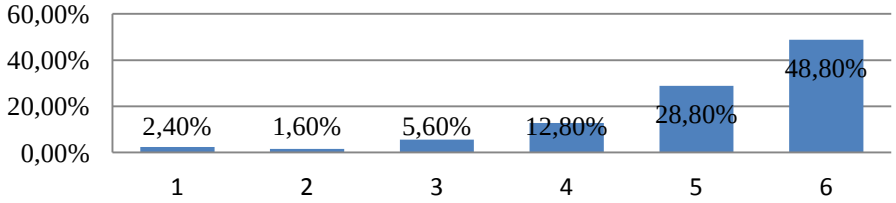
Caractéristique	Groupe « Première »
Effectif	211 élèves
Etablissement d'origine	
Série	47,87% des élèves de Première interrogés sont inscrits en série S, 32,23% en série ES et 19,91% en série L. A titre indicatif, la répartition nationale à la rentrée 2010, dans le secteur public, s'établissait respectivement à 52,40%, 31,87% et 15,72 % (source : RERS 2011).
Sexe	56,41% des membres de ce groupe sont des femmes (et 43,13% des hommes). A titre indicatif, les filles représentaient 54,41% des effectifs de Première du secteur public à la rentrée 2010 (source : RERS 2011).
Etudes supérieures *(question 6)*	 Comme dans les groupes précédents, les études supérieures sont jugées globalement importantes.
Choix d'orientation ; projets d'orientation et professionnel *(questions 12 ; 2 ; 3)*	 Comme dans le groupe précédent, les estimations par les élèves de l'avancée de leur réflexion concernant leur projet d'orientation et leur projet professionnel donnent pour les deux items une valeur médiane de 4, toujours sur une échelle de Likert en 6 points.
Motivation à la poursuite d'études *(question 14)*	La motivation à poursuivre les études est professionnelle et culturelle pour 49,76% des élèves interrogés, contre 42,18% de motivation professionnelle et 5,21% de motivation culturelle (2,84% ne se prononcent pas).

8.2.4. Groupe « Terminale »

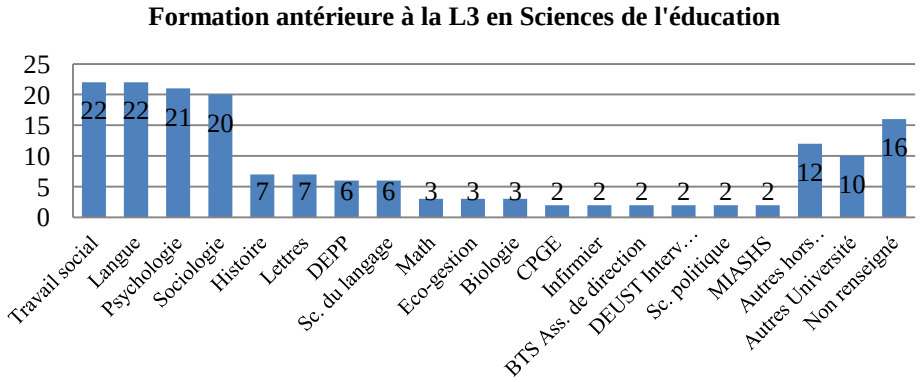
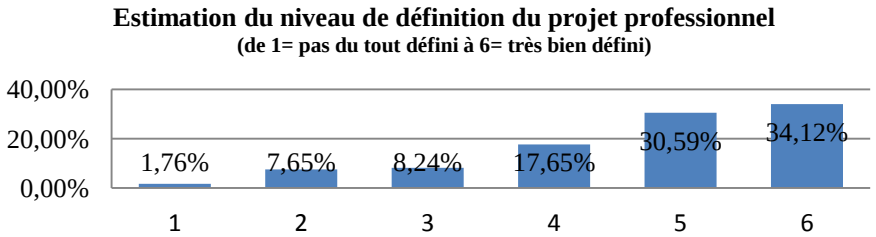
Caractéristique	Groupe « Terminale »
Effectif	255 élèves
Etablissement d'origine	
Série	39,61% des élèves de Terminale interrogés sont inscrits en série S, 43,53% en série ES et 16,86% en série L. A titre indicatif, la répartition nationale à la rentrée 2010, dans le secteur public, s'établissait respectivement à 50,60%, 32,25% et 17,14 % (source : RERS 2011).
Sexe	58,06% des élèves constituant ce groupe sont des femmes (et 41,94% des hommes). A titre indicatif, les filles représentaient 54,40% des effectifs de Terminale du secteur public à la rentrée 2010 (source : RERS 2011).
Etudes supérieures *(question 6 du questionnaire Terminale)*	 La grande importance des études supérieures pour les élèves de Terminale interrogés n'est pas une surprise lorsque l'on sait que 95% des bacheliers généraux (en 2008) poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur et que 89,0% y décrochent un diplôme (source : RERS 2011).
Choix d'orientation ; projets d'orientation et professionnel *(questions 14 ; 1 ; 2)*	 Le projet d'orientation de ces élèves de Terminale est ressenti comme étant plus abouti que celui des groupes précédents (valeur médiane=5 ; 1 seul sujet ne se prononce pas). La définition de leur projet professionnel se répartit plus équitablement sur les six niveaux proposés, avec une valeur médiane de 4.
Motivation à la poursuite d'études *(question 25)*	La motivation à poursuivre les études est professionnelle et culturelle pour 57,03% des élèves interrogés, contre 38,15% de motivation professionnelle et 3,21% de motivation culturelle (1,61% ne se prononcent pas).

8.2.5. ***Groupe « Licence 1 »***

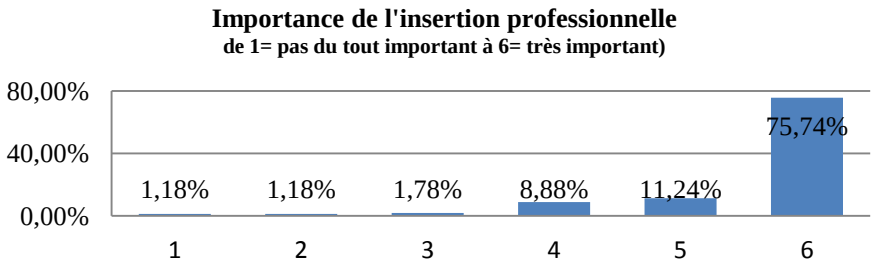
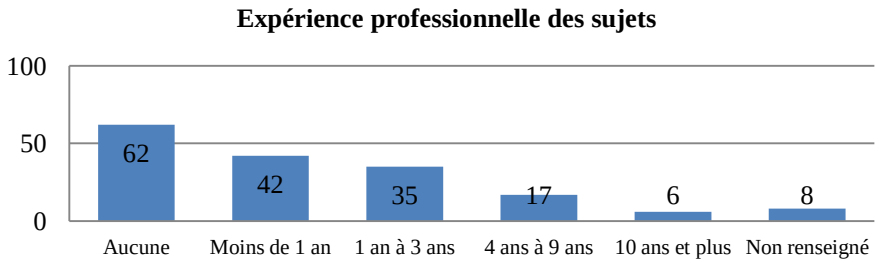
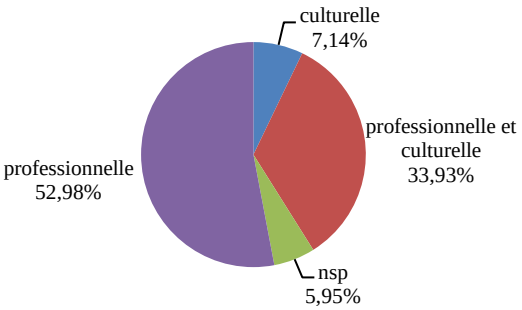
Tous les sujets de ce groupe sont étudiants en Sciences Humaines et Sociales à l'Université de Toulouse – le Mirail (UTM).

Caractéristiques	Groupe L1
Effectif ; sexe ; âge	125 étudiants 79,20% de femmes Age moyen : 19,8 ans (écart-type : 1,9)
Discipline	**Discipline d'origine des étudiants du groupe L1**  8 disciplines sont représentées dans l'échantillon, avec une large part d'étudiants en psychologie (40,00% des effectifs).
Projet professionnel *(question 1)*	**Estimation du niveau de définition du projet professionnel** **(de 1= pas du tout défini à 6= très bien défini)** 
Insertion professionnelle *(question 2)*	**Importance de l'insertion professionnelle** **(de 1= pas du tout importante à 6= très importante)**  Près de la moitié des sujets estiment leur insertion professionnelle très importante.
Motivation à la poursuite d'études *(question 14)*	Concernant la poursuite d'études, nous observons une prédominance très marquée d'une motivation à la fois professionnelle et culturelle (82,26%). Les taux de motivation principalement professionnelle et principalement culturelle sont proches, respectivement 9,68% et 8,06%.

8.2.6. Groupe « Licence 3 »

Caractéristiques	Groupe L3
Effectif ; sexe ; âge ; statut	170 sujets 86,47% de femmes Age moyen : 22,5 ans (écart-type : 4,2) L'écart-type plus important que dans les autres groupes reflète la diversité des parcours antérieur à l'inscription en L3 de Sciences de l'éducation et la présence d'étudiants en reprise d'études. Ces derniers représentent 15,98% de l'échantillon.
Université d'origine	
Parcours antérieur *(question 34)*	 Quatre domaines de formation sont particulièrement représentés : le travail social (DUT d'animation socio-culturelle et DE ou BTS de conseiller en économie sociale et familiale en tête), les langues (anglais en tête), la psychologie et la sociologie. Les niveaux atteints vont de bac+2, majoritaires, à bac+5, pour 2 étudiants.
Projet professionnel *(question 1)*	 Le projet professionnel des étudiants de L3 est globalement ressenti comme étant mieux défini que celui de leurs homologues de L1. Les deux années universitaires qui séparent les deux groupes ont visiblement permis la maturation de ce projet[160].

[160] Dans tous nos échantillons et dès la classe de Troisième, la plupart des sujets déclarent un projet professionnel relativement bien défini. Ces résultats diffèrent pourtant de nos observations réalisées lors des enseignements de l'UE de professionnalisation proposée aux étudiants en L3 et des efforts produits en ce sens par l'Université. Il est donc possible que ce projet soit survalorisé par les individus suite à la place prise par la notion même de projet dans la société actuelle : « au jour d'aujourd'hui, tous les individus sont concernés par la nécessité d'élaborer des projets. Sans projet, les risques de marginalité sont énormes et l'individu ne peut assumer sa place dans la société de demain que s'il devient acteur capable de construire un projet. (…) Un nouveau cogito émerge dans les temps modernes : « j'ai un projet donc je suis » » (Saaliti, 1999, p.18).

Insertion professionnelle *(question 2)*	 L'importance de l'insertion professionnelle est ici très marquée signifiant certainement une prise de conscience par les étudiants de la proximité du basculement dans la vie professionnelle.
Expérience professionnelle *(question 35)*	 Ces chiffres sont à relativiser. La correspondance entre l'âge et la durée de l'expérience professionnelle des sujets est parfois surprenante. Nous pensons donc que certains étudiants survalorisent des expériences saisonnières ou des « jobs étudiants » à temps partiels.
Motivation à la poursuite d'études *(question 32)*	 Une motivation « plutôt professionnelle » à poursuivre les études est majoritaire dans ce groupe (52,98% des étudiants interrogés). Ce résultat diverge de celui des autres groupes. Il traduit certainement les préoccupations de ces étudiants au sujet d'une recherche d'emploi qui se rapproche.

8.2.7. Pour des données complémentaires : groupes « L3 Toulouse »

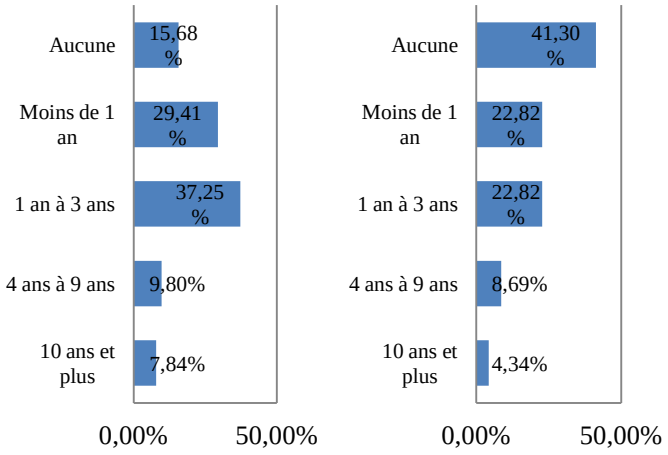
Notre troisième piste de recherche demande à comparer des données des étudiants de Toulouse avant et après leur participation à l'UE *de professionnalisation*. Pour des raisons matérielles, nous n'avons pu effectuer ces deux temps de recueil auprès des mêmes étudiants. Aussi, les temps 1 et 2 s'échelonnent sur deux promotions successives. Nous posons leur description sous forme de comparaison afin de montrer que ces deux groupes possèdent des

caractéristiques communes qui nous autorisent à comparer leurs données[161]. Notons que le groupe Temps 1 est un sous-groupe du groupe L3.

Caractéristique	Groupe L3 Temps 1	Groupe L3 Temps 2	Comparaison
Effectif	93	52	
Age moyen	22,9 ans	23,8 ans	L'âge moyen peut être considéré comme identique dans les deux groupes (t=1,05 ; ddl=143 ; p=.2969).
Sexe	84,95% de femmes	90,38% de femmes	La répartition par sexe peut être considérée comme identiques dans les deux groupes (χ^2=0,45 ; ddl=1 ; p=.50019).
Statut	En reprise d'études : 20,43%	En reprise d'études : 21,57%	La répartition des statuts (formation initiale / reprise d'études) peut être considérés comme identiques dans les deux groupes (χ^2=0 ; ddl=1 ; p=1).
Cursus antérieur **(formations les plus représentées)**	Travail social : 16 Langues : 11 Sociologie : 10	Travail social : 14 Sc. du langage : 8 Psychologie : 6	En tenant compte de l'ensemble des modalités réponses, les deux groupes ne présentent pas de différence significative dans les cursus de formation antérieurs de leurs membres (χ^2=22,42 ; ddl=14 ; p=.07034)[162]

[161] Malgré des caractéristiques comparables, nous sommes conscient que le fait de solliciter deux groupes différents constitue un biais pour notre recherche.

[162] Le résultat de ce test n'est qu'indicatif car, en raison de la taille de nos échantillons, les effectifs de chaque modalité sont insuffisants pour assurer son entière validité.

Expérience professionnelle		Il y une différence significative au niveau de l'expérience professionnelle vécue par les membres des deux groupes (χ^2=10,22 ; ddl=4 ; p=.03672). En particulier, les étudiants n'ayant aucune expérience sont sur-représentés dans le groupe Temps 1.

8.3. Description des groupes par rapport à leur distance à l'objet « Université »

Nous utilisons ici la notion de *distance à l'objet* décrite par Abric (2001) (cf. p.107). Pour rappel, celle-ci est définie à partir de trois critères : la pratique de l'objet, sa connaissance et l'implication des sujets à son encontre.

8.3.1. Leur expérience de l'institution

Nous traduisons la pratique de l'Université par le nombre de fois où les sujets se sont rendus dans une Université. Jusqu'en Terminale, la pratique de l'Université se limite généralement à des visites organisées par les lycées ou la participation à des journées portes-ouvertes. De fait, les élèves ont une très faible pratique de l'Université comme en témoigne le tableau ci-dessous :

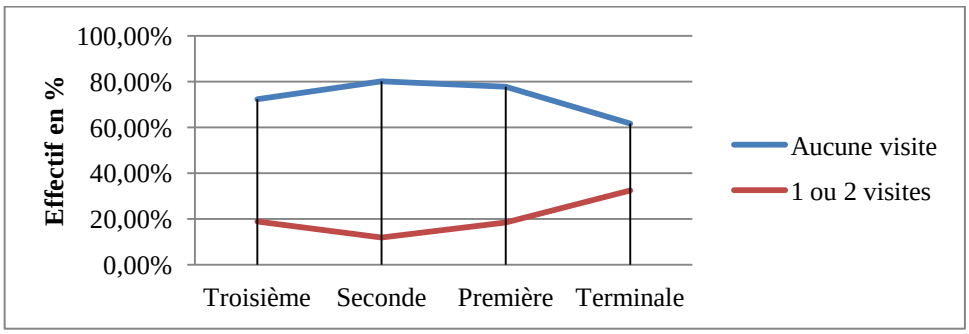


Figure 19. Evolution de la quantité de pratique de l'Université, de la Troisième à la Terminale.

Le nombre de visites à l'Université augmente légèrement au cours des années lycée mais la différence de pratique n'est significative qu'entre les groupes Première et Terminale (χ^2=11,98 ; p=.00053 ; ddl=1)[163]. Cependant, même en Terminale, il reste très limité puisque 61,60% des élèves de ce niveau de s'y sont jamais rendus pendant que 32,40% n'y sont allés qu'une ou deux fois. Notons que les résultats des élèves de Troisième paraissent peu cohérents avec ceux des autres niveaux. Peut-être sont-ils liés à des actions spécifiques mises en place dans les collèges sollicités ?

Nous supposons la pratique de l'Université par les néo-étudiants de L1, très régulière mais globalement récente (un semestre). Celle des étudiants de L3 peut être considérée comme très régulière et de longue durée (plus de deux ans pour 72,72% d'entre eux qui ont suivi un cursus universitaire avant de s'inscrire en L3 Sciences de l'éducation).

8.3.2. Leur connaissance de cet univers

Nous évaluons la connaissance de l'objet à travers la quantité d'information reçue à propos de l'Université.

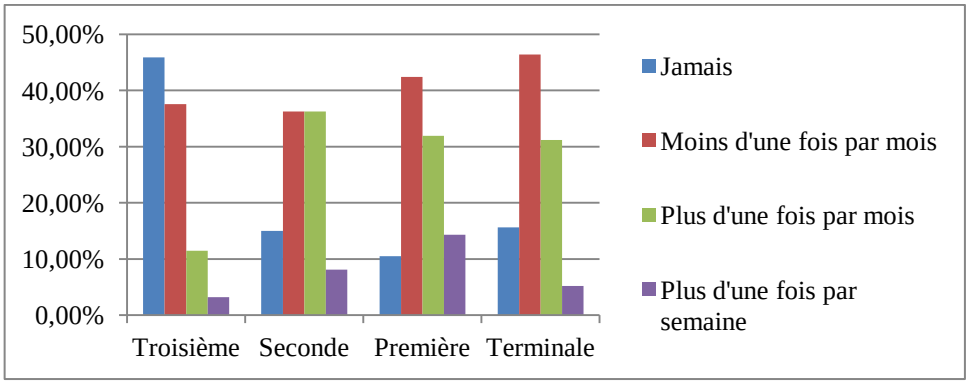


Figure 20. Fréquence des informations reçues à propos de l'Université, de la Troisième à la Terminale.

La moitié des élèves interrogés entendent parler de l'Université au mieux, moins d'une fois par mois. Une distinction s'opère toutefois entre les collégiens dont 45,86% affirment n'avoir jamais d'information et les lycéens dont globalement un tiers disent en avoir plus d'une fois par mois[164]. Malgré tout, la quantité d'information reçue sur l'Université paraît faible. Nous

[163] La modalité de réponse « jamais » est sur-représentée chez les élèves de 1ère au détriment de la modalité « 1 ou 2 fois » (cf. les contributions *a posteriori*, dans les annexes, p.49).

[164] Plus précisément, une différence quantitative significative est observée entre les groupes Troisième et Seconde (χ^2=48,61 ; p<.00001 ; ddl=3). En particulier, la modalité « jamais » est nettement plus présente chez les élèves de 3ème alors que celle « plus d'une fois par mois » l'est chez ceux de 2nde. Une différence est également observée entre les groupes Première et Terminale (χ^2=12,75 ; p=.00519 ; ddl=3) mais l'aspect quantitatif est plus flou (cf. annexes, p.51).

supposons celle-ci importante pour nos deux groupes d'étudiants, cette prise d'information se réalisant *a minima* de façon expérientielle.

8.3.3. Leur implication par rapport à l'Université

Nous analysons l'implication (au sens d'Abric, 2001) des sujets vis-à-vis de l'objet par l'importance que lui accordent ces derniers et par la quantité de discussion qu'ils lui consacrent.

	Importance de l'Université (valeur médiane)	Quantité de discussion sur l'Université (valeur médiane) ⟹	Niveau d'implication relative
Troisième	4	2	+
Seconde	4	2	+
Première	4	2	+
Terminale	4	3	++
Licence 1	5	supposée importante	+++
Licence 3	5	supposée importante	+++

Tableau 18. Niveau d'implication des groupes par rapport à l'objet Université.

La juxtaposition de ces critères montre des inflexions marquées : après la Terminale pour le premier critère (U=12750,5 ; z=2,847 ; p=.0044), et après la Première (χ^2=43,28; p<.00001 ; ddl=4)[165] puis la Terminale (*a priori*) pour le second. De façon schématique, nous pouvons donc considérer trois niveaux d'implication : le premier s'étend de la 3ème à la 1ère, le second couvre la Terminale et le troisième commence en L1.

8.3.4. Synthèse sur la distance des groupes à l'objet « Université »

	3ème	2nde	1ère	Terminale	L1	L3(1)	L3(2)
Pratique	Très faible	Très faible	Très faible	Faible	Très régulière sur une durée modérée	Très régulière sur une longue durée	Très régulière sur une longue durée
Connaissance[166]	Faible Par description	Plutôt Faible Par description	Plutôt Faible Par description	Plutôt faible Essentiellement par description, et plus faiblement par expérience directe	Importante Par une pratique effective autonome réduite	Importante Par une pratique effective autonome longue	Importante Par une pratique effective autonome longue
Implication	+	+	+	++	+++	+++	+++

Tableau 19. Récapitulatif des résultats mesurant la distance des groupes à l'objet Université.

La « somme » des trois critères donne à voir la distance relative qu'entretiennent nos différents groupes avec l'objet « Université ». Cette distance se réduit progressivement au

[165] Les trois fréquences de discussion les plus élevées sont sur-représentées chez les élèves de Terminale (cf. les contributions *a posteriori*, annexes, p.53).

[166] Outre la « quantité » de connaissance, nous spécifions l'origine de celle-ci en nous référant à la pensée de Russell (1912, cité par Salesses, 2005, p.27).

cours de l'avancée dans la scolarité. La catégorisation des scores dans le tableau ci-dessus fait ressortir trois paliers significatifs. Le premier se situe entre la Troisième et la Seconde dont la grande majorité des élèves rejoindront plus tard l'enseignement supérieur. Le second palier se place entre la Première et la Terminale, niveau où l'on doit effectuer son choix d'orientation dans l'enseignement supérieur (Université ou autre établissement de formation, « la quasi-totalité des bacheliers généraux accèdent immédiatement à l'enseignement supérieur », DEPP-RERS, 2011, p.200). Le troisième palier s'établit entre la Terminale et l'entrée effective à l'Université.

Groupe	3ème	2nde	1ère	Term.	L1	L3	L3 temps 2
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++

Tableau 20. Distance relative entre les membres des groupes interrogés et l'objet "Université".

Nous avons donc pour l'ensemble de notre recherche, huit groupes distincts. Le tableau ci-dessous récapitule leur dénomination, leur effectif, le nombre d'établissements concernés et leur distance relative par rapport à l'Université. Pour faciliter la compréhension de l'analyse des résultats, nous reproduirons ce tableau au début de chacune des parties qui constituent ce chapitre pour identifier lesquels sont alors sollicités.

Groupe	3ème	2nde	1ère	Terminale	L1	L3	L3 temps 1	L3 temps 2
Effectif	160	161	211	255	125	170	93	52
Etablissement d'origine	2	3	3	3	1	3	1	1
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++	++++++

Tableau 21. Tableau récapitulatif des huit groupes sollicités dans notre recherche.

Partie 5 / Analyse des données et discussion

9. *ETUDE DE LA CONSTRUCTION DE LA REPRESENTATION SOCIALE DE L'UNIVERSITE*

Nous explorons ici notre première piste de travail. Elle s'intéresse aux caractéristiques de la construction de la représentation sociale de l'Université. Celle-ci pourrait en effet limiter l'intégration d'éléments relatifs à la Professionnalisation. Nous étudierons les différentes prises de position sur l'Université présentes dans six groupes de niveau de scolarité différents (rappelés dans le tableau ci-dessous). Puis nous exploiterons les résultats fournis par chacune des analyses prototypiques réalisées à partir des contenus représentationnels. Avant cela, nous repérons, grâce aux critères établis par Moliner (1993 ; 1996), le niveau de scolarité à partir duquel la représentation peut être considérée comme *sociale*. Les résultats obtenus ici proviennent des données issues des six groupes notés en noir dans le tableau suivant :

Dénomination	**3ème**	**2nde**	**1ère**	**Terminale**	**L1**	**L3**	**L3 temps 1**	**L3 temps 2**
Effectif	160	161	211	255	125	170	93	52
Etablissement d'origine	2	3	3	3	1	3	1	1
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++	++++++

Tableau 22. Rappel des six groupes de sujets (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette première partie de l'analyse des résultats.

9.1. *Les conditions d'apparition de la représentation sociale de l'Université*

De par son positionnement à l'intersection de processus collectifs et individuels, une représentation sociale demande des conditions particulières pour pouvoir se construire au sein d'un groupe (cf. partie théorique, p.88-89). Nous cherchons dans cette première partie à étudier l'état de ces conditions, au cours de la scolarité, pour proposer une estimation du moment où la représentation de l'Université deviendrait *sociale*.

9.1.1. *L'importance perçue de l'Université*

Nous nous intéressons tout d'abord au critère de l'enjeu que représente l'Université dans les groupes sollicités. Ce graphique ci-dessous synthétise les réponses à la question[167] :

L'Université est, pour toi, un sujet

Très important □-----□-----□-----□-----□-----□ Pas du tout important

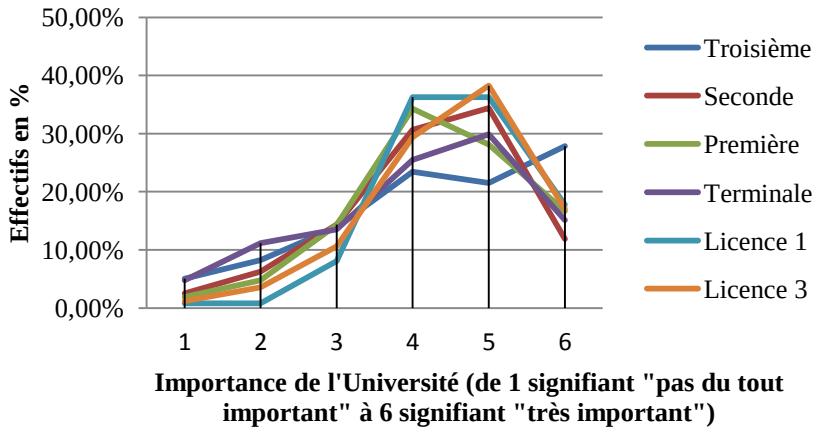


Figure 21. Importance accordée à l'Université en fonction du niveau de scolarité.

Contrairement à ce que l'on pouvait attendre, l'importance que revêt l'Université pour les sujets n'augmente pas parallèlement à leur avancée dans la scolarité et leur rapprochement potentiel de l'Université. Celle-ci apparaît comme un objet plutôt important pour tous les groupes puisque la valeur médiane de cette importance est égale à 4 dès la classe de Troisième et que nous ne constatons pas d'écart sensible jusqu'en Terminale. Toutefois cette importance devient plus prégnante après l'entrée à l'Université : les étudiants accordent significativement plus d'importance à l'Université en L1 qu'en Terminale avec une valeur médiane égale à 5 (U=12750,5 ; z=2,847 ; p=.0044)[168]. L'écart d'importance est à nouveau insignifiant entre le groupe L1 et celui de L3.

[167] Cette question est commune à tous nos questionnaires, sous deux formes légèrement différentes en fonction de l'âge des sujets. L'exemple choisi est tiré du questionnaire destiné aux élèves de Terminale.

[168] Le test de Mann-Whitney ici teste la différence de distribution des réponses des sujets dans deux groupes successifs (cf. partie méthodologie, p.142).

9.1.2. *La fréquence des discussions sur l'Université*

Nous nous intéressons à présent à la fréquence des communications à propos de l'Université au sein de nos groupes de collégiens et lycéens. Nous considérons *a priori* que cette fréquence est suffisante au sein des groupes d'étudiants pour leur permettre d'élaborer une représentation sociale de l'objet.

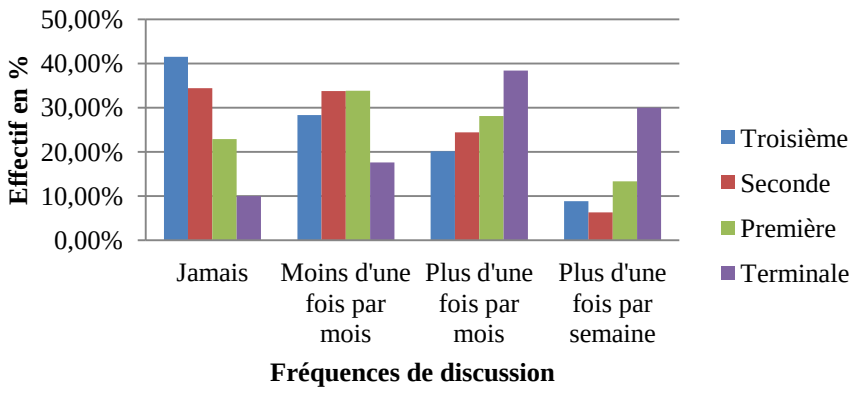


Figure 22. Fréquence des discussions sur l'Université.

L'évolution de la fréquence des discussions sur l'Université croît de façon continue entre la Troisième et la Terminale. Si un premier saut significatif est repéré après la Seconde (U=13956,5, z=2,790, p=.005), la rupture la plus marquée du niveau de fréquence intervient après la 1ère (U=17491,00, z=6,168, p<.001) : jusqu'en 1ère, la moitié des élèves parlent de l'Université moins d'une fois par mois alors qu'en Terminale, la moitié évoquent ce sujet plus d'une fois par mois. De plus, 30,00% d'entre eux affirment parler de l'Université plus d'une fois par semaine alors que cette modalité ne représente que 13,33% des réponses en 1ère et 6,25% en 2nde. Plus les élèves se rapprochent de leur possible entrée à l'Université, plus celle-ci devient un sujet de conversation, facilitant ainsi la mise en œuvre du processus de création d'une représentation sociale.

9.1.3. *Les discussions intra-groupes*

Le graphique ci-dessous indique l'évolution de la proportion des discussions intra-groupe sur l'Université au fil des années d'études.

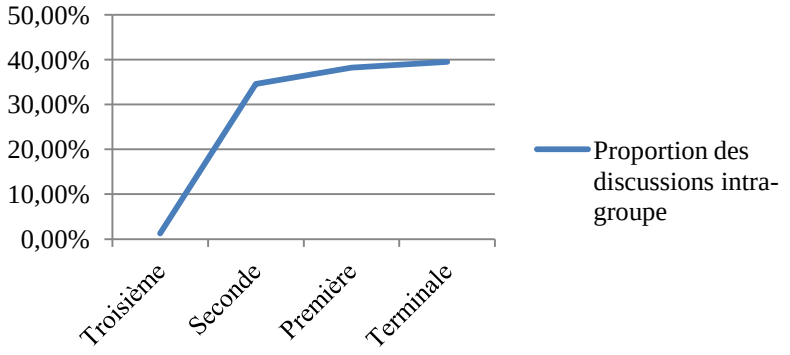


Figure 23. Proportion des discussions intra-groupes sur l'Université

Nous notons que le peu (cf. figure précédente) de discussion qu'ont les élèves de Troisième sur l'Université n'a pas lieu au sein du groupe. En effet, à ce niveau de la scolarité, les pairs ne représentent que 1,27% des interlocuteurs sur ce sujet. La représentation de l'Université que ces élèves ont élaborée ne peut provenir d'informations circulant dans ce groupe. La proportion des interactions verbales intra-groupe à propos de l'Université augmente fortement (χ^2=36,26 ; ddl=1 ; p<.00001) à partir de la Seconde où les pairs représentent 34,60% de l'ensemble des interlocuteurs des élèves sur ce sujet. Cette proportion atteint 39,48% en Terminale, marquant un accroissement significatif par rapport au groupe Première ((χ^2=19,19 ; ddl=1 ; p<.0001).

9.1.4. *La fréquence de l'information reçue sur l'Université*

Les communications peuvent être indirectes. Aussi, il nous semble intéressant de regarder la quantité d'information reçue par les sujets en fonction de leur groupe d'appartenance.

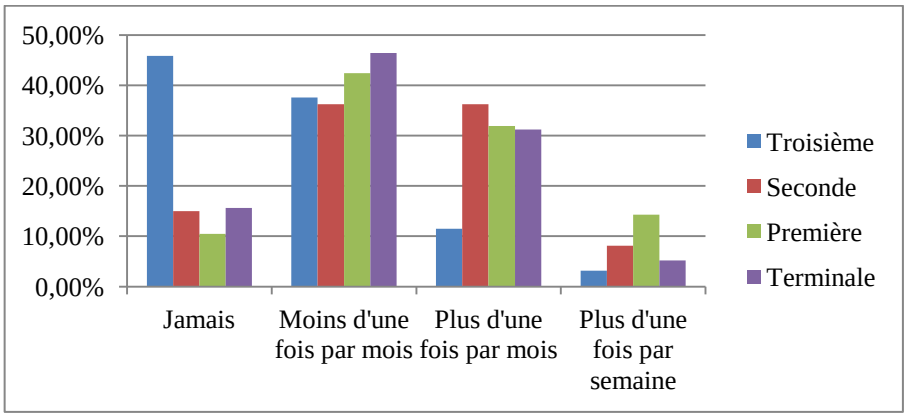


Figure 24. Fréquence des informations reçues à propos de l'Université par niveau de scolarité

Au moins la moitié des sujets de chaque groupe entend parler de l'Université au mieux, moins d'une fois par mois. Une distinction s'opère toutefois entre les collégiens dont 45,86% affirment n'avoir jamais d'information et les lycéens dont globalement un tiers disent en avoir

plus d'une fois par mois. L'écart entre les fréquences observées en 3ème et celles observées en 2nde est d'ailleurs très significatif (U=601,00 ; z=14,685 ; p<.001). Malgré tout, la quantité d'information reçue sur l'Université paraît faible.

Pour Abric, l'existence d'une représentation sociale repose sur la présence d'un noyau central. Nous avons préféré examiner cette potentielle existence par l'étude des conditions (proposés par Moliner, 1993 ; 1996) permettant la construction d'une représentation sociale. Celles-ci sont basée *a minima* sur des communications directes ou indirectes dans le groupe considéré. En conséquence, il apparaît que la représentation de l'Université ne peut être qualifiée de *sociale* chez les élèves de Troisième. En effet, malgré un intérêt réel pour cet objet, ces derniers ont trop peu d'interactions à son propos, en particulier au sein même de leur groupe social. Le niveau de ces critères évolue à partir de la Seconde puisque la proportion de discussions intra-groupes augmente mais la quantité de discussion (moins d'une fois par mois) nous paraît insuffisante pour construire collectivement une représentation de l'objet « Université ». Les conditions nécessaires à l'élaboration d'une représentation sociale nous semblent plus vraisemblablement réunies[169] au niveau de la Terminale où, d'une part, les communications au sujet de l'Université augmentent (38,40% des élèves en parlent plus d'une fois par mois et 30,00%, au moins une fois par semaine) et, d'autre part, une part significative de ces communications se produit au sein du groupe puisque les pairs, pour près de 40% de ces élèves, sont des interlocuteurs privilégiés pour évoquer ce sujet.

9.2. L'Université : quelles prises de position ?

Afin d'observer les prises de position de l'ensemble de nos sujets à propos de l'Université, nous réalisons une analyse multidimensionnelle des évocations hiérarchisées que nous avons recueillies. Nous avons associé à celles-ci, le niveau de scolarité des sujets et la distance qu'ils entretiennent avec l'objet (cf. p.172). Ces informations constituent des variables illustratives et n'interviennent pas dans la constitution des classes de discours.

9.2.1. Une évolution linéaire des prises de position

Le logiciel Iramuteq avec lequel nous effectuons ce traitement, a analysé 83,36% du corpus. La CHD propose cinq classes de discours, réparties sur quatre niveaux de partition, dont

[169] Nous précisons qu'il s'agit bien d'une estimation puisqu'il n'existe pas de seuils scientifiquement validés à partir desquels une représentation peut être considérée comme sociale.

l'organisation est schématisée par le dendrogramme ci-après. Nous y avons ajouté les niveaux de scolarité significativement associés à chaque classe :

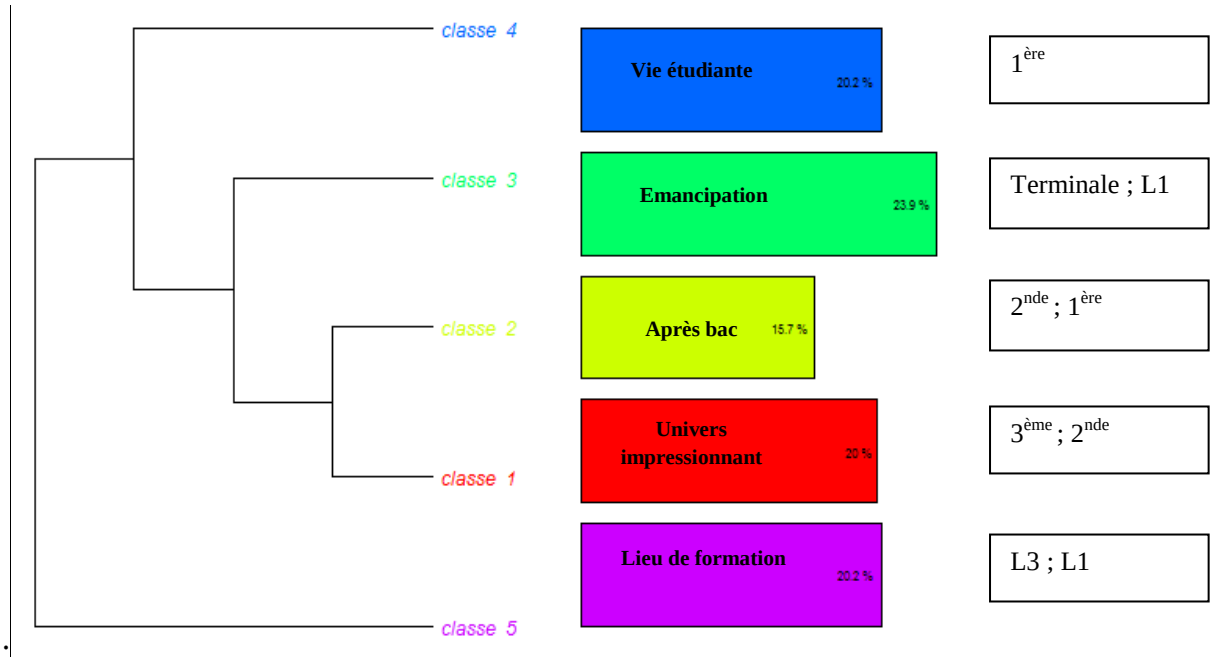


Figure 25. Dendrogramme fourni par le logiciel Iramuteq suite à la classification par la méthode Reinert des évocations hiérarchisées d'élèves et d'étudiants de 3ème à L3 à partie du terme inducteur « Université ».

A l'aide des profils établis par le logiciel, nous allons décrire les spécificités de chaque classe.

La classe 1 représente 20% du corpus. Nous l'avons nommée « un univers impressionnant » car l'univers de réponses s'y rapportant décrit un lieu très structuré et plutôt imposant dans ses exigences et ses dimensions physiques. L'objet semble quelque peu mystifié. Nous y trouvons par exemple les éléments[170] *nombreux*, *difficile*, *travail*, *grand*, *sérieux*, *bon niveau*, *organisation*, *rigueur* ou encore *loin*. Cette classe est très descriptive. Elle est portée par les collégiens de 3ème (χ^2=23,24 ; p<.0001) et les lycéens de 2nde (χ^2= 5,27 ; p=.02). Aussi ce discours pourrait refléter une certaine inquiétude générée par une méconnaissance de l'objet.

La classe 2 rassemble 15,7% du corpus. Elle nous semble relater « l'après bac ». Elle est en effet construite par des mots faisant référence à des préoccupations très diverses qui émergent simultanément à une projection dans les études supérieures : inscription dans le futur universitaire et professionnel (*études*, *post-bac*, *avenir*, *métier*), maturation personnelle (*adulte*), décohabitation et éloignement du milieu familial (*indépendance*, *grande ville*, voire *bourses*). Nous y trouvons toutefois des éléments qui la rattachent à l'enseignement

[170] Tous les éléments de la représentation de l'Université cités dans cette partie présentent des χ^2 d'appartenance aux classes de discours correspondantes dont le seuil de significativité est inférieur à .05.

secondaire : *notes, scolaire*. La présence de *bizutage*, pratique aujourd'hui quasi-inexistante à l'université (parfois présente en médecine toutefois) traduit ici aussi une méconnaissance de l'objet. D'ailleurs, à cette classe sont associés les élèves de 1ère (χ^2=16,61 ; p<.0001) et 2nde (χ^2=12,06 ; p<.001) dont la connaissance de l'université s'est généralement limitée aux descriptions (par les médias, les discours parentaux, etc.) qu'ils en ont eu puisque près de 80% ne sont jamais allés dans une université. L'âge de ces sujets correspond à la période où ils commencent à concevoir leur propre temporalité, indépendante de celle de leurs parents (Attias-Donfut, 1988) et à aborder « des formes de semi-indépendance, alliant une grande autonomie de la vie personnelle et des attributs incomplets de l'indépendance économique » (Galland, 2009, p.66).

La classe 3 regroupe 23,9% du corpus. C'est la plus importante. Le thème de « l'émancipation » pourrait caractériser cette classe. L'Université semble en effet vécue ici comme un motif d'émancipation. Les catégories qui la construisent rappellent le changement de vie (*changement, nouveauté, vie étudiante, liberté*) et le nouveau statut des jeunes étudiants (*autonomie, responsabilité, maturité*) qu'impliquent généralement la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Ces thématiques s'inscrivent dans les enjeux de la « maturescence » (Attias-Donfut, 1988, p.196), phase du cycle de vie située après l'adolescence, au cours de laquelle les individus cherchent à s'affranchir de cette étape juste dépassée et à « esquisser des premiers choix adultes » (Guichard & Huteau, 2006, p.174). Ils montrent alors de nouvelles attentes qui leur permettront d'acquérir leur nouveau statut social. Cette émancipation s'inscrit dans une volonté d'affirmation propre, une quête d'identité construisant la transition vers l'âge adulte par la prise en charge de l'individu par lui-même (Fallardeau, 1990). Cette classe pourrait s'apparenter aux discours des « étudiants juvéniles » identifiés par Erlich (1998) (cf. p.18).

La classe 4 (20,18% du corpus) décrit les aspects les plus caricaturaux. Le côté festif de « la vie étudiante » montre que celle-ci a maintenu son aura de vie émancipée (Dubet, 1991). Nous trouvons par exemple les catégories descriptives *cours, fac, médecine, professeur, étudiant, examen, droit, bibliothèque*, etc. ; ainsi que, *fête, fille, convivialité*. Il semble s'agir d'une représentation quelque peu stéréotypique ou fantasmée (probablement influencée par les séries télévisées) comme en témoigne la présence des catégories *campus, Amérique, facile, glandeur*. C'est ici l'image de « l'étudiant «branleur», généralement du jeune étudiant arrivé dans la grande ville où il découvre la liberté et l'autonomie, la chaleur des amitiés nouvelles , et qui décroche de ses études pour un an ou pour toujours » (Dubet, 1994a, p.528) qui oriente

la spécificité de ce discours. Les élèves de 1ère sont associés (χ^2=17,9 ; p<.0001) à cette classe de discours.

La classe 5 (20,18% du corpus) semble considérer l'université comme « un lieu de formation » profitable (*échanges, éducation, enrichissant, intéressant, réflexion, stage, enseignement, chance, plaisir, utilité*). Des aspects jugés déplaisants sont également présent, ce qui tranche avec les autres classes de discours (*désorganisation, grève, stress*). Cette classe est corrélée aux étudiants de L3 et L1, groupes qui fréquentent l'université. La thématique développée dans cette classe paraît traduire un investissement dans les études, préoccupation qui constitue un des trois pôles organisateurs des modes de vie étudiants (Galland, 2011). L'autonomie vis-à-vis des parents est ici définitivement acquise, notamment via une décohabitation, même si celle-ci est parfois discontinue (Chauffaut, 2001 ; Gruel, 2009) ; cette thématique n'apparaît plus comme une spécificité de la classe. Les caractéristiques de cette classe rappellent le groupe des « cultivés » dans la typologie étudiante de Erlich (1998) (cf. p.18).

Les thématiques développées dans les classes de discours s'apparentent aux attentes et aux aspirations correspondant au cycle de vie[171] des individus. Celui-ci se déroule par ailleurs parallèlement avec la réduction de la distance des sujets à l'objet. Le cycle de vie est une notion issue de la sociologie générationnelle[172]. Il propose un calendrier dont chaque individu est conscient. Ce calendrier se construit à partir des comportements majoritaires produits dans une société et « a des implications importantes non seulement sur l'organisation du cours de vie mais aussi sur sa perception subjective et son évolution. Le calendrier de vie ainsi que les attentes liées à l'âge donnent sens à ce qui va être vécu à mesure que l'on progresse dans la vie » (Attias-Donfut, 1991, p.75-76).

Un regard sur les niveaux de scolarité nous indique que quatre classes de discours sont corrélées à deux niveaux de scolarité successifs, seule la classe 4 se rapproche d'un seul niveau. Ceci laisse penser que les prises de position au sujet de l'université s'établissent selon une temporalité continue, de la 3ème à la L3. La représentation de l'Université se construirait

[171] La notion de *cycle de vie* « caractérise la façon dont les individus d'une société donnée franchissent les principales étapes qui introduisent aux statuts et aux rôles, dont l'accès et la sortie sont régulés par l'âge » (Riley, Johnson & Forrer, 1972, cités par Boudon, Besnard, Cherkaoui & Lécuyer, 2012, p.55). Ce terme est parfois critiqué (par exemple Philbert, 1980, cité par Attias-Donfut, 1988, p.126) mais reste très largement utilisé. Les étapes de ce cycle, l'ordre de leur succession, les âges et les comportements qui leur correspondent ont un aspect normatif et sont régulés par les normes culturelles et la pression sociale.

[172] Fallardeau (1990) définit la sociologie des générations comme l'étude de « la relation d'une série d'ensembles sociaux définis selon l'âge (ou l'année de naissance) et le changement social » (p.59).

donc de façon linéaire au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité. Un regard sur l'AFC confirme cette hypothèse (voir graphique page suivante).

Classe	Dénomination	Mots significatifs les plus caractéristiques	Niveau de scolarité associée à la classe	Niveau de distance à l'objet associé à la classe
1	Un univers impressionnant	Nombreux, grand, sérieux, bon niveau, organisation, rigueur, loin	3ème 2nde	+ ++
2	L'après bac	Avenir, indépendance, post-bac, métier, grande ville	2nde 1ère	++
3	L'émancipation	Liberté, autonomie, responsabilité, maturité, changement	Terminale, L1	+++
4	La vie étudiante	Fête, campus, professeur, étudiant, amphi, examen, Amérique	1ère	++
5	Un lieu de formation	Education, stress, chance, administration, intéressant, enrichissant, réflexion	L3 L1	++++++

Tableau 23. Synthèse de la description des classes de discours obtenues à partir des évocations libres à propos du mot Université.

Cette synthèse de la CHD de l'analyse multidimensionnelle met en évidence le lien entre l'évolution de la représentation et l'avancement des sujets dans leur cycle de vie, concomitant du rapprochement des sujets de l'Université[173].

[173] Le rapport de cette analyse se trouve en annexes, p.60.

9.2.2. *La fréquentation de l'université, premier facteur de différenciation des discours*

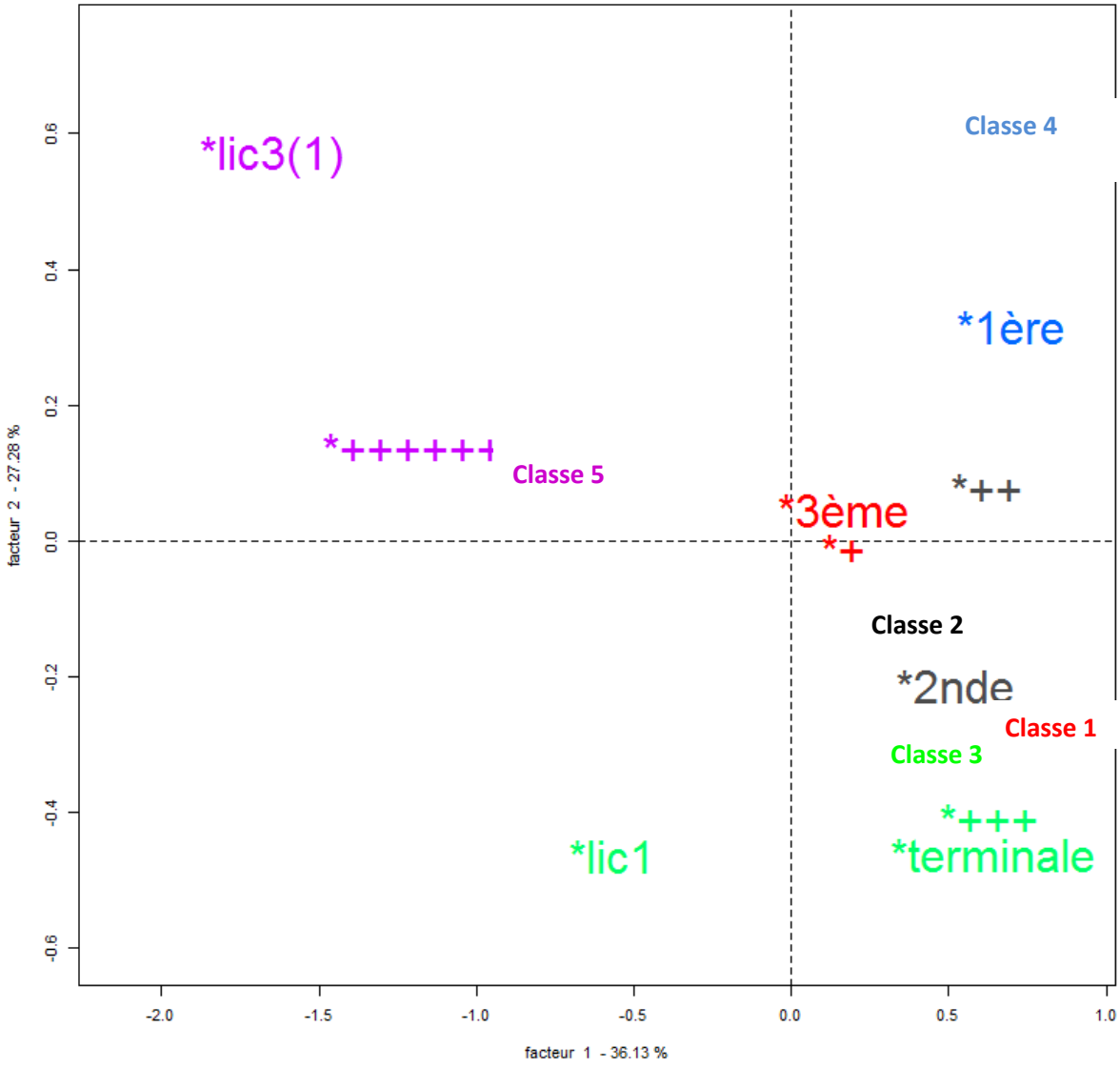


Figure 26. Plan factoriel des facteurs 1 et 2 réalisé à partir des évocations hiérarchisées d'élèves et d'étudiants de 3ème à L3 à partir du terme inducteur « Université ».

Le facteur 1 de l'AFC (axe horizontal du graphique) oppose la classe 5, à gauche du point d'origine, aux quatre autres classes situées sur la droite de ce point. La classe cinq est associée aux deux modalités de notre variable illustrative correspondant aux sujets dont la distance à l'objet est la plus faible (groupes L1 et L3). Cette spécificité provient essentiellement du fait que les sujets de ces deux groupes fréquentent l'Université contrairement à ceux des autres groupes. Les autres classes de discours sont liées aux autres groupes, collégiens et lycéens, qui ne pratiquent pas l'Université. Ce premier facteur est donc construit par la pratique et

donc la connaissance expérientielle de l'Université : il oppose les sujets qui fréquentent régulièrement l'Université et qui la connaissent grâce à leur expérience propre à ceux qui ne la côtoient pas et la connaissent principalement de façon indirecte, par les descriptions qu'ils en ont eues[174]. Le second facteur, positionné sur l'axe vertical, nous est plus difficile à définir. Il distingue la classe 4, des classes 1, 2 et 3 et semble s'appuyer sur une stéréotypie (*cours, fac, professeur, étudiants*, …) fantasmée (*fête, Amérique, glandeur, fille, convivialité*). Il pourrait découler d'un ancrage spécifique de la représentation mêlant fictions télévisuelles et envies d'émancipation. Cet ancrage pourrait concorder avec l'association du groupe « 1ère » à cette classe : ces élèves sont à mi-chemin de leur parcours au lycée, tournés à la fois vers leur passé de collégiens et leur futur d'étudiant.

D'après ces résultats, il semble que la représentation sociale de l'Université se structure grâce aux éléments qui participent à la réduction de la distance des sujets à cet objet, dont en tout premier lieu, la fréquentation de l'Université. Ce résultat confirme, s'il en était besoin, que la pratique d'un objet constitue un vecteur important d'influence sur sa représentation sociale.

Ce résultat nous incite à investiguer davantage ce facteur temporel dans la construction de la représentation sociale de l'Université. C'est pourquoi nous nous proposons d'étudier les évolutions de cette représentation au cours de la scolarité, du niveau de la Troisième à celui de la Licence 3.

9.3. Une représentation aux fondements anciens, reflétant des préoccupations sociales immédiates

Contrairement à l'analyse multidimensionnelle qui s'intéresse aux spécificités des discours produits par des sous-groupes des sujets, l'analyse prototypique, issue de l'étude structurale des représentations sociales, met en avant la partie commune des discours individuels au sein du groupe considéré. La comparaison des analyses réalisées à partir des données des six groupes permet de suivre l'évolution chronologique de la représentation de l'Université tant sur le plan de son contenu que sur celui de sa structure.

9.3.1. Les contenus représentationnels par groupe de sujets

[174] Le positionnement de la modalité de la variable illustrative *3ème très légèrement sur la partie gauche du graphique n'est due qu'à l'effet conjugué du grossissement de la taille de la police pour une meilleure lisibilité et au choix de ne pas faire se chevaucher deux écritures.

Groupe 3ème		Rang Rang moyen : 2,62	
		Faible	Elevé
Fréquence Fréquence moyenne : 21,87	Elevée	Etudes Travail	
	Faible	Apprentissage Longue Avenir Métier Cours Autonomie Diplôme Indépendance	Difficile Grand Liberté Professeur Post-bac Examen

Groupe 2nde		Rang Rang moyen : 2,78	
		Faible	Elevé
Fréquence Fréquence moyenne : 25,05	Elevée	Travail Avenir Autonomie	Liberté Difficile
	Faible	Post-bac Cours Longue Fac Projet	Grand Amphithéâtre Fête Métier Grande ville Bon niveau

Groupe 1ère		Rang Rang moyen : 2,67	
		Faible	Elevé
Fréquence Fréquence moyenne : 29,36	Elevée	Travail Etudes Autonomie Diplôme Avenir	Liberté Fête
	Faible	Cours Fac Post-bac Métier	Amphithéâtre Difficile Longue Indépendance Appartement Nombreux Examen

Groupe Terminale		Rang Rang moyen : 2,62	
		Faible	Elevé
Fréquence Fréquence moyenne : 37,55	Elevée	Autonomie Travail Liberté Etudes	Amphithéâtre Fête
	Faible	Indépendance Avenir Grand Examen Post-bac	Difficile Cours Responsabilité Nombreux Master Licence Travail personnel

Groupe L1		Rang Rang moyen : 2,83	
		Faible	Elevé
Fréquence Fréquence moyenne : 14,72	Elevée	Autonomie Travail Etudes Connaissances	Liberté Rencontre Grand
	Faible	Diplôme Avenir Responsabilité Découverte Culture Assiduité Argent	Apprentissage Cours Travail personnel Maturité Indépendance Examen Recherche Organisation Nombreux Désorganisation

Groupe L3		Rang Rang moyen : 2,95	
		Faible	Elevé
Fréquence Fréquence moyenne : 18,34	Elevée	Connaissances Autonomie Etudes Apprentissage Travail Examen Avenir Formation	Cours Désorganisation
	Faible	Théorique Culture Diplôme Longue Projet	Recherche Amphithéâtre Rencontre Difficile Diversité Liberté Grand Etudiant Professeur Ouverture Administration

Tableau 24. Analyses prototypiques de la représentation sociale de l'Université par niveau de scolarité, depuis la Troisième jusqu'à la Licence 3.

Dans chaque case, les catégories apparaissent par ordre décroissant de leur fréquence d'apparition. L'éventuelle couleur rouge, verte ou bleue indique que les mots constituant la catégorie ont été jugés par les sujets, en majorité absolue, respectivement positifs, neutres ou négatifs. Cette distinction se retrouve dans le dictionnaire des catégories, présenté dans les annexes (p.86) sous la forme +, / et –. Les catégories non suivies de signe ne présentent pas une polarité majoritaire.
Nous n'avons considéré que les catégories contenant au moins un nombre d'éléments égal à 5% de l'effectif du groupe considéré. La catégorie « divers » regroupant les éléments isolés a également été écartée.

Cette analyse groupe par groupe montre d'une part l'évolution structurale de la représentation au fur et à mesure que se réduit la distance à l'objet et d'autre part, l'adaptation de son contenu aux réalités vécues par les sujets au fur et à mesure de leur avancement dans les études et plus largement dans leur parcours de vie.

En Troisième, la représentation présente le plus petit nombre d'éléments. C'est également le groupe où la connaissance de l'Université est la plus faible, ce que confirmerait l'absence de première périphérie. Celle-ci témoigne en effet de « la faiblesse des liens entre les différents éléments du système » (Salesses, 2005, p.30)[175]. Le nombre important d'élément dans la 3ème case de l'analyse prototypique rend probablement compte de la présence de sous-groupes. Ce résultat s'expliquerait par le manque d'échange à propos de l'Université et qui empêche la construction d'une représentation commune à l'ensemble des membres de ce groupe. Cette analyse constitue donc probablement une synthèse des représentations parentales de cet objet. Cette hypothèse est d'autant plus crédible que les parents sont, de loin, les premiers interlocuteurs cités par ces élèves (56,96% de l'ensemble des choix des sujets[176]) en ce qui concerne leurs conversations sur l'Université. En particulier, la case 1 (fréquence forte et rang faible) définirait une base culturelle commune, indépendante des spécificités du groupe d'appartenance. Elle regrouperait les éléments les plus consensuels au niveau sociétal. Ces derniers pourraient donc correspondre aux éléments essentiels de la représentation collective de l'Université.

En Seconde, la migration de l'élément « avenir » dans la zone centrale, et l'apparition de « projet » marqueraient une projection sur un plus long terme que celle des collégiens dont une partie terminera ses études à l'issu d'un bac professionnel et non dans l'enseignement supérieur (comme quasiment 100% des lycéens généraux). Par ailleurs, il s'amorce une valorisation des éléments faisant référence à un futur changement de statut social avec

[175] Ce phénomène a aussi été observé et interprété de la même manière par Abric (2004, cité par Salesses, 2005b, p.28).
[176] Réponses à la question 7(b) du questionnaire 3ème.

l'intégration de « autonomie » dans la probable zone centrale pendant que « liberté » s'en approche. Deux mots (« fac » et « amphithéâtre ») font spécifiquement référence à l'Université, montrant une meilleure connaissance de l'objet alors que tous les mots cités par le groupe précédent pouvaient s'employer dans la description de tous les types établissements de l'enseignement supérieur. La disparition de « diplôme » peut être replacée dans le contexte immédiat des sujets : la seconde est une année sans examen, après le Brevet des collèges en Troisième et avant les épreuves anticipées du bac en Première.

En Première, la zone centrale de la représentation s'élargit encore : l'intégration de « diplôme » pourrait ici être induite par la proximité du bac, premier diplôme d'envergure pour ces élèves. L'élément « fête » apparaît bien visiblement, témoignant certainement des envies et des pratiques que les élèves, surtout les garçons, découvrent à cet âge (Mucchielli, 2004, cité par Segalen, 2010, p.173). La présence de « appartement » en deuxième périphérie suggère que les élèves commencent à penser au départ du domicile familial. Elle reflète aussi certainement le désir d'accession à l'autonomie pour un temps encore contrecarrée par les contraintes parentales et scolaires (Segalen, 2010). La maîtrise de l'environnement lycéen et le rapprochement de l'Université relèguent l'appréhension constatée précédemment en deuxième périphérie (« difficile », « longue », nombreux », tous jugées négativement ; case 4).

En Terminale, l'« autonomie » devient l'élément le plus saillant, illustrant sans doute une préoccupation rendue première par la proximité du changement. Parallèlement, les élèves valorisent les notions d' « indépendance » et de « liberté », et intègrent celle de « responsabilité » qu'ils auront à assumer. Cette dernière semble également se contextualiser aux études avec l'apparition de l'élément « travail personnel ». Nous trouvons donc une valorisation des éléments qui rappellent le cap vers l'âge adulte que propose de franchir le passage dans l'enseignement supérieur. Le remplacement de « diplôme » par des termes plus précis (« licence » et « master ») traduit une connaissance plus fine de l'objet probablement liée aux recherches effectuées dans le cadre l'orientation imminente dans l'enseignement supérieur. La spécification de la représentation se concrétise par une diminution du nombre d'éléments potentiellement centraux. Cette rupture dans l'évolution de la représentation semble similaire à celle observée par Salesses (2005) à propos d'Internet et Morlot et Salès-Wuillemin (2008) à propos de l'hygiène hospitalière.

En L1, le nombre d'éléments périphériques de la représentation augmente sensiblement. Cette zone périphérique joue son rôle de régulation et gère la pratique nouvelle de l'Université. Cependant, le semestre écoulé depuis l'inscription dans l'établissement n'a pas suffit à perturber profondément le noyau central dont nous vérifions s'il en était besoin la plus grande résistance. Nous retrouvons les éléments d'émancipation activés en Terminale (« liberté », « indépendance ») mais ceux-ci commence à s'estomper montrant que cette phase de vie est bientôt intégrée et acquise. S'y ajoutent des éléments annonçant l'évolution de la représentation vers son aspect formation (« connaissances », « culture », « recherche »). L'apparition de « rencontre » traduit certainement une envie que rend possible le changement d'environnement social. L'élément « fête » a disparu, probablement suite à sa démystification liée à sa pratique ou au moins, à la possibilité de pratiquer facilement ce loisir.

La représentation sociale de l'Université s'étoffe encore en L3, la pratique de l'Université enrichissant sa représentation. Ses éléments relatifs à l'activité de formation sont notamment valorisés, dénotant la préoccupation actuelle de ces étudiants. « Connaissances » devient ainsi le terme le plus saillant. Si, en Troisième, les mots cités par les collégiens pouvaient se référer à tout établissement de formation, les étudiants de L3 choisissent un ensemble de termes plus spécifiques à l'objet (« théorique », « culture », « désorganisation », « diversité », etc.). Ces modifications représentationnelles résultent certainement de la fréquentation régulière de l'Université. La notion d'émancipation est ici totalement dépassée.

Nous voyons à nouveau que l'évolution de la représentation sociale de l'Université s'effectue conjointement au contexte social dans lequel évoluent les sujets. Ainsi, parallèlement au vécu et aux préoccupations présentes des sujets, nous voyons s'activer, se valoriser ou décroître certaines thématiques. Conformément à la théorie du noyau central, cette adaptation se réalise principalement au niveau des éléments périphériques. Parmi ceux-ci, signalons la particularité de deux éléments : « liberté » dont l'importance varie en fonction des groupes mais qui reste persistant à chaque phase du recueil, et « difficile » qui est également constant (excepté en L1) mais reste situé dans la zone périphérique. Sans afficher cette permanence, la plupart des éléments apparaissent comme spécifiques à plusieurs groupes successifs. Ainsi, le thème de la « fête » est très présent en Première et Terminale. La notion de « responsabilité » s'associe aux sujets de Terminale et L1 alors que celle d'« indépendance » s'étend de la Première à la L1. « Culture » est propre aux étudiants (L1 et L3), tout comme « désorganisation » et « rencontre ». Au regard de ses contenus représentationnels, l'Université semble être vécue par les membres des différents groupes comme bien davantage qu'un établissement de

formation, raison première de son existence. Ces éléments attestent de l'adaptation de la représentation à la réalité et au contexte social propres à chaque groupe mais également d'une continuité cognitive entre groupes successifs. Elle déborde sur les champs psychologiques et sociaux et apparaît comme un point de passage du parcours de vie, permettant d'en réaliser certaines étapes, notamment au niveau de l'indépendance vis-à-vis des parents[177]. Cette perception rappelle en cela celle d'autres rites de passage[178], révolus comme du service militaire (Bessin, 2002 ; Isambert-Jamali, 1961), ou toujours présents comme le mariage ou le Pacte Civil de Solidarité (PACS), ou l'accession au premier emploi. C'est peut-être leur déclin (dans leur fonction rituelle) (Giddens, 1994 ; Segalen, 1998) qui reporte ou accentue ce rôle sur l'Université. Le temps libre accordé par un nombre d'heures de cours, généralement plus faible que dans les autres types de formation de l'enseignement supérieur, facilitent également les premiers pas réguliers (contrat annuel) dans le monde du travail. Il en est de même pour les activités extra-étudiantes comme « faire la fête » mentionnées par les élèves de Première et Terminale. Ainsi, les étudiants et futurs étudiants associent l'Université au franchissement de certaines étapes du cycle de vie.

9.3.2. A propos de la zone centrale

Groupe	Eléments potentiellement centraux (Case 1, « zone du noyau central », du tableau d'analyse prototypique)
3ème	Etudes ; Travail
2nde	Etudes ; Travail ; Autonomie ; Avenir
1ère	Etudes ; Travail ; Autonomie
Terminale	Etudes ; Travail ; Autonomie ; Liberté
L1	Etudes ; Travail ; Autonomie ; Connaissances
L3	Etudes ; Travail ; Autonomie ; Connaissances ; Avenir ; Apprentissage ; Examen ; Formation

Tableau 25. Eléments probablement centraux de la représentation sociale de l'Université dans les niveaux de scolarité allant de la 3ème à la L3.

La couleur rouge distingue les éléments les plus stables de la représentation.

[177] Les travaux sur l'histoire de vie retiennent généralement cinq évènements qui marquent le passage vers l'âge adulte : la fin des études, l'accès au premier emploi, la décohabitation du foyer familial, l'entrée en première union et la naissance du premier enfant (Sébille, 2009). L'Université peut être effectivement associée au moins aux trois premiers, voire des quatre puisque l'entrée en union se réalise de plus en plus souvent avant la fin des études en particulier pour les étudiants de l'enseignement supérieur (Sébille, 2009).

[178] Le rite permet le passage des individus d'un statut à un autre. Il a pour fonction de les inscrire dans les différentes étapes de leur calendrier de vie (Bessin, 2002).

Les éléments « études » et « travail » sont présents au niveau central de la représentation dans chaque niveau de scolarité considérés. Ils en sont les éléments les plus stables et constituent solidement sa base. Cette caractéristique peut également être attribuée à l'élément « autonomie » qui migre de la zone ambigüe à la zone centrale dès la Seconde pour ne plus la quitter. Ces éléments constituent une base commune, certainement support des interactions inter-groupes sur cet objet. Quelques éléments viennent ensuite s'agréger sur cette base stable et structurante en fonction du niveau de scolarité. C'est donc véritablement autour de deux (ou trois, si on y inclut « autonomie ») éléments que se structure progressivement, mais quantitativement de façon discontinue, la représentation. Le nombre d'éléments croît dans les trois premiers groupes. Il se réduit et se stabilise ensuite en Terminale et L1 montrant une simplification de la représentation. Si un besoin de simplification et de réduction face à une complexité croissante est bien connu en psychologie cognitive (Guimelli & Jacobi, 1989), nous rapprochons ici ce phénomène du processus d'objectivation à l'œuvre dans la création d'une représentation sociale. La représentation s'enrichit sensiblement en L3, conséquence probable de la pratique de l'Université. En L1, cette pratique semble trop récente pour avoir des répercussions sur le noyau central de la représentation qui est la zone la plus résistante de cette cognition.

Nous avons raisonné jusqu'à présent à partir des analyses prototypiques, notamment parce qu'elle intègre une hiérarchisation des éléments de la zone périphérique. Cependant, les résultats obtenus concernant la distinction des éléments centraux tiennent de la probabilité et non de la certitude. Aussi, pour finaliser ces premiers résultats, nous souhaitons identifier de façon plus nette[179] les éléments centraux de la représentation sociale de l'Université dans nos différents groupes. Nous pourrons ensuite utiliser ces résultats pour la suite de notre travail.

[179] Nous évitons ici l'adjectif *certaine* en référence aux travaux de Dany et Apostolidis (2007) et Buschini (2010).

Groupe	Eléments centraux identifiés par un Test d'Indépendance au Contexte (par ordre décroissant d'adhésion au test[180])
3ème	Etudes, Autonomie, Avenir, Travail
2nde	Autonomie, Avenir, Liberté, Travail, Etudes
1ère	Autonomie, Travail, Liberté, Avenir, Etudes
Terminale	Autonomie, Travail, Etudes
L1	Autonomie, Travail, Rencontre, Liberté, Connaissances, Culture, Etudes
L3	Connaissances, Autonomie, Culture, Etudes, Travail, Examen, Cours, Avenir

Tableau 26. Eléments centraux de la représentation sociale de l'Université de nos six groupes de sujets.

Si les résultats du TIC élargissent finalement le nombre d'éléments centraux, nous constatons que les trois éléments que nous avions repérés précédemment comme constituant le socle de la représentation (« études », « travail » et autonomie ») ont été confirmés dans tous les groupes. Déjà présents dans le groupe d'élèves de 3ème, alors que la représentation n'est pas encore sociale, c'est-à-dire co-construite par les membres du groupe, ces éléments seraient issus de la représentation collective de l'Université. Ces élèves les intègrent alors, certainement comme les avaient incorporés leurs parents et avant eux leurs grands-parents, etc. si l'on s'en réfère à la théorie des représentations collectives (Lévy-Bruhl, 1910). Celle-ci met d'ailleurs en avant leur forte stabilité (Durkheim, 1898). Ces contenus portent ainsi l'historicité et l'héritage indélébiles de la représentation sociale dont parlent Rouquette (1994)[181] ou Rouquette et Rateau (1998). L'université est, depuis longtemps, suffisamment implantée dans la société pour que sa représentation collective puise ses éléments dans des temps où d'une part, la professionnalisation était une préoccupation sociale moindre qu'aujourd'hui et où d'autre part, l'Université n'avait pas opté pour une orientation professionnalisante de ses formations. L'institution était alors naturellement associée aux *humanités*. Sa représentation collective se baserait donc sur une perception sociale ancienne de l'institution, antérieure au mouvement récent de professionnalisation de ces cursus. C'est de cet ancrage initial que résulte en partie la représentation sociale[182]. Il apparaît alors cohérent que ces éléments premiers n'abordent pas cette thématique. Précisons que le terme « travail » doit être ici compris dans le sens de « l'Université demande du travail ».

[180] Cet ordre n'est qu'indicatif. Des tests de χ^2 auraient été nécessaires pour le valider. Nous n'avons pas vu l'intérêt de les réaliser.

[181] « Commençons par poser un point essentiel : une représentation sociale a pour propriété fondamentale d'être historique. Cela signifie, d'une part qu'elle procède de l'histoire entendue comme devenir des sociétés, d'autre part qu'elle a elle-même une histoire entendue comme développement logico-temporel qui articule typiquement genèse, transformation et dépérissement » (Rouquette, 1994, p.179).

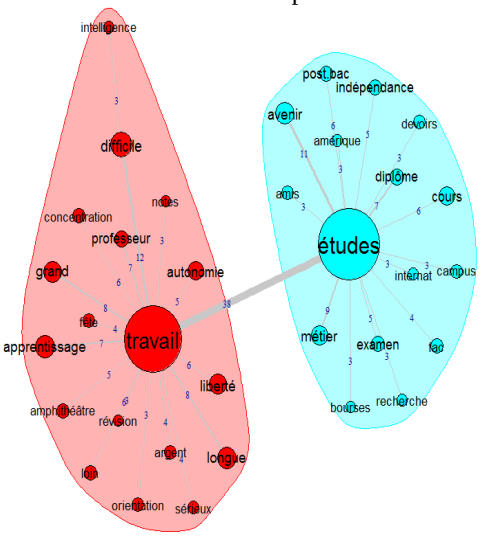
[182] « Les représentations sociales, en effet, se constituent et s'élaborent en fonction de déterminants historiques. Ou, pour le dire autrement, les représentations sociales ont une histoire » (Rouquette et Guimelli, 1994, p.260).

Par ailleurs, la réduction du nombre d'éléments centraux en Terminale pourrait signifier l'achèvement du processus d'objectivation (cf. partie théorique, p.91). Selon Moscovici (1961), celui-ci aboutit à la création de la représentation sociale. Ce résultat confirmerait alors nos conclusions suite à la mesure des critères de Moliner (1996).

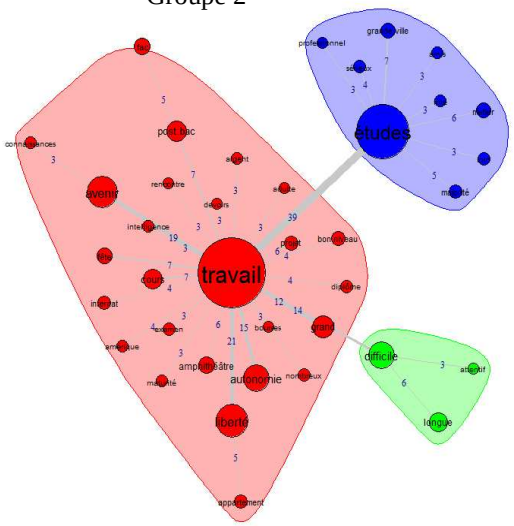
9.4. Un processus de structuration témoin des différentes phases de construction ?

Les analyses de similitude (cf. p.138) réalisées à partir du même corpus illustrent l'évolution de la structuration de la représentation décrite au dessus. Leur intérêt porte davantage sur l'organisation des champs sémantiques que sur le contenu que nous avons déjà repéré précédemment. C'est pourquoi nous avons privilégié la visualisation des différents champs par des halos de couleurs au détriment de la lecture de la dénomination de chaque élément représentationnel.

Groupe 3ème



Groupe 2nde



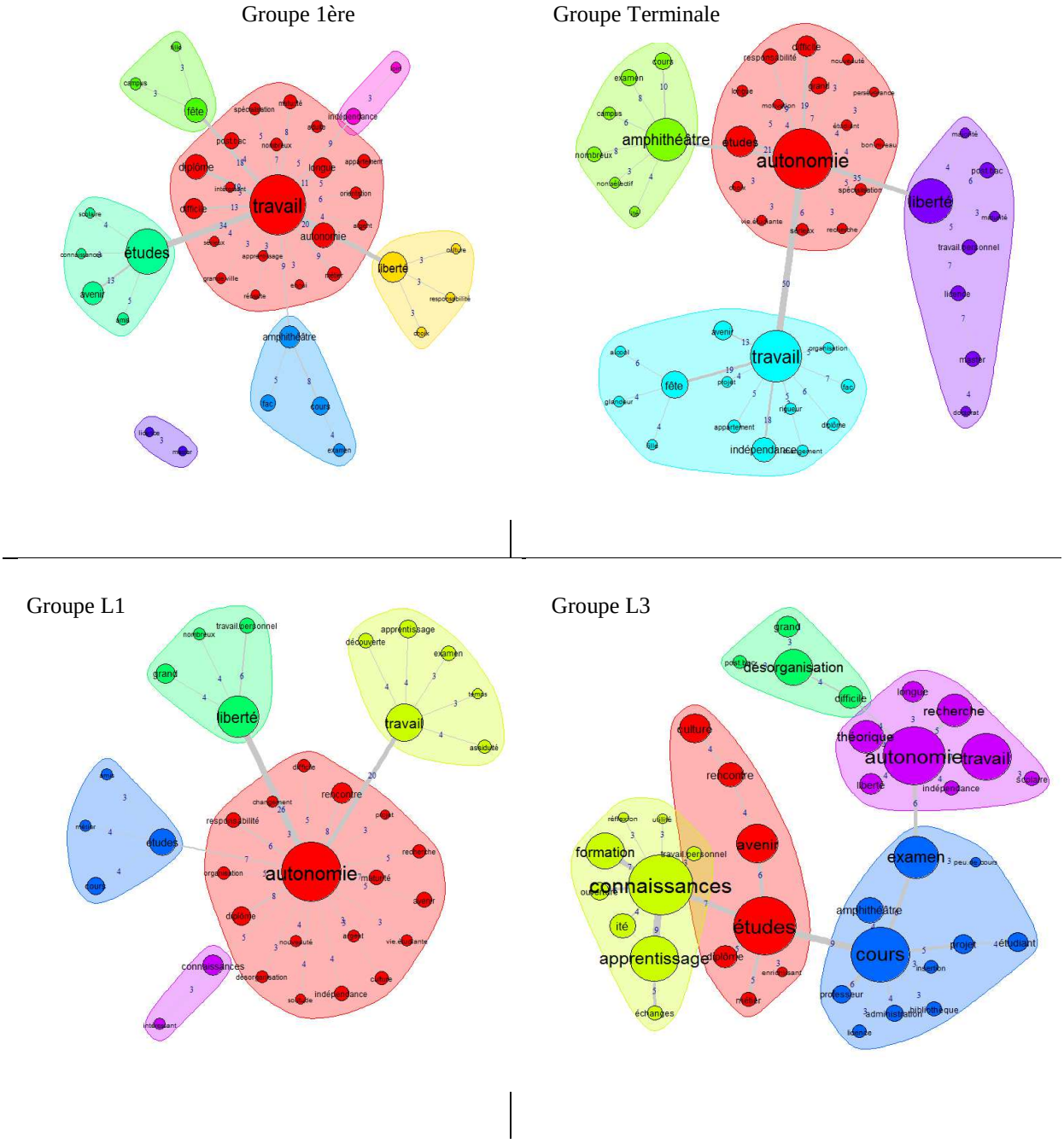


Figure 27. Evolution des analyses de similitude de la représentation sociale de l'Université depuis la Troisième jusqu'en L3. Arbre maximum en indice de cooccurrence, seuil de similitude = 2.

Nous voyons en 3ème une représentation très concentrée sur deux pôles organisateurs que dominent les éléments « travail » et « études ». Cette représentation s'enrichit et se complexifie en 2nde puis en 1ère avec l'apparition de nouveaux pôles. Ce processus pourrait marquer le dépassement par les sujets de la représentation collective de l'objet par la prise en compte de nouveaux éléments échangés dans leur propre groupe social. A ce niveau, l'augmentation de pôles faiblement reliés ou même indépendants, montre la diversité des

réponses des sujets et traduit une connaissance peu organisée de l'objet. Remarquons que l'importance de la liaison « travail » - « études » se dilue avec la multiplication des pôles. En Terminale, le rapprochement des sujets avec l'objet permet une restructuration simplifiée de la représentation autour de quatre pôles. Ce phénomène de centration vers les spécificités plus grandes de l'objet a déjà été observé lors d'études longitudinales de parcours de professionnalisation (Frégonèse, 2013 ; Rino, 2013). Cette « restructuration simplifiée » pourrait ici caractériser le passage d'une représentation non-structurée à une représentation sociale, les deux phénomènes reposant sur l'augmentation du niveau de connaissance et des communications sur l'objet. En lien avec les préoccupations des sujets, la notion d'autonomie apparaît majeure. La réduction significative de la distance sujet-objet accélère ici le processus représentationnel tant bien même que les élèves n'ont que faiblement augmenté pas leur connaissance directe de l'objet (leur fréquentation de l'Université est loin d'être régulière). La représentation poursuit son enrichissement en L1 en présentant un nouveau pôle sémantique. En L3, se produit une homogénéisation de l'importance des pôles structurants. L'autonomie est ainsi minorée au profit d'éléments ayant trait à la formation (« connaissances », « apprentissage », « formation ») et/ou découlant d'une pratique de l'Université (« cours », « examen », « désorganisation »). Cette augmentation de la structuration de la représentation parallèlement à la pratique de l'objet (ici la fréquentation régulière de l'Université par les étudiants de L1 et L3) semble classique (cf. Rateau, 1998 ; Gruev-Vintila, 2006, cités par Morlot & Salès-Wuillemin, 2008, p.94).

Nous explorions ici notre première piste de travail. Notre objectif visait tout d'abord à comprendre le mode de construction puis d'évolution de la représentation de l'Université afin de repérer si ceux-ci pouvaient limiter l'intégration en son sein, d'éléments ayant trait à la professionnalisation. La diversité des méthodes utilisées propose plusieurs résultats que nous synthétisons ci-dessous.

Au regard des critères suggérés par Moliner (1993 ; 1996), nous estimons que cette représentation ne peut être qualifiée de *sociale* dans tous les groupes que nous avons interrogés. C'est à notre sens et d'après nos résultats, à partir de la classe de Terminale que ce qualificatif peut lui être associé. En particulier, les niveaux de communication des membres de ce groupe à propos de cet objet, nous paraissent alors suffisants pour que la représentation s'accorde avec la définition du concept.

L'analyse multidimensionnelle des évocations hiérarchisées de l'ensemble des groupes montre que la représentation semble évoluer de façon « linéaire », parallèlement à la réduction de la distance des sujets à l'objet. En outre, la fréquentation régulière de l'Université apparaît comme le principal facteur de distinction des différentes prises de position des individus sur l'objet. Les cinq types de discours que produisent nos sujets semblent rappeler leurs préoccupations sociales immédiates. Autrement dit, ces préoccupations liées à l'avancement de ces individus dans leur cycle de vie, influencent la représentation que leurs groupes respectifs ont de l'Université. Elles en constitueraient l'ancrage. Cette représentation devient ainsi le témoin des enjeux inscrits dans chaque période du cycle de vie des individus. La relation entre l'Université et la formation, mission première de cette institution n'apparaît significativement que dans la classe de discours à laquelle sont associés les groupes L1 et L3.

Les analyses prototypiques que nous avons réalisées pour chacun des six groupes donnent à voir l'évolution du contenu et de la structure de la représentation au fur et à mesure de la réduction de la distance des sujets à l'Université. Celles-ci confirment une évolution en fonction des contextes présents que vivent les groupes d'individus interrogés. Ainsi des thématiques émergent puis s'estompent selon l'avancement des groupes dans leur parcours de vie. Celle de la Professionnalisation n'apparaît nettement dans aucun groupe comme si ce processus n'était pas encore une préoccupation essentielle au sein des groupes. Cette interprétation reste possible. Nous avons vu lors de notre phase exploratoire que la notion de professionnalisation restait incomprise des lycéens jusqu'en Terminale[183] en dépit d'une réflexion réelle sur leur orientation (leur projet professionnel est déclaré, dans tous les groupes, comme plutôt bien défini ; cf. p.161-166). Elle semble ensuite dépassée par des réflexions relatives à l'émancipation et aux changements de posture qu'elle entraîne (Terminale et L1), puis par celles liées à l'importance d'apprendre (L1 et L3). Il nous paraît probable que l'entrée dans la vie active et l'acquisition d'une identité et d'un statut d'actif soient la prochaine étape dans la construction sociale de ces jeunes. La professionnalisation pourrait donc apparaître dans de façon plus nette dans la représentation sociale de l'Université des étudiants de master.

Ces analyses prototypiques montrent également la permanence de trois éléments centraux (« études », « travail » et « autonomie », confirmés par des Tests d'Indépendance au Contexte) au cours de l'évolution chronologique de la représentation. Ces éléments

[183] Pour rappel, nous les avons interrogés en janvier avant qu'ils ne fassent leurs vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur.

constituent le socle sur lequel se construit la représentation puisque c'est autour d'eux que viennent ensuite s'agréger les autres éléments. Déjà présents dans le groupe d'élèves de 3ème, lorsque la représentation n'est pas encore *sociale,* ils pourraient constituer les éléments fondamentaux de la représentation collective de l'Université. Ils assurent ainsi une continuité historique qui s'ancre hors d'une référence forte à la professionnalisation.

Les contenus de la représentation dans les différents groupes, montrent que les jeunes interrogés donnent à l'Université une fonction qui dépasse son rôle originel d'établissement de formation en l'inscrivant dans une dimension bien plus large de leur vie sociale. Elle semblerait ainsi entendue comme un rite de passage vers l'âge adulte. Ces éléments pourraient en outre la singulariser par rapport à l'ensemble des types de formation de l'enseignement supérieur français.

L'évolution de l'organisation des pôles sémantiques rend compte de la qualité des relations entre les éléments représentationnels par rapport à la distance sujet-objet. Nous observons un processus triple : complexification peu structurée – simplification – re-complexification. Celui-ci pourrait illustrer les différentes phases de la genèse représentationnelle, depuis la représentation collective de l'objet à sa représentation sociale, via sa représentation non structurée. En outre, la simplification se réalisant dans le groupe d'élève de Terminale, nous suggérons qu'elle marque l'acquisition pour la représentation de son statut de *sociale* suite à la finalisation du processus d'objectivation.

Le mode de construction de la représentation de l'Université chez les sujets que nous avons interrogés, semble donc privilégier :

- d'une part, une base fondamentale d'éléments provenant de la représentation collective de cet objet, représentation qui ne peut contenir d'éléments relatifs à la Professionnalisation puisque construite avant que cette notion ne devienne prégnante dans de nombreux champs sociaux et surtout avant que l'Université ne propose l'offre de formation professionnalisante que l'on connaît aujourd'hui.

- d'autre part, l'intégration d'éléments en rapport avec les principales préoccupations vécues par les sujets. Celles-ci jouent assurent l'ancrage de la représentation. Nous parlons ici de préoccupations essentielles, inscrites dans le cycle de vie, touchant l'individu dans sa globalité et non seulement l'étudiant ou le futur travailleur qu'il est entre autres choses. Pour nos sujets, l'Université apparaît comme un objet social dont

la dimension dépasse largement un rôle d'établissement de formation. Elle est associée à la réalisation de certaines étapes du parcours de vie. Or la professionnalisation ne semble pas être une de ces étapes au moment où nous avons interrogé nos sujets[184].

Dans ces conditions, il semble effectivement difficile pour les sujets interrogés d'associer la thématique de la professionnalisation dans leur représentation de l'Université car elle ne paraît pas encore en mesure de lui offrir une référence sur laquelle pourrait se développer un processus d'ancrage.

Nous approfondissons dans la partie suivante l'étude des liens cognitifs que peuvent établir les étudiants entre Université et Professionnalisation.

10. ETUDE DU SYSTEME REPRESENTATIONNEL UNIVERSITE - PROFESSIONNALISATION

Cette partie approfondit la piste de réflexion que propose notre seconde hypothèse de travail. Elle confronte la représentation sociale de l'Université à celle de la Professionnalisation dans les groupes L1 et L3 comme le précise le tableau ci-dessous :

Dénomination	3ème	2nde	1ère	Terminale	**L1**	**L3**	L3 temps 1	L3 temps 2
Effectif	160	161	211	255	125	170	93	52
Etablissement d'origine	2	3	3	3	1	3	1	1
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++	++++++

Tableau 27. Visualisation des deux groupes de sujets (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette seconde partie de l'analyse des résultats.

Notre objectif est ici d'étudier l'existence éventuelle d'un système représentationnel organisé par les relations que pourraient entretenir ces deux représentations. Ce système ou réseau représentationnel témoignerait d'un lien cognitif entre ces deux objets chez les étudiants.

[184] Il est par contre possible que la professionnalisation représente très prochainement pour eux une préoccupation essentielle. En effet, une grande majorité des étudiants (77,42%) estime que la professionnalisation doit se réaliser idéalement en L3 ou master. C'est donc qu'ils estiment qu'elle n'est pas indispensable dans les années précédentes dans la configuration des formations universitaires.

Nous connaissons par les analyses précédentes, la représentation sociale de l'Université. Avant de montrer sa mise en regard avec celle de la Professionnalisation, il est nécessaire que nous présentions les caractéristiques de cette dernière chez les étudiants de L1 et L3.

10.1. Le point de vue des étudiants en Sciences de l'éducation sur la Professionnalisation

10.1.1. La Professionnalisation, un objet d'importance

La professionnalisation représente une thématique importante pour les étudiants de L3 interrogés. Les réponses à notre questionnaire (questions 12 et 13)[185] interrogeant sur une échelle de Likert, l'importance de la Professionnalisation, et l'enjeu que représente leur propre Professionnalisation sont bien explicites :

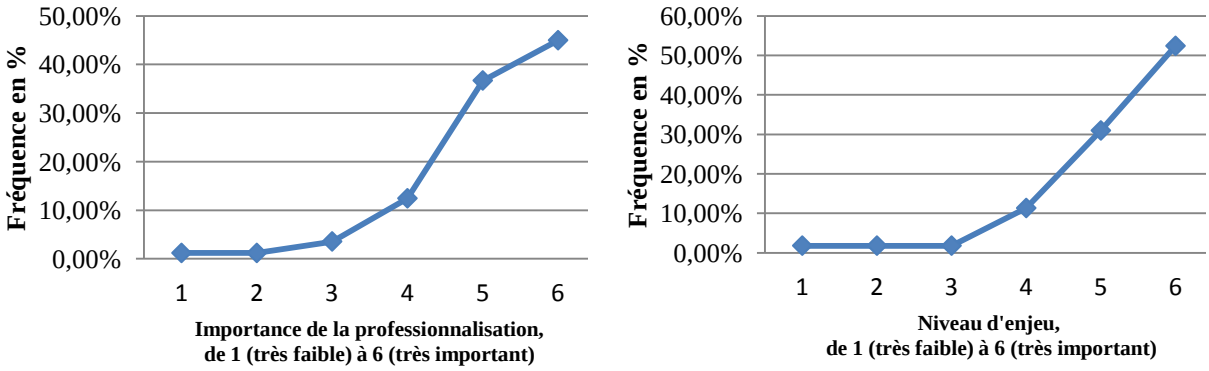


Figure 28. Importance de la Professionnalisation (à g.) et enjeu de leur propre Professionnalisation (à dr.) pour les étudiants en L3 de Sciences de l'éducation.

Les deux courbes présentent des profils proches dans le sens où 94,09% et 94,64% des étudiants choisissent les trois niveaux d'importance et d'enjeu les plus élevés. De plus, la modalité 6 regroupe dans les deux cas, le plus fort taux de réponse (44,97% et 52,38%). Ces résultats ne constituent pas une réelle surprise car comme nous le verrons ultérieurement (partie 3 de l'analyse des résultats) de façon plus détaillée, la Professionnalisation est liée pour ces étudiants à l'insertion professionnelle. Or la compétition pour l'emploi est pour ces jeunes un enjeu majeur à cette période de leur vie (Dubar, 2001). Par ailleurs, ces résultats

[185] Nous rappelons ici les questions 12 et 13 :

La professionnalisation est, pour vous, un sujet
Très important □-----□-----□-----□-----□-----□ Pas du tout important □ Je ne sais pas

Votre professionnalisation, en particulier, représente pour vous, un enjeu
Très important □-----□-----□-----□-----□-----□ Pas du tout important □ Je ne sais pas

rendent très probable l'existence d'une représentation sociale de la Professionnalisation chez ces étudiants (cf. partie théorique, p.88-89).

En L1, les résultats sont comparables puisque les trois niveaux d'importance et d'enjeu les plus élevés recueillent respectivement 91,52% et 92,80% des réponses aux mêmes questions.

10.1.2. Le niveau idéal de professionnalisation

41,76% des étudiants de L3 estiment que la troisième année de licence, celle où ils se trouvent, est le niveau idéal pour se professionnaliser (réponse à la question 14 du questionnaire[186]). Ce résultat sous-entend que ces étudiants ont des attentes fortes en matière de professionnalisation au moment où ils répondent à notre questionnaire. Par ailleurs, seuls 19,41% des étudiants souhaiteraient une professionnalisation anticipée dès la L1, ce qui indiquerait que la professionnalisation n'est pas pour la majorité des étudiants, l'unique objectif d'une formation, comme le montre d'ailleurs Dupont (2013)[187]. Celle-ci doit également proposer, au moins en début de parcours, des apprentissages académiques, indépendants de l'idée de professionnalisation.

10.1.3. La professionnalisation, un critère de qualité pédagogique

10.1.3.1. La licence jugée peu professionnalisante

Nous nous référons aux réponses à la question 15 de notre questionnaire destiné aux étudiants de L3 dans lequel nous demandions aux sujets d'estimer le degré de professionnalisation des différents types de formation de l'enseignement supérieur (BTS, IUT, école supérieure, etc.).

[186] **A partir de quel niveau vous semble-t-il intéressant de vous professionnaliser ?**
□ En L1 □ En L3 □ en M1 □ en M2 □ Jamais □ Je ne sais pas

[187] A la question « Selon vous à quoi servent les études supérieures ? », la majorité des 62 étudiants de 3ème année de licence interrogés par Dupont (2013), donnent des réponses mêlant des finalités liées à l'accès au monde du travail avec des finalités se rapportant à l'acquisition de connaissances et à une ouverture d'esprit.

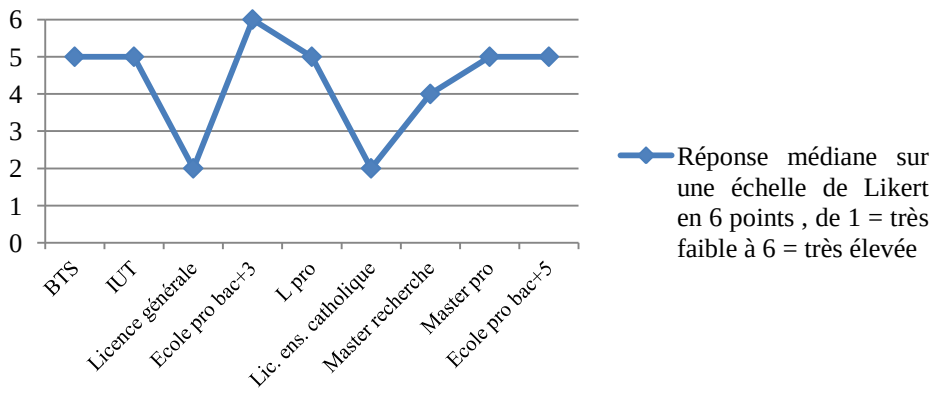


Figure 29. Estimation par les étudiants de L3 en Sciences de l'éducation, du degré de professionnalisation des types de formations proposées par l'enseignement supérieur en France.

Les étudiants interrogés estiment le degré de professionnalisation d'une licence générale sensiblement inférieur à celui de tous les autres types de formations de l'enseignement supérieur (cf. résultats des tests statistiques en annexe, p.120). La licence générale est la formation considérée comme la moins professionnelle, qu'elle se déroule dans une université ou un institut catholique.

L'intérêt de connaître cette estimation du degré de professionnalisation est renforcé lorsqu'on la confronte à l'estimation de la qualité de ces mêmes formations comme nous le voyons ci-après. (item 29 de notre questionnaire).

10.1.3.2. Une corrélation entre degré de professionnalisation et qualité d'une formation

Dans tous les types de formation proposés, l'estimation de la qualité de la formation[188] est corrélée à l'estimation du degré de professionnalisation de la formation.

[188] Nous exploitons ici les réponses à l'item 29 de notre questionnaire : **Estimez la qualité des types de formations suivantes** (BTS, IUT, Licence générale, etc.). Les réponses s'échelonnent sur une échelle de Likert en 6 points, un choix « je ne sais pas » est également possible. La distribution des réponses à cette question est disponible en annexes, p.125.

Type de formation	τ	ζ	p
IUT	.164	2,718	.0066
BTS	.204	3,711	.0002
Licence générale	.244	4,561	<.0001
Ecole professionnelle bac+3	.158	2,904	.0037
Licence professionnelle	.229	4.076	<.0001
Licence gén. institut catholique	.174	2,699	.0069
Master recherche	.229	3,882	.0001
Master professionnel	.229	3,917	<.0001
Ecole professionnelle bac+5	.184	3.314	.0009

Tableau 28. Résultats des tests de Kendall croisant l'estimation, par les étudiants, du degré de professionnalisation d'une formation avec l'estimation de sa qualité.

Les étudiants établissent un lien entre le niveau de qualité perçu d'une formation et son degré perçu de professionnalisation : globalement, plus une formation est estimée professionnalisante, plus sa qualité sera jugée bonne ; inversement, lorsqu'une formation est jugée peu professionnalisante, sa qualité est évaluée moins favorablement.

Ce résultat s'accorde avec les réponses à l'item 30 du questionnaire[189] : parmi les critères qui participent à la qualité d'une formation, arrivent largement en tête des éléments constitutifs de la Professionnalisation (95 citations, avec par ordre décroissant : le stage, l'insertion, la pratique et l'acquisition de compétences, etc.). Les autres éléments les plus fréquemment évoqués concernent les contenus de formation (45 citations), les enseignants (41 citations), la nécessité d'associer la théorie et la pratique (38 citations), puis les conditions d'étude (15 citations) et d'encadrement des étudiants (14 citations), etc. (un tableau précisant plus finement ces critères de qualité figure en annexe, p.128). Dans cette logique, les étudiants doivent juger la qualité de la licence qu'ils suivent, assez faible.

Suite à ce résultat, nous pouvons imaginer que le degré perçu de professionnalisation d'une formation va représenter un élément important dans le choix d'orientation des étudiants.

10.2. La représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants de L1 et L3

La Professionnalisation représente un sujet important pour les sujets de nos deux groupes. Cette importance s'accentue toutefois en L3[190]. Cette différence traduit certainement une

[189] Nous rappelons ici l'item 30 : Selon vous, quels sont les éléments qui font la qualité d'une formation ?

[190] La valeur médiane de cette importance est de 5 pour les deux groupes, sur une échelle de Likert en six points. Une différence significative existe cependant entre les deux groupes (U=8457,00 ; z=2,188 ; p=.0286).

préoccupation plus forte des étudiants de L3 à l'encontre de la Professionnalisation en raison de leur plus grande proximité avec le moment de leur insertion professionnelle. L'insertion est en effet la thématique centrale de cette représentation sociale comme nous le montrons ci-après.

10.2.1. La Professionnalisation interprétée comme un moyen d'accès à l'emploi

Dans une perspective théorique structurale, qui se prête à la comparaison de représentations, nous caractérisons la représentation sociale de la Professionnalisation à partir des analyses prototypiques réalisées à partir des évocations hiérarchisées de nos deux groupes d'étudiants.

Groupe L1			**Rang** Rang moyen : 2,72	
			Faible	Elevé
Fréquence	Fréquence moyenne : 13,04	Elevée	Travail Insertion Métier Avenir Stage	Salaire
		Faible	Formation Emploi Diplôme Vie active Apprentissage Pratique Choix	Projet Difficile Compétences Spécialisation Argent Etudes Indépendance Responsabilité Changement Recherche Autonomie

Groupe L3			**Rang** Rang moyen : 2,70	
			Faible	Elevé
Fréquence	Fréquence moyenne : 26,42	Elevée	Métier Insertion Stage Formation Avenir	Travail
		Faible	Pratique Spécialisation Compétences Expérience Orientation Emploi	Salaire Vie active Apprentissage Connaissances Alternance Responsabilité Rencontre

Tableau 29. Analyse prototypique de la représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants en L1 de Sciences Humaines et Sociale (à g.) et chez ceux de L3 en Sciences de l'éducation (à dr.).

Dans chaque case, les catégories apparaissent par ordre décroissant de leur fréquence d'apparition. L'éventuelle couleur rouge, verte ou bleue indique que les mots constituant la catégorie ont été jugés par les sujets, en majorité absolue, respectivement positifs, neutres ou négatifs. Cette distinction se retrouve dans le dictionnaire des catégories, disponible en annexe p.138, sous la forme +, / et –. Les catégories non suivies de signe ne présentent pas une polarité majoritaire.

Nous n'avons reporté ici que les catégories contenant un nombre d'éléments au moins égal à 5% de l'effectif du groupe considéré. La catégorie « divers » regroupant les éléments isolés a également été écartée.

Dans ces deux groupes, la représentation de la Professionnalisation est clairement axée sur un objectif : l'accès au monde professionnel (« travail », « insertion », « métier », « avenir ») pour lequel nous retrouvons des modalités pratiques (« stage », « formation » et « pratique » pour les plus partagées ; « diplôme » et « apprentissage » plus spécifiquement en L1, et « spécialisation », « compétence » et « expérience » plus particulièrement en L3). Nous observons entre l'entrée en L1 et l'entrée en L3 une simplification de la représentation et son

recentrage vers les spécificités de l'objet. Par exemple, le trio d'éléments « indépendance » - « changement » - « autonomie » présent dans le groupe L1 paraît relatif aux préoccupations présentement vécues par ces étudiants. Il pourrait par conséquence ne pas se référer expressément à la Professionnalisation mais être commun à plusieurs objets dans ce groupe. A l'inverse, apparaissent en L3, de nouveaux éléments fonctionnels (« orientation », « emploi », etc.). Par ailleurs, l'attitude des étudiants vis-à-vis de la Professionnalisation, déjà très positive en L1 (15 éléments sur 24 sont jugés positivement), se conforte en L3 puisque la quasi-totalité des éléments (17 sur 19) dont l'ensemble de la probable zone centrale, sont évalués favorablement. Ces évolutions pourraient s'expliquer par une meilleure connaissance de l'objet en L3, et une plus grande proximité avec l'objet induite par le rapprochement du déclanchement de leur propre processus d'insertion professionnelle. Cette adaptation de la représentation se réalise sans surprise, essentiellement au niveau de la zone périphérique.

Pour davantage de précision dans la description de cette représentation et dans l'objectif d'une mise en parallèle celle de l'Université, nous avons soumis ses principaux éléments[191] à un Test d'Indépendance au Contexte afin de valider (ou non) leur centralité.

10.2.2. Les éléments centraux : une projection dans la vie professionnelle

Le Test d'Indépendance au Contexte nous donne les résultats suivant :

Groupe	Eléments centraux identifiés par un Test d'Indépendance au Contexte (par ordre décroissant d'adhésion au test[192])
L1	Métier, Travail, Avenir
L3	Compétences, Avenir, Formation, Métier, Expérience, Emploi, Travail, Pratique

Tableau 30. Eléments centraux de la représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants de L1 en SHS et ceux de L3 en Sciences de l'éducation.

Les éléments centraux concernent en L1 se rapportent à une projection dans la vie professionnelle et montrent ainsi le but de la Professionnalisation. En L3, s'ajoutent des éléments fonctionnels qui expriment des modalités pratiques de l'objet : « compétence », « expérience », « pratique ». Nous utiliserons ces résultats dans nos analyses ultérieures. Notons que le « stage » n'est pas considéré comme indispensable par les étudiants alors qu'il apparaît saillant dans la représentation et qu'il constitue pour eux, un élément caractéristique majeur d'une formation professionnalisante (cf. 3ème partie de l'analyse des résultats).

[191] Nous avons testé les éléments présents dans la case 1 et ceux de la première périphérie qui gravitent autour de cette zone potentiellement centrale. Le questionnaire de ce test est disponible en annexes, p.39.

[192] Cet ordre n'est qu'indicatif. Des tests de χ^2 auraient été nécessaires pour le valider. Nous n'avons pas vu l'intérêt de les réaliser.

10.3. *Repérage d'un contenu commun aux deux représentations*

Nous interrogeons dans cette partie l'existence d'un système ou réseau représentationnel (cf. partie théorique, p.109) impliquant nos deux objets. Dans ce but, nous allons vérifier que les deux représentations présentent un contenu commun qui articulerait ce système. Nous caractériserons ensuite la relation inter-représentationnelle.

A partir des contenus des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, repérés grâce aux associations libres, nous schématisons ici leur espace représentationnel commun. Apparaissent ainsi les éléments qui assurent un lien entre les deux représentations, construisant un système ou réseau représentationnel. Nous effectuons cette opération pour le groupe L1 puis pour le groupe L3. Nous nous intéressons ensuite à l'évolution des caractéristiques de ce système représentationnel entre la L1 et la L3.

10.3.1. *Des éléments représentationnels communs en L1…*

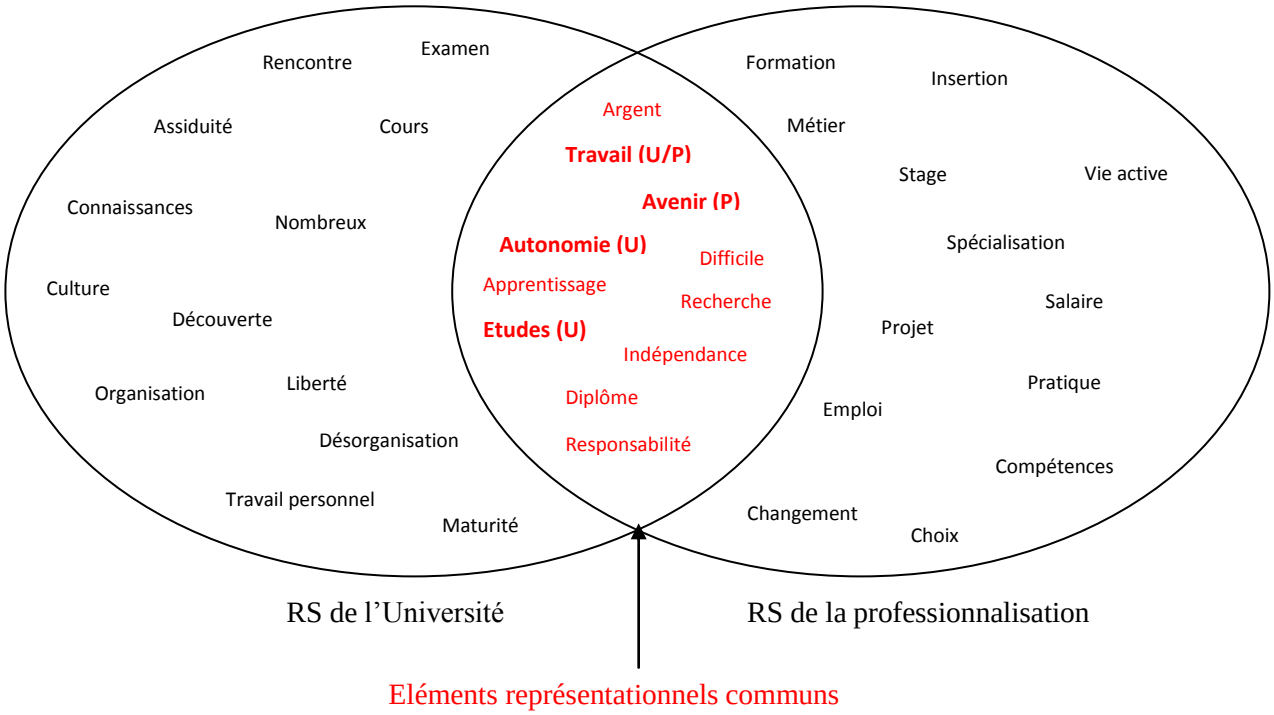


Figure 30. Repérage et qualité des éléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans le groupe L1.

Un élément noté en gras est un élément central. La précision (U) ou (P) inscrite à sa suite indique que l'élément est central respectivement dans la représentation de l'Université et dans celle de la Professionnalisation. (U/P) signifie que l'élément est central dans les deux représentations sociales.

Dans le groupe L1, la représentation sociale de l'Université partage 11 éléments sur les 24 (soit 45,83%) qui la constituent avec la représentation sociale de la Professionnalisation. De la

même manière, la représentation sociale de la Professionnalisation partage, avec celle de l'Université, 11 de ses 24 éléments. Parmi ces 11 éléments, un seul est central pour les deux objets (« travail »), deux éléments sont centraux dans la seule représentation de l'Université (« autonomie » et « études ») et un élément est central dans la seule représentation de la Professionnalisation (« avenir »). Les sept autres éléments communs sont qualitativement de moindre importance puisque périphériques dans les deux représentations. Rappelons que la centralité des éléments que nous donnons à voir dans l'ensemble de cette partie, a été caractérisée par un Test d'Indépendance au Contexte (TIC) et non pas une analyse prototypique.

10.3.2. … mais une faible articulation inter-représentation

Nous nous rapprochons des travaux de Flament et Rouquette (2003) (cf. partie théorique, p.111) pour qualifier la nature de la relation entre les deux représentations sociales que nous étudions.

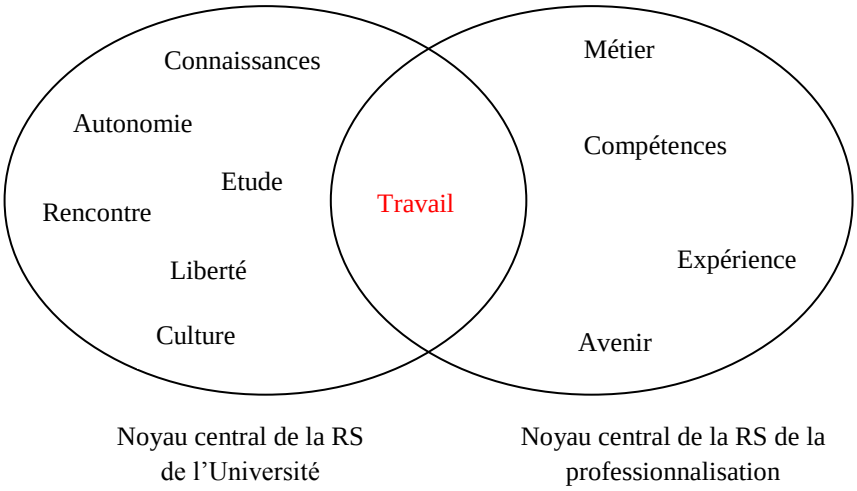


Figure 31. Repérage des éléments centraux communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans le groupe L1.

Nous observons une relation de *conjonction* (Flament et Rouquette, 2003) entre ces deux représentations. Celle-ci pourrait montrer l'existence d'une articulation entre ces deux représentations et donc d'un système les associant. Toutefois cette conjonction reste faible car portée par le seul élément « travail ». Le positionnement de cet élément n'est certainement pas anodin. Bataille (2002) expliquerait son rôle central dans l'articulation des deux représentations, par sa forte polysémie comme le montre par exemple les multiples définitions

que mentionne le CNRTL[193]. Celles-ci lui permettent en effet de s'intégrer de façon saillante dans les représentations de plusieurs objets assurant ainsi leur mise en réseau. Labbé (2013, à paraître), confirmant les travaux de Labbé, Lac, Fougères et Mias (2012) montre dans le même sens, que le « travail » est un objet surplombant plusieurs représentations dont il constitue des points d'ancrage.

10.3.3. Moins d éléments représentationnels communs en L3…

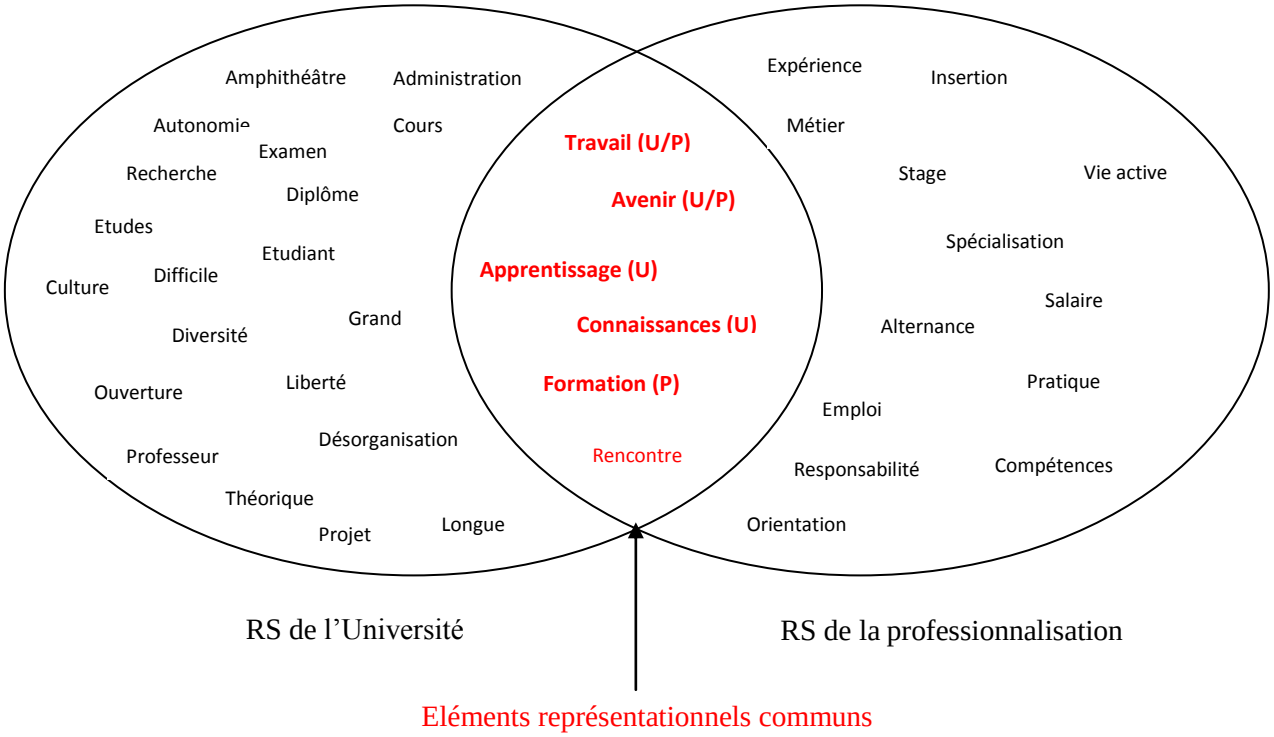


Figure 32. Repérage et qualité des éléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans le groupe L3.

Comme précédemment, un élément noté en gras est un élément central. La précision (U) ou (P) inscrite à sa suite indique que l'élément est central respectivement dans la représentation de l'Université et dans celle de la Professionnalisation. (U/P) signifie que l'élément est central dans les deux représentations sociales.

Dans le groupe L3, l'espace commun aux deux représentations est constitué de 6 éléments. Ces derniers représentent 23,07% des éléments construisant de la représentation de l'Université et 31,57% des éléments issus de celle de la Professionnalisation. Deux de ces six éléments ont un caractère central pour les deux représentations (« travail » et « avenir ») ;

[193] Dans notre situation, au moins deux définitions pourraient se chevaucher : « activité humaine laborieuse exercée en échange d'un bien, d'un service ou plus généralement en échange d'argent dans le but de subvenir à ses besoins » et « effort physique ou intellectuel, réalisé en vue de l'acquisition, de l'apprentissage ou de la réussite de quelque chose » (source : CNRTL. En ligne : http://www.cnrtl.fr/definition/travail).

« apprentissage » et « connaissances » sont uniquement centraux dans la représentation de l'Université alors que « formation » ne l'est que dans celle de la Professionnalisation.

10.3.4. <u>… mais une conjonction renforcée</u>

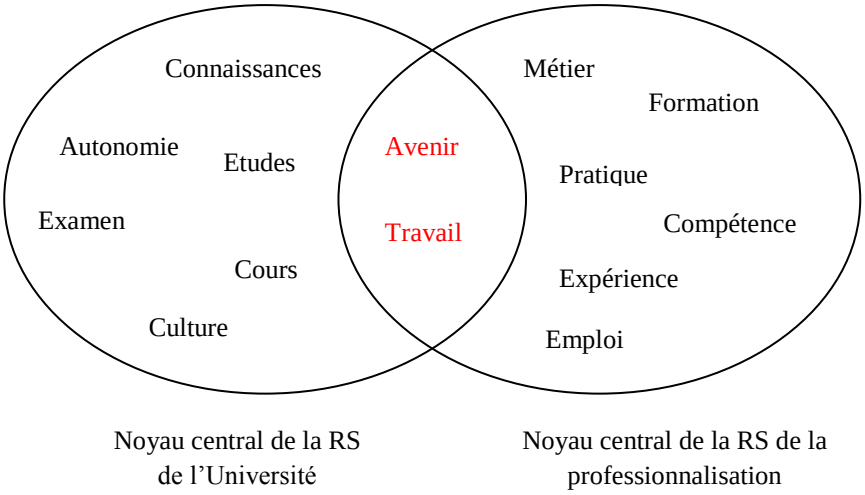


Figure 33. Repérage des éléments centraux communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans notre groupe L3.

Les deux représentations présentent une relation de *conjonction* qui est ici construite par deux éléments, « avenir » et « travail ». L'articulation entre ces deux entités paraît donc plus forte, renforçant l'idée de système.

10.3.5. <u>Une évolution équilibrée à double sens</u>

L'évolution des deux espaces représentationnels formés par les éléments communs aux deux représentations considérées montre, d'une part, une diminution quantitative du nombre d'éléments, et d'autre part, un renforcement qualitatif de ces derniers. En effet, leur nombre décroît de 11 à 6 entre la première et la troisième année de licence pendant que le nombre d'éléments centraux augmente, passant de 4 à 6. En particulier, le nombre d'éléments centraux communs aux deux représentations s'accroît de 1 à 2. Le réseau représentationnel est donc affaibli quantitativement mais est renforcé qualitativement au cours des trois premières années d'études universitaires. Cette évolution montre également une relation plutôt symétrique entre les deux représentations. En effet, dans les deux groupes L1 et L3, le nombre d'éléments centraux communs fournis par chacune des deux représentations est sensiblement équivalent. L'élément supplémentaire issu, dans chaque groupe, de la représentation de l'Université ne nous paraît pas significatif pour qualifier cette représentation de « plus forte » (Mannoni, 2006, cf. partie théorique, p.206) que celle de la Professionnalisation. La

concrétisation du modèle théorique proposé par Séca (2010) (cf. p.112) sur l'inclusion d'une représentation faible au sein d'une représentation forte ne peut ici s'observer. De même, nous n'observons pas de relation hiérarchique d'emboitement (Abric et Vergès, 1994, cf. p.111).

Si l'existence de ce réseau semble réelle chez les sujets, les liens le constituant apparaissent toutefois ténus. En particulier, les points d'articulation principaux que représenteraient les éléments centraux sont peu nombreux. Cette faiblesse pourrait être renforcée en raison de l'incertitude sémantique concernant l'élément « travail », terme fortement polysémique, qui est au centre de ce réseau. La technique de l'évocation libre que nous avons utilisée ne nous permet pas de distinguer si le mot « travail » a la même signification lorsque les étudiants l'emploient au sujet de l'Université et au sujet de la Professionnalisation. Cependant, notre phase exploratoire, les précisions qu'apportent les réponses aux questions ouvertes de notre questionnaire ainsi que nos travaux précédents laissent penser que ce terme s'entend pour l'université comme : *l'université demande du travail*, « travail » étant ici synonyme d' « effort » ; et pour la Professionnalisation comme : *la professionnalisation permet d'accéder au travail*, « travail » faisant alors référence à l'activité professionnelle. Des entretiens supplémentaires avec nos sujets pourraient certainement permettre de dissiper ce doute.

10.4. Caractéristiques et évolution du réseau représentationnel Université - Professionnalisation

Les derniers développements du logiciel Iramuteq permettent la réalisation d'analyses de similitude impliquant deux objets. Cette technique fait apparaître de façon claire l'ensemble des liens qui tissent, le cas échéant, le réseau représentationnel construit par les représentations de ces deux objets. Nous l'utilisons ici pour éclairer encore les caractéristiques de celui que nous étudions.

10.4.1. <u>En L1, une relative densité des liens inter-objet</u>

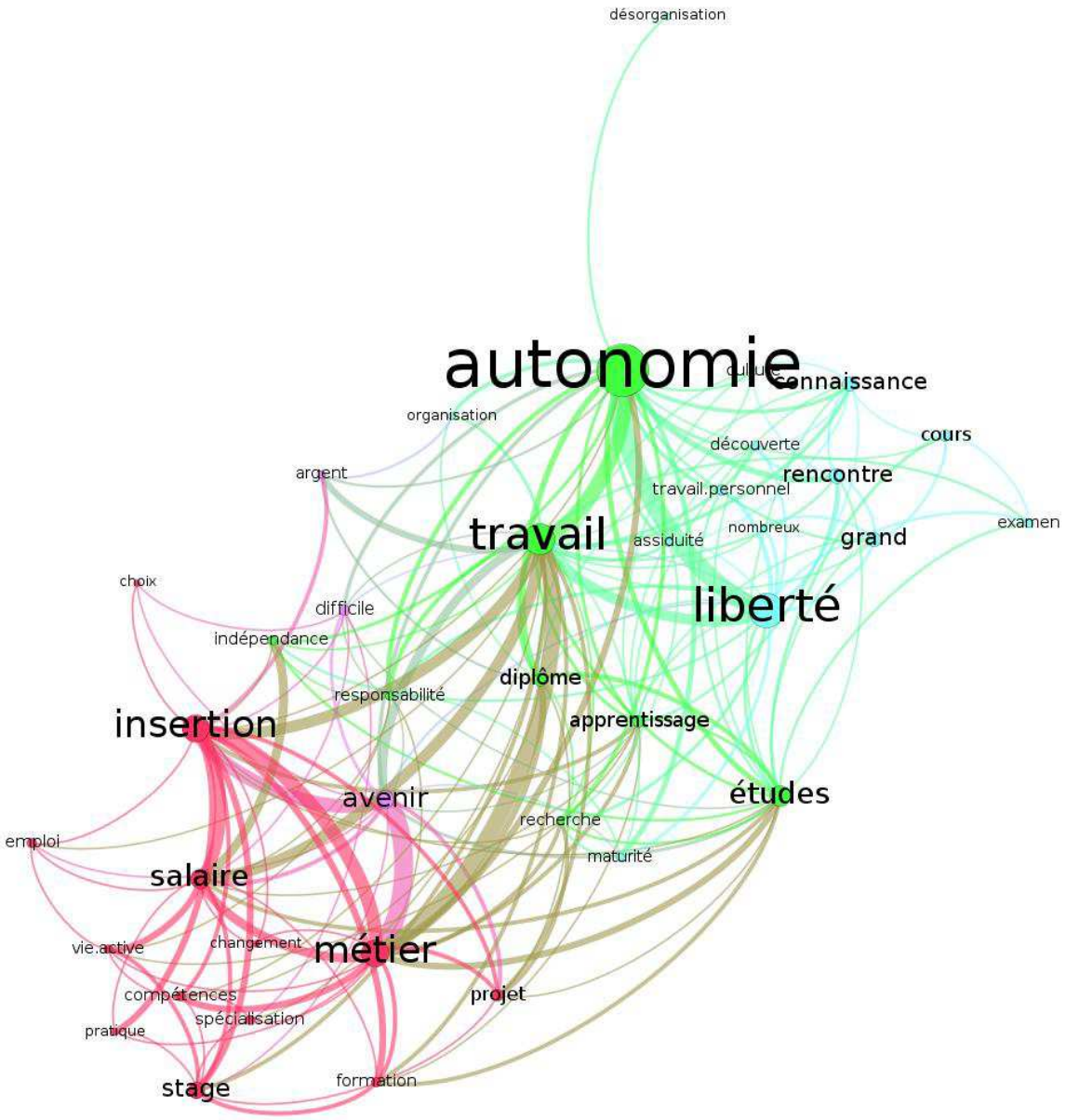


Figure 34. Analyse de similitude des éléments des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, issus d'évocations libres, chez les étudiants de L1 en SHS - indice de coocurrence, n=125.

La couleur bleu clair signifie que l'élément est spécifique à la représentation sociale de l'Université. La couleur rouge signifie que l'élément est spécifique à la représentation sociale de la Professionnalisation. La couleur verte signifie que l'élément est commun aux deux représentations mais qu'il est davantage cité pour la représentation de l'Université. La couleur rose signifie que l'élément est commun aux deux représentations mais qu'il est davantage cité pour la représentation de la Professionnalisation. La couleur des liaisons mixe celle des deux éléments qu'elles relient. Leur largeur traduit la force du lien. La taille des mots est proportionnelle à leur connexité.

Les deux extrémités du graphique sont couvertes par les éléments spécifiques à chaque représentation. Sur la partie gauche, nous trouvons ceux se référant à la Professionnalisation, globalement situés dans le quadrilatère formé par les éléments « projet », « stage », « emploi »

et « insertion ». Sur la partie droite, dans le triangle délimité par les éléments « liberté », « connaissance » et « examen », sont regroupés ceux concernant l'Université. Une large zone centrale concentre les éléments communs.

Le nombre de liaisons inter-représentations est relativement important[194], tout comme le nombre d'éléments communs. « Travail » apparaît ici encore comme l'élément central de ce réseau grâce à la quantité et la force de ses connexions avec d'autres éléments des deux représentations.

[194] Précision : nous travaillons ici avec l'ensemble des liaisons et non plus à partir de l'arbre maximum comme précédemment.

10.4.2. <u>En L3, une autonomisation des représentations</u>

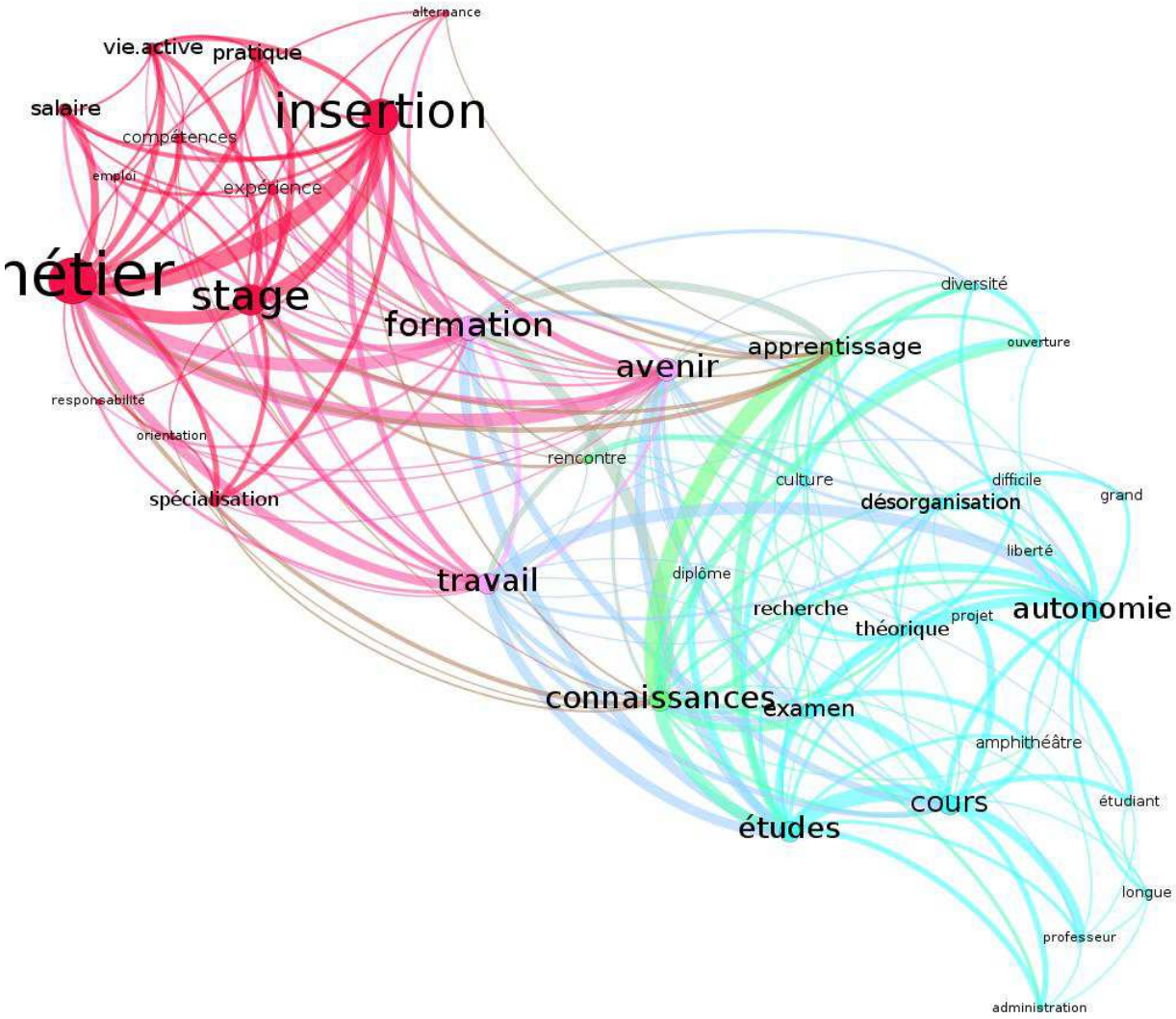


Figure 35. Analyse de similitude des éléments des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, issus d'évocations libres, chez les étudiants de L3 en Sciences de l'éducation – indice de coocurrence, n=170.

La couleur bleu clair signifie que l'élément est spécifique à la représentation sociale de l'Université. La couleur rouge signifie que l'élément est spécifique à la représentation sociale de la Professionnalisation. La couleur verte signifie que l'élément est commun aux deux représentations mais qu'il est davantage cité pour la représentation de l'Université. La couleur rose signifie que l'élément est commun aux deux représentations mais qu'il est davantage cité pour la représentation de la Professionnalisation. La couleur des liaisons mixe celle des deux éléments qu'elles relient. Leur largeur traduit la force du lien.

Comme précédemment, les éléments spécifiques de la représentation sociale de la Professionnalisation occupent la partie gauche du graphique alors que ceux relatifs à l'Université prennent la partie droite. Notons, le positionnement très central des éléments « travail » et « avenir » qui confirment les résultats de notre analyse antérieure. En comparant

ce graphique au précédent, nous observons une distinction nettement plus marquée de ces deux zones. Ceci traduit une réduction du nombre d'éléments communs et une simplification des liaisons inter-représentations. Les deux représentations sociales auraient donc tendance à s'individualiser entre l'arrivée à l'Université et la troisième année d'études.

La fréquentation de l'Université (ou au moins de l'enseignement supérieur) depuis plus de deux ans, autorise à penser que les étudiants de L3 en ont une meilleure connaissance des opportunités qu'elle offre en matière de professionnalisation (stage, UE spécifiques, diplômes professionnels, etc.), que les étudiants de L1. Cette pratique aurait été à même de transformer leur représentation qui se fonde, rappelons le, sur une représentation collective ancienne. De ce fait, nous aurions pu observer un rapprochement, équilibré ou hiérarchisé, entre les deux représentations que nous étudions. Or, nous observons au contraire une autonomisation de chacune d'elles. Nous émettons deux suppositions pour expliquer ce résultat :

- Possédant moins de connaissances sur les objets, les étudiants de L1 utilisent des termes plus génériques que ceux de L3 pour décrire leurs deux représentations. Les contours de ces dernières sont donc plus diffus en L1 alors que chaque objet est recentré vers son vocabulaire propre en L3. Par ailleurs, la méconnaissance de la notion de *Professionnalisation* jusqu'en Terminale[195] et donc sa découverte en L1, appuie cette éventualité.
- Malgré une professionnalisation des cursus unanimement reconnue notamment par la communauté scientifique, les étudiants de L3 en Sciences de l'Education n'auraient pas trouvé, depuis leur première inscription à l'Université les éléments qui s'accordent avec leur représentation de la Professionnalisation. C'est-à-dire que les propositions universitaires en matière de professionnalisation ne correspondraient pas à leurs attentes, comme le montrent Gachassin et Labbé (2012) chez une population d'étudiants équivalente. C'est cette voie que nous allons approfondir dans la troisième partie de l'analyse de nos résultats.

Nous avons complété l'étude de cette relation inter-représentationnelle avec l'utilisation d'une analyse de contenu multidimensionnelle.

[195] L'incompréhension du terme *professionnalisation* a été identifiée avec des élèves de Terminale lors de la phase exploratoire de notre recherche.

10.5. *Peu d'éléments communs aux deux représentations chez un même étudiant*

Notre objectif est ici de chercher une éventuelle tendance de chaque étudiant à utiliser les mêmes termes lexicaux dans ses discours sur respectivement, l'Université et la Professionnalisation. Notre corpus est ainsi constitué par dix colonnes correspondant aux réponses de chaque étudiant d'un groupe (L1 puis L3) aux deux évocations hiérarchisées (demandant 5 mots chacune). Pour chacune de ces réponses, nous avons associé sa représentation sociale d'origine, Université ou Professionnalisation. Par exemple, la réponse « avenir » est codée « avenir_univ » lorsqu'elle est issue de l'association libre dont Université est le terme inducteur et « avenir_prof », lorsqu'elle provient de l'association libre concernant la Professionnalisation. Chaque ligne du corpus correspond à un sujet de notre échantillon.

Au sein du groupe L1, une classification selon la méthode Reinert propose six classes de discours. Seuls les sujets épistémiques de la classe 4 utilisent simultanément des éléments identiques pour caractériser les deux représentations, comme le présente le tableau ci-dessous :

Classe	Poids de la classe	Eléments communs aux deux représentations	Variable illustrative associée à la classe
1	22,6%	Ø	
2	16%	Ø	
3	21,7%	Ø	
4	12,3%	Avenir – Travail - Métier	Motivation *professionnelle* de poursuite d'études[196]
5	16%	Ø	
6	11,3%	Ø	

Tableau 31. Eléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation dans les classes de discours produites à partir des évocations hiérarchisées relatives à ces deux objets des étudiants de L1.

Dans le groupe L3, le même traitement des données distingue cinq classes de discours. Trois d'entre elles font apparaître un élément commun aux deux représentations sociales :

[196] Cf. description de l'échantillon L1, p.165. Cette variable correspond à la question 14 du questionnaire destiné aux étudiants de L1 (cf. page suivante ou annexes, p.15).

Classe	Poids de la classe	Eléments communs aux deux représentations	Variable illustrative associée à la classe
1	27,1%	Formation	
2	17,3%	Travail	Motivation *professionnelle* à poursuivre des études
3	29,3%	Ø	Motivation *culturelle* et *double* à poursuivre des études
4	13,5%	Difficile	
5	12,8%	Ø	

Tableau 32. Eléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation dans les classes de discours produites à partir des évocations hiérarchisées relatives à ces deux objets des étudiants de L3.

Les résultats synthétisés dans les deux tableaux ci-dessus, montrent que peu d'étudiants utilisent les mêmes termes pour caractériser l'Université et la Professionnalisation. Ils mettent à nouveau en avant la distance cognitive déjà repérée chez ces individus entre les réalités qu'ils ont construites à partir de ces deux objets.

Toutefois, les étudiants dont la motivation principale à poursuivre des études est d'ordre *professionnel* (*vs culturel* ou *double*)[197] semblent avoir tissé des liens plus forts et tangibles entre les deux représentations puisqu'ils ont davantage tendance, dans les deux groupes, à attribuer des caractéristiques communes aux deux objets étudiés. Nous proposons une hypothèse interprétative de ce résultat : le type de motivation de ces étudiants les emmène à penser différemment la relation Université – Professionnalisation, plus précisément à l'inscrire dans un cadre idéologie qui rend leur rapprochement plus acceptable et cohérent. En effet, ces différentes attentes envers les études universitaires rappellent les divergences quant à leurs finalités, que nous avons développées précédemment (cf. p.35 et suivantes). Rappelons que celles-ci opposent schématiquement la formation des esprits, à la formation professionnelle. Notons que d'après Paivandi (2011, cf. p.18), cette motivation professionnelle est notamment portée par des étudiants liés à un parcours antérieur professionnalisant (BTS, IUT). Ces étudiants transposeraient alors à l'Université leur conception des finalités des formations supérieures, ne faisant pas de différences entre des

[197] Cf. item 14 du questionnaire destinés aux étudiants de L1 :

À quelle principale motivation votre poursuite d'études correspond-elle ?

□ Plutôt professionnelle □ Plutôt culturelle □ Les deux, à égalité parfaite □ Ne se prononce pas

Notons que cette question est directement issue des travaux effectués plusieurs années durant par Mias, Piaser et Bataille et communiqués notamment lors du colloque de l'AREF de 2007.

finalités propres à l'Université et d'autres finalités spécifiques aux autres types de formations. En outre, ce rapprochement cognitif pourrait être renforcé en retour par les comportements de ces étudiants qui seraient plus attentifs, investis et sensibles à ce que propose l'Université en matière de professionnalisation.

La lecture du paragraphe suivant apportera quelques éclaircissements à ce sujet en approfondissant le rôle que pourrait jouer une inscription idéologique dans la relation entre les deux représentations. Il semble en effet que celle-ci organise l'opposition de certains contenus des deux représentations.

10.6. Des représentations ancrées dans des cadres de pensée antagonistes

Nous complétons l'étude du système représentationnel Université – Professionnalisation par l'observation du caractère antagoniste de certains éléments activés par les deux objets de représentation. A partir des analyses prototypiques, nous trouvons en effet les couples

- connaissance / compétence, culture / spécialisation et cours / travail en L1
- connaissance / compétence, culture / spécialisation, cours / travail, études / vie active et théorique / pratique et en L3

Ces éléments s'opposent autour du thème de la production. A l'instar de Mias (1998) décrivant les oppositions de sens perturbant l'activité des salariés dans le secteur médico-social associatif, nous retrouvons dans ces couples de mots : d'un coté[198], la notion de production d'autonomie (« du latin *producere* : conduire en avant, développer, faire grandir, faire l'éducation de… », Mias, 1998, p.72) et de l'autre coté[199], la notion économique de la production qui sous-entend la recherche de rentabilité et de rendement. Ces deux finalités rappellent les divergences que proposent les différentes conceptions de l'Université qui se sont imposées au cours de l'histoire et qui continuent encore d'alimenter la controverse (cf. p.36). La finalité de production d'autonomie se rapproche des modèles anciens de l'Université (université libérale et de recherche) alors que celle de production au sens économique correspond davantage à la conception plus récente de l'Université (université de service) qui tend à s'imposer (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008 ; Renaut, 2008). Nous aurions donc une représentation sociale de l'Université qui s'ancrerait dans un cadre de pensée ancien

[198] A travers les éléments « connaissance », « culture », « cours », « études » et « théorique ».

[199] A travers les éléments « compétence », « spécialisation », « travail », vie active » et « pratique ».

(ce qui serait cohérent avec son origine *collective*, elle-même ancienne) et une représentation sociale de la Professionnalisation qui s'intègrerait dans un cadre de pensée plus récent (probablement en raison de la revalorisation récente de cette notion). Or ces ancrages s'inscrivent dans deux histoires, deux idéologies concurrentes. Celles-ci génèrent d'ailleurs « un conflit entre des modes de penser et d'agir » (Mias, 1998, p.69) car elles reposent sur des fondements propres comme le montre cet auteur à partir de la distinction Praxis / Poïesis (Imbert, 1986 ; 1990 ; 1994, cité par Mias, 1998, p.71)[200] :

	Praxis	Poïesis	
Propre de la logique humaniste	✓ Fins indéfinissables relevant du sens ✓ Effets indéfinis, imprévisibles ✓ Effacement de la relation moyens-fins (non séparation moyens-fins) ✓ Incertitude, ouverture, complexité, infinitude ✓ Processus	✓ Fins définies, réductibles à des objets ✓ Effets déterminés, prévisibles, réversibles, déductibles ✓ Relation moyens-fins (séparation moyens/fins) ✓ Certitude, complétude, totalisation, achèvement ✓ Relation mécanique ✓ Procédures	Propre de la logique économique

Tableau 33. Comparatif des fondements des logiques humaniste et économique (Mias, 1998, p.72).

Les ancrages de ces deux représentations dans ces logiques antagonistes pourraient être une source de leur faible conjonction, et ce d'autant plus que leurs histoires respectives diffèrent (Rouquette, 1994). Cette hypothèse s'inscrirait d'ailleurs dans la théorie intégrative de l'architecture de la pensée sociale proposée par Rouquette (1998) dans laquelle une idéologie représente « la raison unificatrice » (Rouquette, 1998, p.50) des représentations sociales qu'elle chapeaute. Ainsi les deux représentations ne seraient pas liées par ce cadre interprétatif commun. Leur autonomisation mutuelle au cours des trois premières années d'université pourrait se comprendre par la meilleure identification des deux objets par les étudiants qui les situeraient alors avec davantage de certitude, dans leur logique et leur « réseau de sens » (Valence, 2010, cf. p.124) respectifs.

Au regard des transformations qui s'opèrent au sein de l'Université, ces deux logiques semblent pourtant condamnées à se rapprocher « vivant l'une de l'autre, l'une par l'autre, portant dans leur fonctionnement interactif leur propre dissonance » (Mias, 1998, p.72). Avec quel impact sur les représentations en jeu ?

[200] Au contraire de la poïesis, « la praxis n'est pas une simple production d'objets mais auto-production de l'homme lui-même » (Imbert, 1986, cité par Mias, 1998, p.71).

Les étudiants déclarent que la Professionnalisation représente pour eux un enjeu. Cette importance semble réelle puisqu'ils en font un critère de qualité pour les formations de l'enseignement supérieur.

Concernant la Professionnalisation, les étudiants de L1 et L3 l'interprètent essentiellement comme un moyen d'accès et une préparation au monde professionnel. Nous avons ici aussi utilisé plusieurs méthodes pour caractériser la relation qu'ils établissement entre la Professionnalisation et l'Université. Nos différents résultats se complètent pour donner à voir plusieurs de les caractéristiques de cette relation.

Les deux représentations sociales mises en évidence présentent une relation de *conjonction* (Flament et Rouquette, 2003), c'est-à-dire qu'au moins un élément central leur est commun. Cependant, cette relation reste très faible. Elle est en effet assurée par un seul élément en L1 (« travail ») et deux en L3 (« travail » et « avenir »). Elle est de plus fragilisée par la nature du terme « travail ». Sa polysémie pourrait lui valoir d'être énoncé par les étudiants dans des sens différents dans chacune des deux représentations sociales.

Au niveau de l'évolution de cette relation entre la première et la troisième année d'inscription à l'Université, il apparaît un double processus : les étudiants autonomisent ces deux objets l'un par rapport à l'autre, tout en renforçant la qualité de leur articulation. Nous avons donc en L3 un réseau inter-représentationnel moins dense qu'en L1 mais organisé autour de deux éléments centraux au lieu d'un seul. Nos résultats issus des analyses prototypiques concordent sur ce point avec ceux des analyses de similitude.

L'existence d'un système représentationnel impliquant les deux représentations que nous étudions reste floue. Il apparaît certes un réseau de liens entre ces deux entités. Ces réseaux sont crées par l'ensemble de leurs éléments communs. Les analyses de similitudes réalisées à partir des évocations libres des deux objets permettent de les objectiver. Mais l'éventualité de l'existence d'un réel système est fragilisée par la faiblesse du nombre et de la qualité des articulations solides entre les deux objets : seuls un (en L1) puis deux (en L3) éléments centraux assurent la conjonction des deux représentations sociales. De plus, la nature polysémique du terme « travail » renforce cette fragilité. La difficulté des individus interrogés à rapprocher Université et Professionnalisation pourrait être liée à leur inscription dans des cadres idéologiques concurrents, très présents dans l'univers universitaire.

Ces résultats nous amènent par ailleurs à reconsidérer le vocabulaire utilisé. Jusqu'ici et en référence aux auteurs ayant travaillé sur cette même notion (cf. p.110-111), nous avons employé l'expression *système représentationnel* comme synonyme *réseau représentationnel*. Pourtant si des éléments communs à deux (ou davantage) représentations créent des liens entre elles tissant un réseau qu'illustrent les analyses de similitudes que nous avons réalisées, construisent-elles pour autant un système ? Le réseau, du latin *retiolum*, filet, est défini comme un « ensemble de ligne entrecroisées (…) ; enchevêtrement » ou comme « des voies reliant deux points entre eux » (Rey-Debove & Rey, 2013, p.2211). Le système (du grec *sustêma,-atos* signifiant assemblage, composition, également de *sunistanai*, réunir) (Rey, 2005) sous-entend quant à lui la notion d'organisation et de structuration, un système désignant notamment « un ensemble d'idées logiquement solidaires, considérées dans leurs relations » (Rey, 2005, p1183) ou « un ensemble organisé d'éléments intellectuels » (Rey-Debove & Rey, 2013, p.2489). Cette structuration du réseau pourrait reposer sur les éléments centraux communs aux représentations en jeu. Ceux-ci sont ici peu nombreux fragilisant la notion de système mais ne pouvant nier la réalité d'un réseau. Dans le cadre de la théorie du noyau central, nous pourrions donc désigner par réseau représentationnel, l'ensemble de relations qu'établissent les individus entre deux représentations et par système représentationnel, l'organisation de ces relations par leur articulation autour des éléments centraux communs à deux (ou davantage) représentations. Il ne pourrait y avoir système que lorsque des éléments centraux communs à des représentations participent à la formation du réseau existant entre elles.

La faiblesse de l'association cognitive entre Université et Professionnalisation chez les étudiants semble confirmée par les analyses multidimensionnelles conjointes des contenus représentationnels. Celles-ci montrent que peu d'étudiants utilisent les mêmes mots pour décrire les deux objets. Ceux qui le font déclarent de façon significative une motivation *professionnelle* (*vs culturelle* et, *culturelle et professionnelle*) à poursuivre leurs études. Ce résultats nous à conduit à nous intéresser au niveau idéologique de la pensée sociale. Nous observons alors que les deux objets s'inscriraient chez les étudiants dans deux idéologiques concurrentes bien présentes, et depuis longtemps, dans le milieu universitaire.

Si nous recentrons ces résultats sur l'hypothèse qui guidait cette seconde piste de réflexion, à savoir que les représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation sont disjointes chez les étudiants, nous pouvons dire que ces dernières présentent peu de liens. Elles ont en outre tendance à s'individualiser entre les deux temps de mesure. Cet

éloignement pourrait se comprendre par une meilleure connaissance des deux objets par les étudiants, par une différence entre leurs attentes et ce qu'ils vivent dans leur quotidien universitaire en matière de formation professionnalisante ou encore par la dépendance de ces deux objets à deux idéologies différentes.

11. PERSPECTIVES COMPREHENSIVES PAR L'ETUDE DE LA PRATIQUE D'UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION A L'UNIVERSITE

Les pratiques des individus et leurs expériences vécues semblent le principal vecteur de transformation des représentations sociales (Flament, 1987 ; 1994b ; Rouquette, 1994). Celles vécues par les étudiants au cours de leur formation en L3 de Sciences de l'éducation, à propos de leur professionnalisation, serait-elle alors à même de transformer leur représentation sociale de l'Université ?

Notre démarche est ici longitudinale et se rapprocherait[201] de la méthode expérimentale. Nous allons en effet comparer les réponses des étudiants aux mêmes questions posées avant puis après leur participation à l'UE dite de professionnalisation. Au regard des résultats précédents (dissociation de l'Université et de la Professionnalisation), le système de pensée des étudiants est alors confronté à une pratique qui lui est contraire. Un semestre sépare les deux recueils de données. Leurs questions interrogent sur des critères qui constituent l'aspect professionnalisant d'une formation.

Avant de procéder à la comparaison de ces résultats, nous proposons de définir ce qu'entendent les étudiants de L3 des trois universités sollicitées, par formation professionnalisante.

11.1. Qu'attendent les étudiants par formation professionnalisante ?

Nous cherchons ici à expliciter ce qu'attendent les étudiants par *formation professionnalisante*. Pour ce faire, nous repérons dans les propos étudiants du groupe L3, les attributs que doit présenter une formation pour qu'ils puissent la qualifier de

[201] Notre démarche ne peut pas prétendre à cette qualification qui nécessite *a minima*, l'existence d'un groupe-contrôle et l'isolement de la variable indépendante.

professionnalisante. Comme précédemment, nous nous attachons à visualiser le groupe dont nous utilisons ici les données :

Dénomination	3ème	2nde	1ère	Terminale	L1	**L3**	L3 temps 1	L3 temps 2
Effectif	160	161	211	255	125	170	93	52
Etablissement d'origine	2	3	3	3	1	3	1	1
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++	++++++

Tableau 34. Visualisation du groupe d'étudiants (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette seconde partie de l'analyse des résultats.

Dans le questionnaire, ces attributs apparaissent dans les réponses aux questions ouvertes[202],

- soit directement, lorsque les étudiants expliquent la Professionnalisation d'une formation par la présence de tel ou tel élément. Par exemple, *« cette formation est professionnalisante parce qu'elle propose un stage »* ; le stage est alors une des caractéristiques d'une formation professionnalisante.

- Soit « en creux », lorsque les étudiants expliquent l'absence de Professionnalisation par l'absence de tel ou tel élément. Par exemple, *« la licence en Sciences de l'éducation n'est pas professionnalisante car elle ne permet pas un accès direct à l'emploi »* ; nous en déduisons que l'accès direct à l'emploi est une des caractéristiques d'une formation professionnalisante chez les étudiants.

Nous avons organisé notre analyse des réponses des étudiants autour de sept thématiques principales dans lesquelles se regroupent plusieurs composantes (cf. partie méthodologie, p.143). Ces thématiques sont exposées ci-après par ordre décroissant d'importance. A ce propos, l'indication du nombre de références exprime le nombre de fois où la thématique considérée se retrouve dans le corpus analysé. Celui-ci compte au total 493 unités

[202] Cette explicitation s'appuiera sur les réponses aux questions 16, 22, 25 et 38 de notre questionnaire. Pour faciliter la lecture de notre analyse, nous les rappelons ci dessous :

16. Quel commentaire auriez-vous éventuellement envie d'ajouter sur la professionnalisation des étudiants à l'Université ?

22. A votre avis, qu'est-ce que l'Université devrait faire pour améliorer ses formations ?

25. Trouvez-vous la licence en sciences de l'éducation professionnalisante ?

□ Plutôt OUI □ Plutôt NON □ je ne sais pas

Pour quelles raisons ?

38. Qu'aimeriez-vous ou que vous paraît-il important d'ajouter à propos de l'Université, de ses formations et/ou de la professionnalisation ?

sémantiques. Nous illustrons chaque élément par des extraits représentatifs des propos étudiants.

11.1.1. Des formes pédagogiques indispensables

Cette thématique regroupe 167 unités sémantiques. Elle est quantitativement la plus représentée dans les réponses des étudiants.

11.1.1.1. Un stage

Avec 145 références, le stage représente pour les étudiants, l'élément-phare d'une formation professionnalisante. Cependant la seule présence d'un stage dans un programme ne suffit pas à qualifier ce dernier de *professionnalisant*. Les étudiants se montrent plus précis et avancent sept caractéristiques que le stage devrait posséder pour être considéré comme un outil de professionnalisation :

- Une quantité suffisante (73 références) : cette quantité concerne principalement la durée du stage. Celle-ci n'est pas idéalement définie, plusieurs étudiants demandant un stage de *« longue durée »*. Certains proposent toutefois une durée minimale d'un mois : *« un mois minimum »* ; *« stage de plus d'un mois »*. Cependant, il apparaît très clairement que cinq jours[203] ne sont absolument pas suffisants : *« un stage d'une semaine, c'est professionnalisant ça ? non »* ; *« une semaine de stage n'est pas assez pour décrire cette licence comme professionnalisante »* ; *« une semaine de stage, c'est trop court pour se professionnaliser »*, etc. Cette quantité s'applique aussi mais de façon moindre au nombre de stages proposés dans l'année aux étudiants. En effet ces derniers proposent d'*« augmenter fortement le nombre de stages »* et d'*« instaurer plus de stages »* pour renforcer le degré de professionnalisation de leur formation.

- Une facilitation d'accès (22 références) : cette facilitation prend trois formes. La principale est l'intégration du stage dans l'emploi du temps de la formation *« en facilitant leur mise en œuvre avec des périodes banalisées »* ou par *« l'aménagement de plages horaires »*, de façon à ce que tous les

[203] Cinq jours, soit une semaine, est la durée des stages proposés par les universités de Lille et Toulouse dans leur UE de professionnalisation ce qui explique la référence très régulière des étudiants à cette durée.

étudiants aient la disponibilité de le réaliser. Une seconde qualité repose sur l'accès au terrain et demande d'une part, un soutien *« par la fac car impossible d'y accéder autrement »* et d'autre part, la présentation *« des listes d'entreprises ou d'établissements partenaires »* ou encore *« des propositions de stages »*. La satisfaction de ce critère servirait également de preuve à la bonne insertion de l'institution dans les milieux professionnels. Enfin, un encouragement à effectuer un stage est recherché par quelques étudiants. Ainsi les enseignants devraient *« encourager les étudiants à effectuer des stages »*.

- Un stage actif (17 références) : le contenu du stage doit proposer aux étudiants d'être acteurs et non seulement observateurs. Ces périodes sur le terrain doivent être des *« stages opérationnels où l'étudiant prend part à la vie de l'entreprise »*. En effet, pour les étudiants, *« le stage d'observation prévu ne nous permettra pas d'acquérir une expérience »* et *« ces observations n'ont aucun intérêt »*. D'ailleurs, un stage d'observation n'est parfois pas considéré comme un *« réel »* stage.

- Une obligation (16 références) : le stage doit être *« obligatoire »* et non facultatif. Cette attente nous paraît quelque peu surprenante chez des étudiants de 3ème année universitaire. Cette caractéristique reflète peut-être chez eux l'importance qu'accorde l'Université à au stage. Ils évaluent à partir de là l'importance et le sérieux qu'eux-mêmes doivent lui accorder. Un stage non obligatoire serait ainsi perçu comme non nécessaire et peu important pour la suite de leur parcours vers la vie professionnelle. Ce critère pourrait également rejoindre celui de la facilitation. L'obligation de stage serait alors assimilée, par les étudiants, à sa prise en compte dans l'emploi du temps universitaire ce qui libèrerait un temps spécifique pour le réaliser.

- Un lien formation-projet professionnel (10 références) : le stage doit se situer *« dans un domaine en rapport avec nos études »* et donner la possibilité d'*« appliquer les savoirs et compétences apprises en cours »*.

- Une confirmation de l'orientation (4 références) : le stage doit *« permettre de confirmer ses choix »* pour *« éviter de se tromper de voie »*.

- Un encadrement (3 références) : l'étudiant doit bénéficier d'un encadrement en particulier lors de la préparation du stage. Nous retrouvons ici un critère déjà repéré par Barbusse et Glayman (2012). Ce critère rejoint partiellement celui de la facilitation.

La saillance du stage dans les propos étudiants résulte certainement de sa nature même. En effet, un stage concentre la plupart des autres éléments cités par les étudiants pour caractériser une formation professionnalisante : la pratique, la spécialisation, l'acquisition de compétences, la confirmation (ou pas) du projet professionnel, etc. Cette importance du stage confirme les propos de Giret et Issehnane (2012) : « le stage est rapidement apparu comme une condition *sine qua non* de professionnalisation d'une filière. Désormais, pour la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur, il constitue une étape incontournable avant l'entrée dans la vie active » (p.30).

11.1.1.2. Des intervenants professionnels

La présence de professionnels dans les équipes pédagogiques est mentionnée par les étudiants (15 références) : *« faire intervenir des professionnels dans le cadre des cours»* ; *« manque de professionnels dans les équipes éducatives »*, etc. Cependant, les enseignements ne sont pas la seule forme par laquelle ils souhaitent bénéficier de leurs savoirs. *« La rencontre »* ou *« le contact »* avec les professionnels, sous des formes telles que des réunions, des débats ou *« des conférences »* sont cités 11 fois. Le rapport à l'expérience professionnelle est également proposé, en quantité moindre toutefois (3 références), à travers la propre expérience des enseignants, ce qui sous-entend que les enseignants devraient être *« des professionnels qui ont exercé dans le milieu et qui peuvent nous faire part de leur expérience »*.

11.1.1.3. Des groupes-classes

Quoiqu'assez peu fréquentes (7 citations), les références à *« la classe »* qui favorise notamment *« l'entraide et le lien social »*, et *« aux petits groupes qui ne varient pas d'un TD à l'autre »* existent. Cette organisation suppose en particulier *« l'arrêt des cours théoriques en amphi et le privilège des petits TD »*.

11.1.2. Une facilitation de l'insertion professionnelle

Le critère d'insertion professionnelle apparaît clairement chez les étudiants. Pour ces derniers, une formation professionnalisante doit rendre possible l'insertion, c'est-à-dire l'accès à l'emploi. Cela signifie tout d'abord que l'emploi est immédiatement accessible après l'obtention du diplôme (34 références). La formation suivie par les sujets interrogés est jugée majoritairement peu professionnalisante car *« l'obtention de la licence ne permet pas d'entrer sur le marché du travail »* et qu'*« il faut absolument poursuivre ses études pour trouver un emploi »*. La formation doit ensuite préparer à un ou des métiers identifiés (15 références) or, *« nous* [les étudiants] *ne sommes formés à aucun métier »*, *« cela n'apporte pas un métier »*. De plus, des débouchés réels doivent exister puisqu'il est reproché à la licence en Sciences de l'éducation un manque ou plus radicalement une absence d'issues professionnelles : *« pas assez de débouchés »* ; *« il n'y a aucun débouché »*. L'insertion professionnelle doit donc pouvoir se réaliser sans obstacle objectif dès la fin de la formation. L'accès à un concours que propose une formation apparaît alors comme un critère ambivalent. A l'instar de Vincens et Chirache (1992), il s'agit pour certains étudiants d'une étape vers l'insertion : *« la licence permet de déboucher sur divers concours en permettant de les aborder avec des bases solides »*. Pour d'autres, le concours est un obstacle supplémentaire à franchir après l'acquisition du diplôme et cette issue est alors vécue comme non acceptable pour une formation professionnalisante : *« elle* [la licence en Sciences de l'éducation] *permet l'accès aux concours mais il faut valider ceux-ci pour accéder à l'emploi »*.

Les étudiants incluent dans cette nécessité d'insertion professionnelle, l'aspect complémentaire et non négligeable (26 références) de la préparation à cette insertion. Celle-ci est scindée en trois modalités que nous pourrions respectivement qualifier de *fonctionnelle*, *informationnelle* et *culturelle* :

- la préparation à l'entrée dans la vie active par des contenus de formation techniques c'est-à-dire expliquant *« comment se comporter en face d'un patron, se mettre en valeur, passer un entretien »* ou apportant *« les compétences nécessaires pour s'insérer rapidement vers le monde du travail »*.
- une information sur les voies possibles d'insertion : *« il faudrait qu'on nous informe plus sur les débouchés d'une filière et les métiers auxquels ça*

emmène » ; *« plus d'information et de rendez-vous pour connaitre les différentes possibilités d'insertion professionnelle »*.

- la préparation au monde du travail par une acculturation à la vie professionnelle afin de *« nous* [aux étudiants] *apprendre véritablement ce que la vie professionnelle attend de nous »*.

11.1.3. Des contenus pédagogiques concrets

11.1.3.1. Une acquisition de savoir-faire utilisables dans l'activité professionnelle

Utilisant parfois le terme de *compétence*, les étudiants insistent sur trois qualités, non mutuellement exclusives, que doivent posséder les contenus professionnels dispensés dans les formations professionnalisantes :

- Ils doivent permettre d'acquérir des « savoir-faire professionnels », ce que ne permet visiblement pas la licence suivie puisque *« les cours sont théoriques et apportent des connaissances mais pas des techniques professionnelles »*.
- Ils doivent être concrets : l'aspect professionnalisant de la licence est ici justifié par le fait que *« les contenus des cours parlent de faits concrets et sont en étroite relation avec les métiers de l'éducation »*. Simultanément pour d'autres étudiants, la *« licence est bien trop abstraite »* pour être considérée comme professionnalisante.
- Ils doivent être professionnellement utiles : *« les cours sont trop théoriques et pas en lien avec le travail concret qu'ils auront à faire »*, *« faire moins de cours théoriques notamment sur l'histoire de chaque chose par exemple histoire de l'éducation, histoire de ci, histoire de ça. C'est intéressant mais inutile pour notre futur métier »* sont des arguments exprimés pour expliquer le caractère non professionnalisant de la licence. *A contrario*, cette utilité peut provenir de contenus théoriques qui paraissent susceptibles de guider la pratique *« comme par exemple les cours sur le développement de l'enfant qui nous serviront dans nos futurs travaux »*.

Souvent, pourtant, les étudiants opposent ces contenus à des contenus théoriques puisqu'ils souhaitent *« vraiment (…) apprendre un métier et pas des théories sur ce que les autres avant nous ont réalisé »*. Les activités pédagogiques autour de la recherche sont plutôt perçues comme inutiles, excepté pour *« les doctorants »* et *« pour quelqu'un qui désire être enseignant-chercheur »*.

De plus, pour être valide, l'acquisition de ces compétences doit s'accompagner, selon ces étudiants, d'un gain d'expérience professionnelle par leur mise en pratique sur le terrain.

11.1.3.2. Une pratique

Après le stage, la pratique est quantitativement le second élément le plus identifié par les étudiants pour décrire une formation professionnalisante (59 références). Ces derniers l'abordent de deux façons. D'une part, la pratique est indispensable. En effet une formation n'est pas professionnalisante lorsque *« il n'y a pas de pratique »* ou même lorsque *« les cours ne sont pas assez centrés sur la pratique »*. D'autre part, cette pratique doit être mise en avant par une minoration des cours théoriques comme en témoignent deux commentaires récurrents : *« la licence est trop théorique »* pour être considérée comme professionnalisante, et tel un slogan : *« plus de pratique, moins de théorie »*. Notons cependant que cette minoration ne signifie pas pour autant une suppression puisque l'idéal semble de pouvoir *« lier la pratique à la théorie, ne pas les opposer »*.

11.1.3.3. Une actualisation des contenus aux attentes sociales et professionnelles

Les étudiants semblent concevoir la Professionnalisation par une adéquation des contenus de formation avec les attentes contemporaines de la société et des milieux professionnels (19 références) puisque *« les formations doivent être en adéquation avec les attentes de la société »*, *« être plus en rapport avec l'actualité du monde du travail »* et *« moins déconnectées »*. Les modalités de ce rapprochement attendu ne sont pas précisées et nous pensons qu'elles dépassent ici aussi les préoccupations des étudiants.

11.1.4. <u>Des contenus et des débouchés ciblés</u>

La spécialisation évoquée par les étudiants (43 références) concerne à la fois les contenus de formation (28 références) et leurs débouchés (15 références). Quand ils définissent la licence en Sciences de l'éducation comme non-professionnalisante, les étudiants la décrivent comme *« généraliste »* ou *« trop générale »* avec *« des cours variés »* avec lesquels *« il est dur de se spécialiser »*. De même, la centration sur les domaines du travail social, de l'insertion sociale et sur les métiers de l'éducation justifie pour d'autres, le caractère professionnalisant de cette formation notamment lorsqu'elle est comparée à d'autres filières. Il semble donc qu'une formation professionnalisante doive, pour les étudiants, permettre, à travers ses contenus, d'identifier les champs professionnels auxquels elle destine. Ces derniers n'étant pas toujours

soumis à l'obligation de détenir un diplôme spécifique, cette spécialisation pourrait être perçue comme une expertise garantissant un avantage dans la compétition pour ces emplois.

11.1.5. <u>Une aide à l'orientation</u>

Cette caractéristique est relativement prégnante chez les étudiants interrogés (38 références). Quatre volets sont mis en évidence :

- L'orientation pour la poursuite d'études : une formation professionnalisante *« permet d'orienter les étudiants vers un autre diplôme ou concours par la suite »*. Pour cela, il faudrait par exemple en licence, *« expliquer les orientations possibles »*, *« qu'on nous informe plus sur les masters qu'on peut faire après »* ou encore *« mettre en pratique ces savoirs pour trouver réellement le master que l'on va choisir »*.

- La découverte des métiers possibles : cet apport semble inhérent aux formations professionnalisantes puisque, pour des étudiants, la licence s'y conforme car *« les différents métiers liés à l'éducation y sont définis »* et que *« beaucoup d'efforts* [sont faits] *pour nous montrer les différents métiers en rapport, les possibilités »*. Pour d'autres, au contraire, l'absence d'*« évocation »*, de *« découverte »* des métiers ou *« d'exemple de divers métiers que l'on peut envisager »* sont les motifs exprimés pour déclarer cette formation non-professionnalisante.

- La définition du projet professionnel : *« c'est quelque chose d'important pour se rendre compte de ce que sont vraiment certains métiers afin de choisir celui qui nous correspond le mieux »*. Nécessairement, une formation professionnalisante *« offre des contenus nécessaires pour nous aider à faire des recherches sur notre futur métier »* et *« permet de mieux éclairer l'étudiant sur sa vie professionnelle future en lui laissant une marge de liberté afin qu'il construise et choisisse son projet professionnel »*. Aussi, la licence en Sciences de l'éducation se situe hors de ce critère lorsque l'étudiant considère qu'*« il est difficile de savoir vers quoi s'orienter »*. L'organisation de *« forums d'orientation »* ou de *« réunions d'orientation avec des professionnels »* permettrait de répondre à cette exigence.

- La confirmation du projet professionnel : au-delà de la définition d'un projet professionnel, il semble que les formations professionnalisantes doivent également donner les moyens de *« confirmer le choix d'orientation des étudiants »*. Certains considèrent ainsi la licence en Sciences de l'éducation comme professionnalisante car elle donne *« une idée des métiers dans le domaine de l'éducation, ainsi on sait d'emblée si on veut ou non continuer dans cette voie »*.

11.1.6. Une valorisation et une reconnaissance des diplômes

Les étudiants attendent également des formations professionnalisantes, une valorisation de leurs diplômes sur le marché du travail : il faut que *« les diplômes [aient] une reconnaissance professionnelle »*. Or, *« à la fin de la licence, il n'y a pas de délivrance d'un diplôme d'état professionnel »*. Mais comme précédemment, ils n'entrent pas dans les détails des modalités de cette valorisation qui pourrait par exemple s'opérer à travers l'inscription des diplômes dans les conventions collectives (Bourdoncle, 2000). Outre celle des diplômes, la valorisation des formations est aussi importante (11 références contre 9 aux diplômes). Ainsi, *« la professionnalisation des formations à l'université n'est pas toujours crédible aux yeux des employeurs »*. Pour cela, il faudrait *« légitimer auprès des professionnels la pertinence des formations »*. Même de façon mineure (3 références), la valorisation touche aussi l'institution car *« à coté, des écoles supérieures, elle [l'Université] ne fait pas le poids »*.

11.1.7. Un encadrement et un accompagnement effectifs

Pour quelques étudiants (13 références), un encadrement *« réel »* caractérise les formations dites professionnalisantes : si la licence n'apparaît pas comme telle, c'est notamment parce que *« l'accompagnement personnel reste faible »*. Mais davantage qu'indispensable, il semble qu'un encadrement des étudiants soit plutôt un moyen d'améliorer la professionnalisation. En effet, certains propos montrent que celle-ci peut exister même si l'accompagnement y est jugé insuffisant : *« la professionnalisation des étudiants à l'université n'est pas assez guidée »* ou *« accompagnée »*. Aussi, la demande pour *« un meilleur suivi des étudiants »* pourrait être une attente relativement indépendante du caractère professionnalisant de la formation.

Les étudiants interrogés se sont donc construit une réalité relativement précise de ce qu'est une formation professionnalisante. Celle-ci comporte en effet plusieurs dimensions qui se

déclinent en différentes composantes. Cette réalité est avant tout descriptive et fonctionnelle, ne dépassant pas leurs propres préoccupations d'étudiants. Cette description par les étudiants, d'une filière professionnalisante se rapproche finalement de celle que nous avons pu établir après une revue de littérature[204] : la pensée sociale rejoint sur ce point la pensée savante[205]. La plupart des critères retenus sont communs. Les spécificités formulées par les étudiants tiennent à leurs préoccupations propres. Ils mettent ainsi en avant des éléments dont ils peuvent ressentir directement les effets (par exemple : l'accès direct au marché du travail, l'existence de débouchés, l'accompagnement ou l'acquisition d'expérience). Inversement, ils occultent les éléments qui semblent davantage être des moyens que des fins et dont ils ne perçoivent pas immédiatement les effets (le mode d'attribution des diplômes, leurs reconnaissance dans les conventions collectives ou la prise en compte des employeurs dans la construction de la formation, etc. ; ces caractéristiques apparaissent dans les travaux scientifiques). Ce rapprochement descriptif est accentué par les exigences concernant le stage, éléments le plus saillant chez les étudiants : celles des étudiants correspondent grandement à celles exprimées par Rose (2008a) pour qui,

> tout stage n'est pas, en soi, professionnalisant et il doit remplir certaines conditions pour produire tous ses effets de formation : définition claire des objectifs, prise en charge collective et non individuelle par le biais d'un contrat, conduite des démarches et négociations par un service spécialisé, discussion institutionnelle avec les grandes entreprises, les branches et les organisations professionnelles, suivi régulier par les responsables de filières. Le stage doit également être en responsabilité avec mission précise, rémunération convenable et durée suffisante, avec accompagnement effectif par un tuteur et un responsable de stage, avec articulation explicite à la formation suivie (analyse des expériences, consolidation théorique des savoirs pratiques, restitution, mémoire de stage), avec perspective d'emploi et projet professionnel (Rose, 2008a, p.54).

Soulignons, pour compléter cette comparaison que les étudiants avancent deux thématiques dont ne font pas état les références théoriques que nous avons utilisées : l'accompagnement

[204] Cette revue de littérature se base sur des articles scientifiques déjà cités dans notre travail : Bourdoncle (2000), Lessard et Bourdoncle (2002), Postiaux et Romainville (2011), Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011), Postiaux (2011), Vincens et Chirache (1996) et Rose (2008a). Un tableau comparatif des critères évoqués dans ces articles et par les étudiants est disponible en annexes, p.204.

[205] Nous rappelons la distinction entre ces deux formes de pensées, sociale et savante : « Par pensée sociale ou pensée en usage, on désigne la pensée telle qu'elle est mise en pratique dans la vie quotidienne, par opposition à la pensée savante, abstraite, déductive, formelle » (Windisch, 2009, p.179).

des étudiants au cours de leur formation et surtout le rôle que doit jouer ce type de formation dans leur processus d'orientation.

Par contre, cette description de la formation professionnalisante s'avère éloignée des propositions pédagogiques qui peuvent leur être faites au cours de la licence 3 en matière de professionnalisation. Nous rappelons celles-ci (qui se conforment au cadre posé par l'arrêté relatif la licence d'août 2001) :

- 13 heures de cours magistral sur les techniques de recherche d'emploi appliquées à la recherche de stage, sur les différents champs professionnels visés par la formation et sur les outils d'analyse de l'expérience du stage.
- 12 heures de travaux dirigés visant par petit groupe à approfondir de façon objective leur connaissance d'un métier ou d'un champ professionnel.
- La possibilité (facultative) de réaliser un stage d'observation de cinq jours dans le domaine de leur choix.

11.2. Que produit l'expérience de la professionnalisation à l'Université ?

Comparer directement l'évolution de la représentation sociale de l'Université chez les étudiants entre leur entrée en L3 et la fin de leur participation à l'UE dite *de professionnalisation*, nous paraît peu adapté en raison des contraintes temporelles de notre recherche (cf., p.125). Aussi, nous préférons nous focaliser sur l'évolution de leurs opinions, plus sensibles aux changements[206], sur des éléments ayant trait à l'aspect professionnalisant de la licence universitaire qu'ils sont en train de suivre. Les résultats qui suivent proviennent des données recueillies auprès des étudiants de l'université de Toulouse comme le précise le tableau ci-dessous :

[206] Selon Rouquette (1998), les opinions seraient même trop changeantes pour qu'elles puissent présenter un intérêt scientifique sur la connaissance d'un savoir général. Elles peuvent changer « tôt ou tard sans que l'on sache au fond ni comment ni pourquoi » (p.56). Cette caractéristique pourrait représenter une limite pour les résultats exposés dans cette partie.

Dénomination	3ème	2nde	1ère	Terminale	L1	L3	L3 temps 1	L3 temps 2
Effectif	160	161	211	255	125	170	93	52
Etablissement d'origine	2	3	3	3	1	3	1	1
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++	++++++

Tableau 35. Visualisation des deux groupes d'étudiants (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette partie de l'analyse des résultats.

11.2.1. Sur l'appréhension de l'insertion professionnelle

Les réponses des étudiants à deux de nos questions nous permettent d'entrevoir un éventuel impact de l'UE sur la préparation des démarches visant leur insertion professionnelle.

11.2.1.1. Détermination du projet professionnel

Nous rappelons la question dont nous traitons ici les réponses :

Aujourd'hui, votre projet professionnel est:

Pas du tout défini □-----□-----□-----□-----□-----□ Très bien défini

Le projet professionnel des étudiants des deux groupes est bien défini : sur une échelle de 1 (projet pas du tout défini) à 6 (projet très bien défini), la réponse médiane est égale à 5 dans les deux situations. Un test de χ^2 comparant la distribution des réponses dans les deux groupes confirme que la participation des étudiants à l'UE de professionnalisation n'influe pas significativement sur l'estimation de la définition de leur projet professionnel[207]. Cette UE n'aurait donc, aux yeux des étudiants et à court terme, aucun effet sur l'évaluation de la définition de ce projet.

11.2.1.2. Ressentis à propos de l'insertion professionnelle

Comme précédemment nous commençons par rappeler la question dont nous exploitons à présent les réponses :

Concernant votre insertion professionnelle, vous vous sentez

Pas du tout confiant □-----□-----□-----□-----□-----□ Très confiant

Pas du tout informé □-----□-----□-----□-----□-----□ Très informé

Pas du tout compétent □-----□-----□-----□-----□-----□ Très compétent

[207] En raison de la taille de nos échantillons, nous avons regroupé les six modalités de réponses en deux modalités pour réaliser ce test. Les modalités 1, 2 et 3, proches de « pas du tout défini », constituent la nouvelle modalité « non », les trois autres, proches de « très bien défini », constituent la modalité « oui ». Nous obtenons un χ^2 non significatif ($\chi^2<0.0001$; ddl=1 ; p=.99).

Les réponses des étudiants sont relativement équilibrées entre les deux extrémités de l'échelle de Likert pour chacun des trois items et chacun des deux groupes. Le tableau ci-dessous présente les valeurs médianes obtenues :

Réponse médiane / Items	**Avant** la participation à l'UE de professionnalisation	**Après** la participation à l'UE de professionnalisation
Confiant	4	3
Informé	4	4
Compétent	4	3

Tableau 36. Réponses médianes des étudiants concernant leur sentiment sur leur insertion professionnelle.

La comparaison des réponses entre les deux recueils de données ne montrent pas de différence significative dans leurs répartitions respectives[208]. Les étudiants ne se sentent ni plus, ni moins confiants, informés et compétents au début du second semestre, après avoir assisté aux cours de l'UE de professionnalisation, qu'en début d'année.

11.2.2. Sur la perception des formations universitaires

Nous interrogeons ici les étudiants sur l'évolution de plusieurs éléments qui donnent à une formation son caractère professionnalisant :

Sur l'évolution actuelle, il vous semble, en général, que les formations universitaires

	de plus en plus	pas d'évolution	de moins en moins	je ne sais pas
Proposent des stages	◻	◻	◻	◻
Sont décrites en terme de compétences (et non pas connaissances)	◻	◻	◻	◻
Permettent la constitution de groupes stables d'étudiants (comme des classes)	◻	◻	◻	◻
Intègrent des professionnels parmi les enseignants	◻	◻	◻	◻
Intègrent des professionnels dans les jurys d'examen	◻	◻	◻	◻
Sont reconnues dans le monde du travail	◻	◻	◻	◻
Débouchent sur des emplois bien précis	◻	◻	◻	◻

[208] Les résultats trois tests de χ^2 que nous avons effectués n'indiquent que des différences non significatives : χ^2=0,24 ; ddl=1 ; p>.05 (item « confiant ») ; χ^2=0,05 ; ddl=1 ; p>.05 (item informé) ; χ^2=1,78 ; ddl=1 ; p>.05 (item « compétent). Comme précédemment, nous avons regroupées en deux nouvelles modalités les six modalités de réponses proposées aux étudiants. Les modalités 1, 2 et 3 constituent la nouvelle modalité « non », les trois autres constituent la modalité « oui ».

Nous indiquons dans le tableau ci-dessous la réponse la plus choisie par les étudiants pour chacun des items. Celles-ci donnent une indication sur la perception qu'ont ces derniers de l'évolution des formations universitaires en matière de professionnalisation.

Items	Temps 1		Temps 2	
	Réponse majoritaire	**% obtenu**	**Réponse majoritaire**	**% obtenu**
Stages	+	45%	+	58%
Compétences	+	35%	=	34%
Groupe-classe	=	37%	=	42%
Professionnels enseignants	+	50%	+	54%
Professionnels Jurys	?	61%	?	60%
Reconnaissance	=	45%	=	35%
Emplois précis	-	35%	=	39%

Tableau 37. Perception par les étudiants de l'évolution d'éléments de formation relatifs au caractère professionnalisant de celle-ci.

Pour une meilleure lisibilité du tableau, nous avons symbolisé les réponses obtenues. Ainsi, « + » signifie « de plus en plus », « = » signifie « pas d'évolution », « - » signifie « de moins en moins » et « ? » signifie « je ne sais pas ».

A partir de ces principaux résultats, nous pouvons avancer que les étudiants des deux groupes ne perçoivent pas une régression du niveau des critères de professionnalisation des formations universitaires. Leurs évaluations se partagent globalement entre augmentation et stagnation sans néanmoins, qu'aucune tendance nette n'apparaisse. Mais davantage que ces résultats bruts, se sont leurs évolutions qui nous intéressent ici. Or, les tests de χ^2 réalisés indépendamment pour chacun de ces éléments montrent que la distribution des réponses des étudiants n'est pas significativement différente entre le premier et le second recueil[209]. Les participations à un semestre de formation et plus particulièrement à l'UE de professionnalisation ne modifient donc pas la perception que les étudiants ont de l'évolution des formations universitaires en termes de professionnalisation. En particulier, la possibilité nouvelle d'effectuer un stage dans le cadre de cette UE n'affecte pas leur opinion de façon suffisamment nette pour que celle-ci soit considérée.

[209] Tous les tests font apparaître des seuils de significativité supérieur à .05 : stage (χ^2=0,91 ; ddl=1 ; p=.63) ; compétences (χ^2=2,62 ; ddl=1 ; p=.26) ; groupe-classe (χ^2=0,86 ; ddl=1 ; p=.65) ; professionnels enseignants (χ^2=0,25 ; ddl=1 ; p=.88) ; professionnels jurys (χ^2=1,15 ; ddl=1 ; p=.56) ; reconnaissance (χ^2=0,19 ; ddl=1 ; p=.90) ; emploi précis (χ^2=2,58 ; ddl=1 ; p=.27).

11.2.3. Sur la perception de la licence en Sciences de l'éducation

Centrons-nous à présent sur la licence en Sciences de l'éducation que suivent les étudiants interrogés. Nous regarderons dans un premier temps si la participation à l'UE de professionnalisation est à même de modifier la perception qu'en ont ces derniers. Toujours dans une perspective de comparaison avant/après, nous nous intéresserons ensuite à leurs opinions sur la visée professionnalisante de ses contenus.

11.2.3.1. Un effet inattendu…

Nous comparons l'opinion des étudiants sur le caractère professionnalisant de la licence en Sciences de l'éducation.

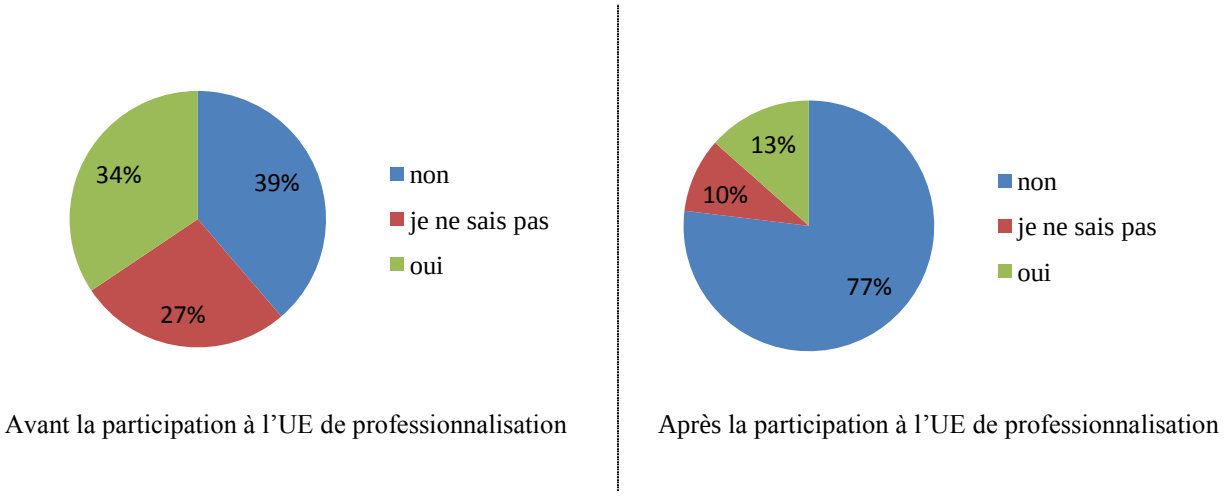


Figure 36. Répartition des réponses des étudiants de L3 à la question : trouvez-vous la licence en Sciences de l'éducation professionnalisante ?

Si les étudiants ont un jugement mitigé sur l'aspect professionnalisant de la licence en début d'année, leur perception évolue très sensiblement au cours du premier semestre et 77% d'entre eux ne l'estiment finalement pas professionnalisante[210]. Ce résultat est contraire à celui que l'on pouvait *a priori* imaginer. La fréquentation de l'Université et la pratique d'un module de professionnalisation proposé dans la licence ne viennent pas renforcer, pour les étudiants, son caractère professionnalisant. Cependant, rien n'indique que c'est précisément cette fréquentation et cette pratique qui provoque l'effet inverse. Ce résultat pourrait montrer

[210] La différence dans la distribution des réponses est très significative : χ^2=19,53 ; ddl=2 ; p<.0001.

une méconnaissance des contenus de la formation chez les étudiants. Ceux-ci s'y inscriraient en ayant une image de la licence davantage professionnalisante qu'elle ne se révèle finalement à eux. Comme nous l'avons déjà mentionné, leurs attentes en matière de professionnalisation, encouragées par un contexte socio-économique qui donne à cette orientation pédagogique un statut paradigmatique, seraient alors déçues. Ce résultat pourrait plus simplement concrétiser la différence existant entre leur conception de la formation professionnalisante que nous avons détaillée *supra* et les propositions qui leur sont faites dans la licence en matière de professionnalisation. Il est vrai que leur comparaison fait apparaître une réelle inadéquation. Celle-ci met d'ailleurs à jour la différence entre la professionnalisation (que recherchent les étudiants) et la pré-professionnalisation (cf. p.32-34) (objectif réel visé par la licence, MESR, 2012).

11.2.3.2. … qui demande une confirmation

Face à ces résultats quelque peu inattendus, nous avons approfondi l'analyse des opinions des étudiants sur cette licence à travers six items relatifs à des finalités de professionnalisation.

Nous comparons ainsi les réponses des étudiants des deux groupes les points suivants :

Le contenu de la Licence en sciences de l'éducation

Dispense des savoirs uniquement théoriques	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Donne de compétences professionnelles	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Participe à la construction d'une identité professionnelle	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Facilite l'élaboration d'un projet professionnel	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Néglige l'insertion professionnelle	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord
Ouvre vers de nombreux champs professionnels	Tout à fait d'accord □---□---□---□---□---□ Pas du tout d'accord

Les répartitions des réponses obtenues dans chacun des groupes sont disponibles en annexes (p.211). Nous préférons nous concentrer ici sur l'évolution des réponses entre les deux temps de recueil. Le tableau ci-dessous présente les résultats des tests de χ^2 que nous avons effectués pour évaluer les différences dans les distributions de celles-ci entre les deux groupes. Les contributions *a posteriori* permettent de voir le sens de cette évolution.

Items	Valeur du χ^2	Ddl	Seuil de significativité	Contributions *a posteriori*		
					non	oui
Savoirs théoriques	7,50	1	.006	Après	2.92	-2.92
				Avant	-2.92	2.92
					non	oui
Compétences professionnelles	5,95	1	.01	Après	2.61	-2.61
				Avant	-2.61	2.61
Identité professionnelle	2,49	1	>.05			
					non	oui
Projet professionnel	4,80	1	.02	Après	2.39	-2.39
				Avant	-2.39	2.39
Insertion professionnelle	3,69	1	>.05			
Champs professionnels	1,15	1	>.05			

Tableau 38. Résultats des tests de Khi² sur la comparaison des distributions des réponses à la question 14 entre les deux recueils de données.

Les réponses des étudiants ont été codées dans un premiers temps de 1 à 6, 1 indiquant une très faible relation à la Professionnalisation et 6 une très forte relation à la Professionnalisation. La taille de nos échantillons nous a ensuite incité à regrouper les codes 1,2 et 3 dans une nouvelle catégorie nommée « non » et les codes 4, 5 et 6 dans une nouvelle catégorie nommée « oui ».

Trois des six tests montrent des différences significatives dans les distributions respectives des réponses des sujets entre les deux groupes. Les contributions *a posteriori* vont dans le sens du résultat précédent : les étudiants, après leur participation à l'UE de professionnalisation, tendent à percevoir ces trois contenus pédagogiques (diffusion de savoirs théoriques, acquisition de compétences professionnelles et élaboration d'un projet professionnel) à un niveau de professionnalisation moindre qu'en début d'année. La

participation à cette UE « accompagnement du projet de stage et d'insertion professionnelle » pourrait donc participer à l'effet inverse de celui attendu. Ce premier semestre de formation semble procurer une déception en matière de professionnalisation par rapport à des attentes fortes et précises. Par suite, la fréquentation de l'Université tendrait à distendre le lien représentationnel Université – Professionnalisation comme le montrait l'autonomisation de ces deux objets dans la partie précédente.

L'UE « accompagnement du projet de stage et de l'insertion professionnelle » concentre la plus grande part du caractère professionnalisant de la formation. Sa perception doit influencer sensiblement celle que les étudiants ont de la formation en matière de professionnalisation. C'est pourquoi nous nous y intéressons ci-après.

11.2.4. Sur la perception de l'UE de professionnalisation

Nous nous intéressons spécifiquement à la perception qu'ont les étudiants de l'UE de professionnalisation. Nous travaillons donc uniquement avec des données issues du groupe qui a suivi cette UE (groupe « temps 2 ») :

Dénomination	3ème	2nde	1ère	Terminale	L1	L3	L3 temps 1	**L3 temps 2**
Effectif	160	161	211	255	125	170	93	52
Etablissement d'origine	2	3	3	3	1	3	1	1
Distance relative groupe - Université	+	++	++	+++	++++++	++++++	++++++	++++++

Tableau 39. Visualisation du groupe d'étudiants (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette dernière partie de l'analyse des résultats.

Après avoir observé l'évaluation que ses membres font de son caractère professionnalisant, nous analyserons les motifs de leurs réponses.

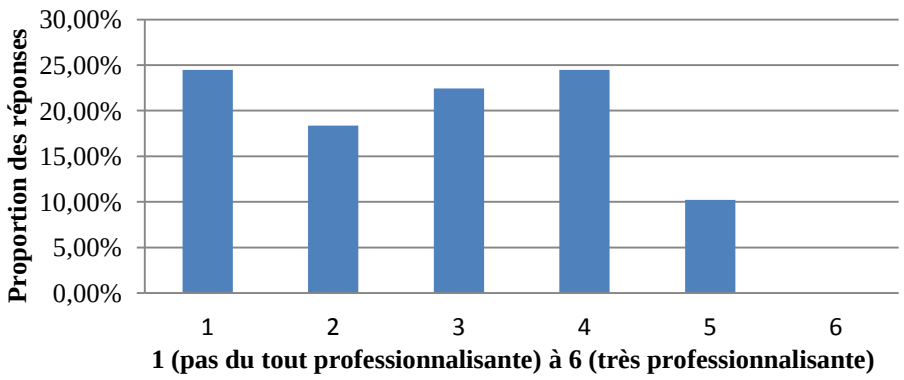


Figure 37. Evaluation par les étudiants du caractère professionnalisant de l'UE "accompagnement de projet, stage et insertion professionnelle".

Globalement, les étudiants qui ont suivi l'UE, l'estiment peu professionnalisante puisque 65,31% d'entre eux ont choisi l'une des trois modalités les plus faibles. En outre, aucun ne la juge très professionnalisante (modalité 6). Ce résultat semble cohérent avec les précédents. Quelques lignes permettaient aux étudiants d'expliciter leur réponse puis de faire des commentaires libres sur l'UE. Nous avons procédé à une analyse de ce contenu que nous synthétisons en deux tableaux. Le premier reprend les arguments favorables à l'aspect professionnalisant de l'UE, le second contient les arguments défavorables avancés par les étudiants.

Elément (fréquence d'apparition)	Précision	Fréquence
Connaissance champ/métier (11)	Connaissance champ professionnel/métier Elargissement perspectives possibles Découverte	7 2 2
Stage (5)	Réalisation d'un stage	5
Contenu / Forme (4)	Technique de recherche d'emploi Concret Recherche documentaire Intéressant	1 1 1 1
Accès terrain (3)		3
Intention (2)		2
Orientation (1)	Précision	1
Avenir (1)	Projection dans le futur professionnel	1

Tableau 40. Arguments favorables à une perception professionnalisante de l'UE.

Elément (fréquence d'apparition)	Précision	Fréquence
Stage (25)	Durée Facultatif Non intégré à l'emploi du temps Observation Temps de recherche trop court Non continu	11 5 4 2 2 1
Contenu / Forme (16)	Apport Théorique Inutile Organisation Pas stimulant Pas abouti	4 4 4 2 1 1
Inadaptation (7)	Pas assez individualisé Situation de l'ue dans le cursus Dépend trop de chaque étudiant	4 2 1
Evaluation (3)	Evaluation prime sur réflexion Exposé d'évaluation trop court Stage inutile pour l'évaluation	1 1 1
Accompagnement (2)	Absent	2
Quantité (2)	insuffisante	2

Tableau 41. Arguments défavorables à une perception professionnalisante de l'UE.

Les arguments défavorables sont évidemment plus nombreux. Le stage confirme son rôle prépondérant au niveau de la professionnalisation des formations. Il concentre près de la moitié des réponses. A travers leurs critiques, nous retrouvons les principales qualités, déjà repérées précédemment, que les étudiants souhaiteraient lui voir attribuer : une durée plus longue, une pleine intégration à l'emploi du temps que viendrait renforcer son caractère obligatoire et un délai de recherche suffisamment long, un caractère actif. Ces remarques pourraient notamment résulter d'une différence entre les objectifs visés par l'institution à travers le stage (construction d'un projet professionnel par la confrontation de représentations liées au monde du travail) et ceux des étudiants qui y chercheraient un moyen de faciliter leur insertion professionnelle par l'acquisition d'une expérience, une socialisation professionnelle ou l'accès à un réseau professionnel, apports généralement accordés à la réalisation d'un stage (Giret & Issehnane, 2012). Dans cette perspective, une durée courte et un rôle d'observateur apparaissent effectivement comme rédhibitoires. Le contenu et la forme de l'UE sont également cités de façon significative. Pour les étudiants, les apports sont notamment trop théoriques et inutiles, adjectifs antonymes de ceux qu'ils citent pour définir l'aspect professionnalisant d'une formation. Enfin, l'UE ne répond pas suffisamment à une attente d'individualisation.

Les arguments favorables s'orientent vers la possibilité qu'offre le module de préparer son orientation future par la découverte de métiers et champs professionnels. La possibilité de réaliser un stage est jugée positive, les étudiants ne s'arrêtant pas ici sur les modalités de ce stage (durée, etc.). Le contenu de l'UE est ici jugé intéressant et concret.

Certains arguments apparaissent dans les deux tableaux et sont donc inversement perçus par les étudiants. Nous pouvons envisager que cette perception dépend des attentes de chacun d'eux en matière de professionnalisation. Ceux dont les attentes correspondent à ce que peut leur proposer l'UE ou qui perçoivent comment ce module peut s'intégrer dans leur parcours de professionnalisation vont les classer favorablement, ceux dont les attentes dépassent ce qu'ils rencontrent effectivement en formation vont les classer défavorablement. Ce dernier cas de figure pourrait montrer une méconnaissance des contenus pédagogiques lors de l'inscription. Le stage se révélant un élément important, la disponibilité des étudiants pour le rechercher puis le réaliser pourrait être une variable essentielle de leur évaluation. Ainsi, les étudiants salariés qui ne pourraient pas profiter pleinement de cette opportunité seraient moins enthousiastes que ceux qui peuvent le choisir sans contrainte d'emploi du temps.

Nous nous intéressions dans cette partie, à l'évolution de la perception du caractère professionnalisant des formations universitaires et de la licence en Sciences de l'éducation, chez les étudiants, au cours du premier semestre, et notamment suite à leur participation à l'UE dite *de professionnalisation*. Notre objectif était de voir si la fréquentation de l'Université et une expérience en matière de professionnalisation pouvaient modifier les représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, en particulier dans le sens de leur rapprochement. Au préalable, il nous semblait nécessaire de déterminer ce que les étudiants entendent par « formation professionnalisante ». Sur ce point, l'analyse de leurs propos permet d'établir leurs critères de définition de ce type de formation. Ceux-ci apparaissent relativement précis à l'image du stage, élément le plus évoqué, qui ne se suffit pas à lui-même mais doit en plus, être réalisé dans un rôle actif, être obligatoire et intégré pleinement dans le cursus, etc., et surtout présenter une durée minimale.

Il apparaît que l'évaluation des éléments qui construisent la professionnalisation d'une formation, soit n'évolue pas, soit évolue vers la perception d'une professionnalisation moindre, au cours du premier semestre. C'est-à-dire que les étudiants jugent les formations universitaires dont la licence qu'ils suivent, moins professionnalisantes après avoir suivi un semestre de formation et expérimenté cette professionnalisation, qu'avant. Ces résultats pourraient découler de l'interaction de deux phénomènes. D'une part, les étudiants procèderaient à une ré-évaluation du caractère professionnalisant des formations universitaires suite à l'acquisition d'informations nouvelles liées à l'expérience. Ceci sous-entendrait qu'ils ont une image erronée de la formation au moment de leur inscription, probablement à cause d'une mauvaise connaissance de ses contenus et des attentes fortes, avivées par le contexte socio-économique ambiant. D'autre part, ces étudiants n'établiraient pas de correspondance entre leur conception de la formation professionnalisante et les contenus pédagogiques qui leur sont proposés. Nous travaillions ici à partir des opinions des étudiants. Nous appuyant sur le lien « hiérarchique » entre opinion et représentation sociale (Rouquette, 1998), il semble que l'expérience vécue de la professionnalisation à l'Université ne puisse rapprocher leurs représentations de l'Université et de la Professionnalisation. A l'inverse, elle tendrait même à les éloigner, confirmant les résultats obtenus dans la partie précédente.

La taille de nos échantillons incite toutefois à la prudence quant à la finesse de ces résultats. La nécessité de regrouper plusieurs modalités de réponses pour effectuer nos tests statistiques

ne permet pas d’obtenir la précision que nous aurions souhaitée dans nos comparaisons. Ces résultats expriment tout de même une tendance qui vient enrichir le traitement de notre problématique générale.

Partie 6 / Discussion-conclusion

12. DE DISCUSSIONS EN CONCLUSION

Nous concluons ici notre travail. Pour ce faire, nous revenons tout d'abord sur le déroulement de cette recherche et sur les résultats qu'elle nous a permis d'obtenir. Nous tentons ensuite d'en dégager quelques éléments de réflexion et des propositions que nous soumettons à la discussion. Enfin, nous évoquons quelques pistes de recherche qui pourraient prolonger ce travail.

La professionnalisation est une question sociétale majeure qui ne cesse de prendre de l'ampleur depuis les années 70. Face à ce phénomène, l'Université française connaît depuis une quinzaine d'années une intensification sensible de la professionnalisation de ses cursus. Dans ce contexte, notre recherche visait à étudier l'image que les étudiants ont construite de l'Université et à comprendre les éventuels liens qu'ils établissent entre cette institution et la Professionnalisation. Cet objectif faisait suite à la constatation que, malgré cette professionnalisation généralisée des formations universitaires, les étudiants s'orientent de plus en plus massivement vers les autres filières de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les écoles explicitement professionnelles (sources : RERS et INSEE).

Pour mener à bien ce travail, nous avons commencé par tenter de nous positionner dans une « objectivité authentique » (Devereux, 1980, cité par Pourtois & Desmet, 2009, p.165) vis-à-vis de nos objets d'études. C'est bien une posture scientifique que nous avons souhaité observer le phénomène social décrit et non dans la justification d'une quelconque position prise *a priori*. Cette attitude nous a semblé d'autant plus importante que les objets traités dans cette recherche présentent des contours flous et qu'ils prennent place au cœur de positionnements idéologiques marqués. Ainsi, nous avons cherché à les aborder puis les cerner de manière scientifique et distanciée à travers les propos d'auteurs d'horizons divers : sociologie, histoire, économie, philosophie, psychologie et sciences de l'éducation. Nous nous

situons alors dans l'essence même des Sciences de l'éducation : la multiréférentialité (cf. Mialaret, 2006).

Notre culture scientifique héritée de nos années de formation au sein de l'équipe REPERE[211] a conduit à nous inscrire dans une perspective d'analyse psychosociale. Plus précisément, nous avons utilisé le cadre théorique des représentations sociales. Nous y avons privilégié en complémentarité, les approches du noyau central (Abric, 1976 ; 1994b) et des principes générateurs de prises de position (Doise, 1986). Cette focale nous a permis de problématiser notre question de départ à travers trois pistes de réflexion, chacune structurée par une hypothèse de travail. Chaque piste visait à apporter des éléments de compréhension du phénomène sociétal décrit plus haut. Le choix du questionnaire pour le recueil des données a permis l'utilisation de méthodes éprouvées pour l'étude des représentations sociales (analyse prototypique, analyse de similitude, analyse multidimensionnelle automatisée). D'autre part, il autorisait la mise en place du plan méthodologique : en favorisant la standardisation de ce recueil, nous avons pu procéder à la mise en perspective et à la comparaison des résultats obtenus dans les différents groupes sollicités. Le croisement de différents modes de traitement des données dans chacune des trois parties d'analyse, nous permet d'envisager plusieurs éléments de réponse à notre question initiale.

Revenons à présent sur les principaux résultats que nous avons obtenus.

12.1. Rappel des principaux résultats

Notre recherche fait suite à l'observation d'un phénomène sociétal dans le champ de l'éducation, à savoir la préférence de plus en plus marquée des étudiants pour les filières explicitement professionnalisante de l'enseignement supérieur (de type écoles de commerce et d'ingénieurs) alors que se produit à l'Université un mouvement de professionnalisation des cursus (multiplication des licences et masters professionnels, ouverture d'UE de professionnalisation dans tous les cursus, …). Dans un objectif compréhensif, nous avons choisi un cadre théorique particulier, celui des représentations sociales Celui-ci nous a permis d'avancer trois hypothèses de travail complémentaires.

[211] REPERE pour Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherche et Expertise. Comme nous l'avons déjà signalé, cette équipe, fondée par Michel Bataille, poursuit aujourd'hui ses activités au sein de l'entrée 3 de l'UMR Education Formation Travail Savoirs de l'université Toulouse le Mirail. Elle est co-animée par Christine Mias et Alain Piaser.

12.1.1. Concernant notre première hypothèse de travail

Le processus représentationnel chez les étudiants universitaires à propos de l'objet « Université », limite l'intégration au sein de cette représentation sociale d'éléments liés à la thématique de la professionnalisation. Pour le dire autrement, ce processus de construction ne rencontrerait pas d'éléments substantiels pouvant faire penser à une intégration d'éléments de professionnalisation en son sein. Cette première hypothèse nous a amené à réaliser une étude transversale de la représentation de l'Université, dans un continuum allant d'élèves de Troisième pour qui l'Université représente un intérêt lointain, à des étudiants de L3 en Sciences de l'éducation pour qui elle est une préoccupation quasi-quotidienne. Nous avons ainsi obtenu une chronologie de l'évolution de son contenu, de sa structure (au sens de la théorie du noyau central, Abric, 1976) et de son organisation sémantique. Basées sur la mesure des critères établis par Moliner (1996), nos analyses suggèrent que cette représentation ne devient *sociale* qu'en Terminale. Il apparaît que c'est à ce niveau de scolarité que la représentation se simplifie, tant en nombre d'éléments que de pôles organisateurs. Auparavant, la faiblesse des communications sur l'objet et l'absence de pratique s'y rapportant, laissent penser que la représentation identifiée chez les élèves est plutôt d'ordre *collectif* (Durkheim, 1898) en Troisième. En Seconde et Première, une complexification de cette représentation pouvant être due à l'intégration par les élèves, de nouvelles connaissances, montrerait l'acquisition du statut de représentation *non-structurée* (Salesses, 2005). Nous nous démarquons toutefois de cet auteur pour lequel l'adjectif « non-structurée » qualifie une représentation sans éléments centraux organisateurs. Les Tests d'Indépendance au Contexte réalisés montrent au contraire, la présence dans les représentations étudiées d'éléments répondant à ces qualités. « Non-structurée » caractérise alors dans notre cas la faible intensité des liens entre les différents pôles sémantiques.

En Sciences de l'éducation, il apparaît que les étudiants construisent une représentation de l'Université à partir de la représentation collective de cet objet. Or, en raison de la grande stabilité des représentations collectives, celle-ci renverrait à une période trop ancienne pour faire référence à des éléments liés à la thématique de la professionnalisation. A partir de ce socle largement consensuel, la représentation évoluerait ensuite de façon linéaire en fonction des préoccupations immédiates des sujets. Ces préoccupations s'inscrivent pleinement dans le processus de maturation des individus, suggérant ainsi que l'Université est appréhendée comme une sorte de rite de passage vers l'âge adulte, dépassant le cadre de la formation et de la préparation au monde du travail qu'on lui demande de plus en plus de privilégier. De ce

point de vue, les aspirations professionnelles ne semblent pas être une priorité immédiate et cruciale pour les sujets que nous avons interrogés. Au niveau théorique, ces résultats vont dans le sens de la continuité déjà évoquée (cf. p.114-117) entre les représentations collectives et sociales d'un objet. Par là même, ils mettent en avant la notion d'historicité dans la dynamique représentationnelle. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion que nous proposons plus loin.

12.1.2. Concernant notre seconde hypothèse de travail

Notre seconde hypothèse de travail proposait que les représentations de l'Université et de la Professionnalisation sont distinctes chez les étudiants. Autrement dit, les étudiants ne semblent pas faire de lien entre ces deux objets. La comparaison du noyau central de ces deux représentations chez des étudiants en L1 de Sciences Humaines et Sociales et chez des étudiants en L3 de Sciences de l'éducation montre effectivement une faible conjonction entre les deux constructions cognitives. Celle-ci est constituée par l'élément « travail », fortement polysémique, en L1 et par les éléments « travail » et « avenir » en L3. L'évolution de cette relation inter-représentationnelle entre la première et la troisième année d'inscription à l'Université est à double sens. D'une part, nous remarquons, liée à une plus longue fréquentation de l'Université, une autonomisation des deux objets de représentation. Ce phénomène se traduit notamment par la réduction du réseau inter-représentationnel. D'autre part, le nombre d'éléments centraux structurant ce réseau augmente de 1 à 2 comme nous venons de le dire. De plus, peu d'étudiants utilisent les mêmes mots pour caractériser chacun des deux objets. Ceux qui le font déclarent de manière significative une motivation professionnelle à poursuivre les études. L'apparition de cette variable liée à une conception particulière des études et le statut unificateur d'une idéologie pour plusieurs représentations sociales (Rouquette, 1998) nous ont incité à nous rapprocher d'une explication idéologique pour interpréter ces résultats. Ceux-ci laissent penser que ces deux objets relèveraient de deux logiques différentes, humaniste pour l'Université et économique pour la Professionnalisation. Cet ancrage dans deux idéologies concurrentes à l'Université pourrait donc participer à l'éloignement représentationnel des deux objets de représentations.

Ces résultats pourraient également découler d'une amélioration notable des connaissances des étudiants sur les deux objets, entre la première et la troisième année de licence. La fréquentation de l'Université depuis deux ans et l'enjeu nouveau que prend la Professionnalisation (notion encore très floue en Terminale), les conduisent à affiner la

perception qu'ils ont de ces objets. Ces nouvelles connaissances participeraient ensuite à la différence constatée entre leurs attentes en matière de professionnalisation et les actions mises en place par l'Université dans ce domaine.

12.1.3. Concernant notre troisième hypothèse de travail

Notre troisième piste de travail s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle **la pratique d'un dispositif de professionnalisation proposé par l'Université, dans le cadre d'une formation, est à même de favoriser le rapprochement de la représentation sociale de l'Université avec celle de la Professionnalisation**. Nous avons commencé par relever ce qu'entendaient les étudiants de L3 en Sciences de l'éducation par « formation professionnalisante ». Nous avons ainsi établi une liste de caractéristiques que doivent posséder selon eux ce type de formation. Celle-ci montre une proximité avec les propositions repérées dans la littérature scientifique. En particulier le stage y occupe une place centrale. Elle renforce également notre précédente interprétation en confirmant l'écart existant entre les attentes des étudiants et les propositions pédagogiques de l'Université en matière de professionnalisation. Notre dispositif méthodologique reposait ensuite sur un protocole longitudinal de type avant/après. Il s'agissait de mesurer l'évolution des opinions des étudiants sur la licence qu'ils suivent, puis sur les éléments qui constituent son caractère professionnalisant depuis leur entrée en formation jusqu'à l'achèvement des enseignements de l'UE dite *de professionnalisation* à la fin du premier semestre. Nos résultats montrent, soit une conservation des opinions c'est-à-dire une absence d'influence significative de l'expérience vécue, soit des changements d'opinion inverses à ceux que l'on pouvait *a priori* attendre : les étudiants estiment la licence 3 en Sciences de l'éducation moins professionnalisante après avoir assisté à ses enseignements professionnalisants qu'avant. La pratique de dispositifs spécifiques pourrait alors participer à l'éloignement représentationnel des deux objets de représentation précédemment étudiés. Ces résultats renvoient à nouveau à l'écart entre ce que les étudiants attendent et ce qu'ils vivent à l'Université concernant la professionnalisation. Cette interprétation semble également valable pour nos résultats portant spécifiquement sur l'UE de professionnalisation. Seule une minorité des étudiants qui l'ont suivie la juge plutôt professionnalisante. Ici encore, le stage est le premier facteur d'explication de ce jugement. Selon ces étudiants, le principal contenu professionnalisant proposé en L3 de Sciences de l'éducation ne remplirait donc pas sa fonction. Il paraît alors difficile pour eux d'établir un lien entre Université et Professionnalisation.

L'ensemble de ces résultats fournit effectivement des éléments de compréhension du phénomène à l'origine de cette recherche. Les étudiants, préoccupés *in fine* par leur insertion professionnelle, ne privilégieraient pas les filières universitaires car l'association Université - Professionnalisation leur est difficile : d'une part l'histoire de l'Université pèse sur la représentation qu'ils en ont ; d'autre part, l'expérience de la professionnalisation qu'ils vivent à l'Université ne favorise pas ce rapprochement.

12.1.4. Quelques raisons de relativiser ces résultats

L'attention que nous avons portée à la réalisation de cette recherche visait notamment à atteindre un niveau de rigueur suffisant pour que ce travail puisse contribuer (comme toute recherche), si modestement puisse-t-il, à l'étendue de la connaissance scientifique tant dans le champ de l'éducation que dans celui des représentations sociales. Cependant, nous sommes pleinement conscient que des biais inhérents à nos choix méthodologiques ou notre terrain doivent amener à relativiser nos résultats. Nous en donnons ici trois exemples de natures différentes.

- L'outil de recueil de données.

  La validité de nos interprétations repose en premier lieu sur la sincérité des réponses des individus interrogés. Le choix du questionnaire comme outil de recueil de données nous a paru le plus approprié pour des raisons déjà évoquées. Cependant, Ghiglione et Matalon (1978, p.149-150, cités par Pourtois & Desmet, 2007, p.167) observent une limite dans l'utilisation de ce type d'outil : il facilite les réponses « instrumentales », c'est-à-dire le déploiement par les répondants, de stratégies visant à atteindre un but extérieur à l'enquête[212]. Les objets sur lesquels portaient nos questionnaires, sources d'enjeu pour les sujets, nous paraissent de nature à générer de tels comportements. D'ailleurs, l'exemple que donnent les auteurs porte justement sur les études universitaires : « par exemple, un étudiant interrogé sur les études universitaires peut, à dessein, noircir la situation afin d'inciter les autorités à prendre les mesures qu'il souhaite » (Pourtois & Desmet, 2007, p.167).

[212] Les biais plus communément évoqués, générés par la tendance à donner une image de soi favorable et conforme à la norme nous paraissent ici plus limité.

- Le dispositif méthodologique.

  Nous avons choisi de traiter notre troisième hypothèse de travail par une comparaison de type *avant / après*. La variable était la fréquentation de l'université au cours du premier semestre de L3 Sciences de l'éducation, ce qui incluait la participation des étudiants à l'UE de professionnalisation. Le dispositif méthodologique idéal consistait évidemment à interroger les mêmes individus *avant* et *après*. Nous n'avons pu mettre en œuvre ce plan. Nous avons donc soumis le questionnaire à deux promotions successives d'étudiants. Quelques caractéristiques similaires (cf. p.168-169) et la faible probabilité d'un chamboulement des profils étudiants et des contextes d'études en l'espace d'un an, nous ont convaincu de la pertinence de leur comparaison. La question reste posée, comme dans de nombreuses recherches, de l'homogénéité des deux groupes.

- Le traitement des données.

  Au niveau du traitement des données, la taille des échantillons « L3 temps 1 » et « L3 temps 2 » nous a obligé à regrouper plusieurs modalités de réponse afin de satisfaire aux conditions d'utilisation du test du χ^2. Ce procédé, quoique courant, réduit néanmoins la précision des résultats et des analyses qui en découlent.

12.2. Eléments proposés à la discussion

Nous revenons ici sur trois ensembles de résultats que nous souhaitons soumettre à la discussion. Le premier point porte sur la genèse des représentations sociales. Le second provient d'une mise en lien avec les résultats d'une précédente recherche sur l'insatisfaction des étudiants par rapport à la professionnalisation à l'Université (Gachassin & Labbé, 2012). Le troisième renvoie sur la relation entre l'histoire de l'Université et sa représentation.

12.2.1. Vers une modélisation de la dynamique de la genèse d'une représentation ?

Le premier point de discussion s'intéresse à la genèse des représentations sociales puis à leur évolution. Nous proposions à la fin de la partie théorique un schéma illustrant l'évolution d'une représentation depuis sa forme *collective* (Durkheim, 1898) jusqu'à sa forme *sociale* (Moscovici, 1961) (cf. p.117). Ce schéma reposait sur la théorie des représentations collectives et sur les travaux de Morlot et Salès-Wuillemin (2008) et de Salesses (2005). Nous

le confrontons ici à nos résultats sur l'évolution de la représentation de l'Université. La congruence entre la théorie et l'empirie nous amène finalement à envisager un modèle retraçant la phase de genèse d'une représentation sociale.

Cette représentation n'apparaît *sociale* qu'en terminale. C'est en effet à ce moment qu'elle semble en mesure d'être co-construite par les élèves de ce niveau et donc spécifique à ce groupe. Elle répondrait ainsi à la définition du concept de Moscovici. Auparavant, cette représentation a été caractérisée comme *collective* en 3ème : les élèves mettent en avant les principaux éléments de pensée circulant sur l'Université dans la société puisque leur représentation concentre un ensemble de savoirs distillés par les parents (leurs interlocuteurs principaux sur cet objet) et les médias. C'est l'importance de la médiatisation de l'Université dans la société française qui permet à ces élèves de s'imprégner de cette représentation collective. C'est aussi cette médiatisation qui les incite à s'imprégner de cette représentation pour pouvoir à leur tour communiquer sur l'Université.

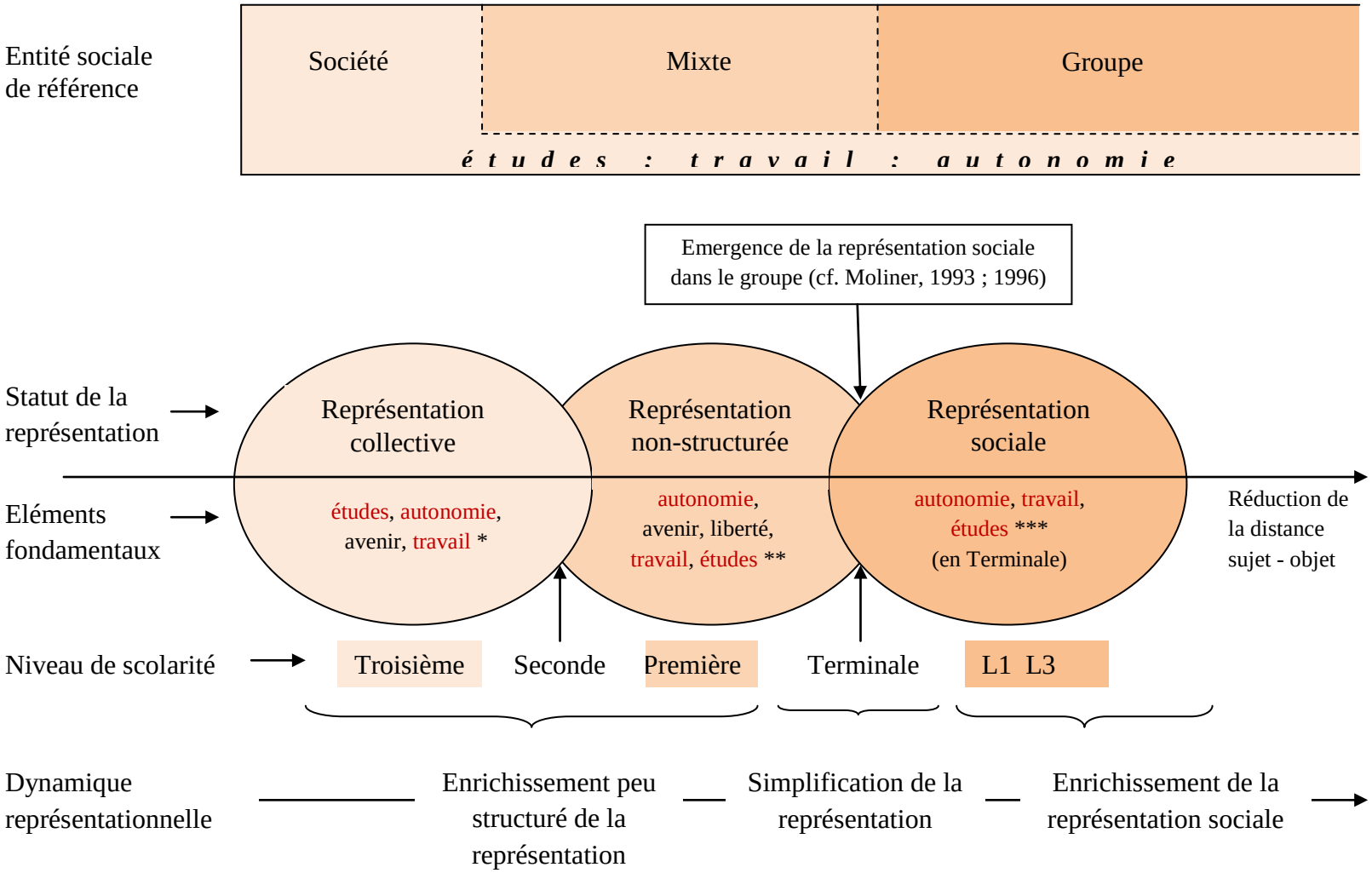
Nous observons dans les groupes « Seconde » et « Première », une complexification de la représentation que nous attribuons à l'acquisition d'informations nouvelles. Les élèves commencent à échanger entre eux sur l'objet. La représentation tend à se spécifier au sein des groupes. Dans leur discours, les élèves substitueraient alors des éléments issus de la représentation collective pour les remplacer par d'autres, particuliers à leur groupe (ainsi que le remarquaient Morlot et Salès-Wuillemin (2008) dans la même situation de réduction de la distance des sujets à l'objet). Cependant, leur faible activité concernant l'Université et l'absence de sa connaissance directe limiteraient la structuration de leur pensée sur cet objet. Si la représentation s'enrichit de nouvelles significations, celles-ci sont faiblement coordonnées entre elles. Cette situation nous rappelle l'expression de « totalité non structurée » émise par Salesses (2005, p.39). Toutefois, pour cet auteur, il s'agissait de décrire une absence de noyau central organisant la représentation. Ceci ne correspond pas à notre réalité. Nos résultats montrent en effet que certains éléments présentent un caractère central puisqu'ils résistent au Test d'Indépendance au Contexte. Nous employons donc ce terme pour désigner une représentation dont les pôles sémantiques sont faiblement liés entre eux, comme l'illustre l'analyse de similitude dans le groupe « Première » (cf. p.192). Ses éléments seraient organisés par un *noyau figuratif* résultant du processus d'objectivation (Moscovici, 1961).

En Terminale, la simplification de la représentation coïncide avec l'acquisition de son statut de *sociale*. Un enrichissement se produit ensuite (groupes L1 et L3). Les liaisons entre les

éléments apparaissent alors plus fortes très probablement suite à la fréquentation régulière de l'institution par les étudiants.

Un processus progressif de spécification de la représentation aux différents groupes s'établit. Cependant, nous observons la permanence de trois éléments (« études », « travail » et « autonomie ») dans le cœur de chacune d'elles. Ils correspondent respectivement aux *éléments non-critiquables* dans la représentation collective (Durkheim, cité par Abric, 2001, p.83), *éléments du noyau figuratif* dans la représentation non structurée (Moscovici, 1961 ; Salesses, 2005) et *éléments centraux* dans la représentation sociale (Abric, 1976). Cette continuité montre l'inscription de cette représentation dans la notion d'historicité des représentations sociales (Rouquette, 1994 ; Rouquette & Rateau, 1998). Le système cognitif des élèves de Troisième que nous avons interrogés intègre une représentation déjà présente dans la société et leurs ainés maintiennent dans leur propre représentation certains de ces éléments très consensuels. Chaque groupe ne ré-invente donc pas la totalité de sa représentation confirmant les propos de Rouquette (1994) : « une représentation avérée ne s'est pas constituée *ex nihilo*, mais procède de représentation(s) antérieure(s) ou plutôt d'état(s) antérieur(s) d'elle-même » (p.180). D'autre part, cette continuité montre qu'une représentation subit l'influence de l'histoire de son objet. Ici, en raison de la forte stabilité des représentations collectives, les représentations de l'Université qu'ont l'ensemble des groupes que nous avons sollicités, font en partie référence à une perception ancienne de l'institution. La professionnalisation était alors quasiment absente de la culture universitaire et cette notion ne connaissait pas sa valorisation sociale actuelle. Ces résultats rappellent la nécessité déjà exprimée par Rouquette (1994) de s'intéresser à l'histoire culturelle d'un objet pour étudier sa représentation.

Nous inscrivons à présent ces résultats dans le schéma proposé précédemment (cf. p.117) :



* éléments non-critiquables

** éléments du noyau figuratif

*** éléments centraux (groupe Terminale)

Figure 38. Confrontation de nos résultats au schéma théorique de la dynamique de la genèse d'une représentation sociale.

Nos résultats s'intègrent dans le modèle théorique initial élaboré à partir des travaux de Salesses (2005) et Morlot et Salès-Wuillemin (2008) (cf. p.114-116). Ils permettent également de l'enrichir. Par suite, nous proposons de décontextualiser le schéma ci-dessus pour envisager une modélisation de la dynamique de la genèse représentationnelle. Celle-ci se trouverait synthétisée dans le schéma suivant :

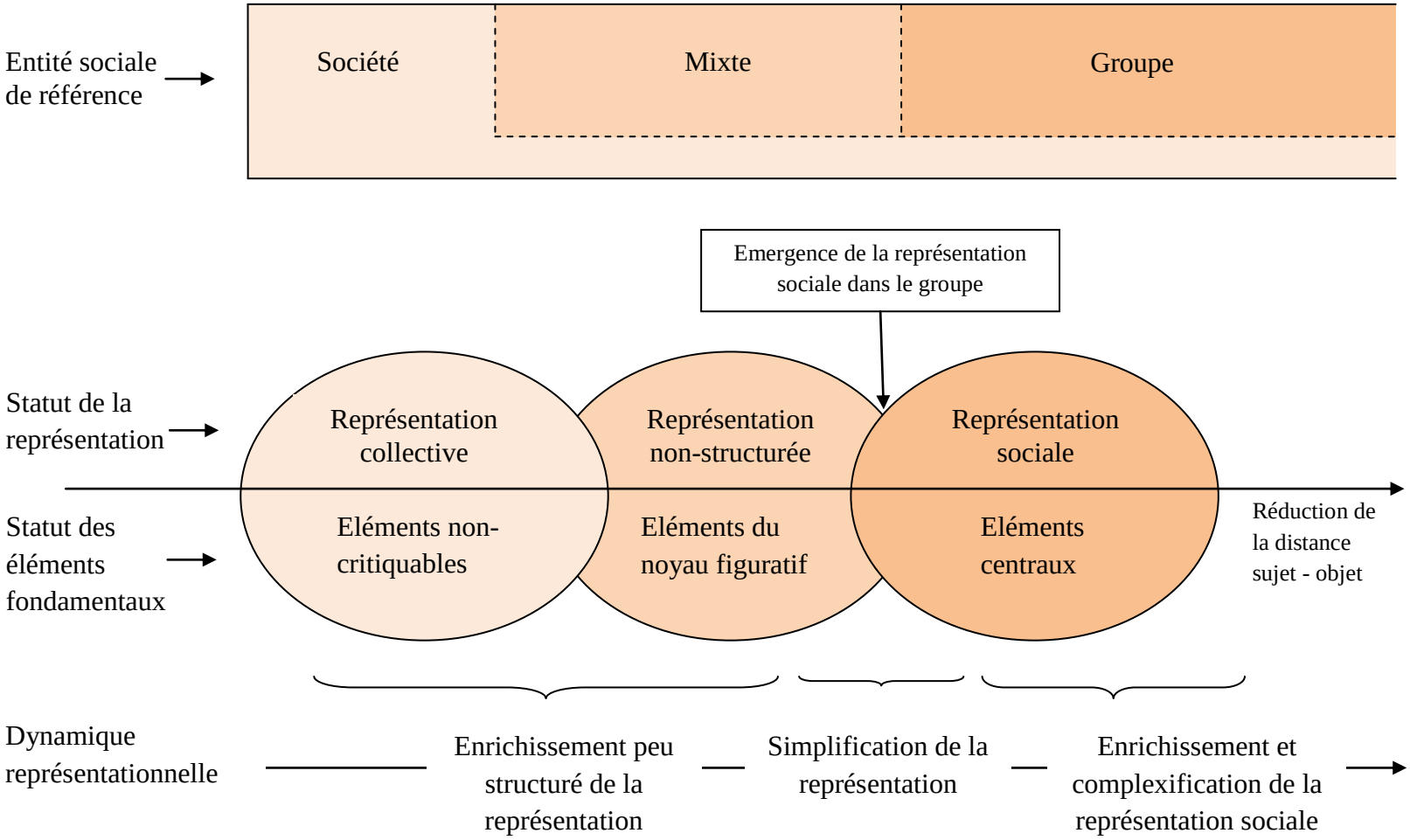


Figure 39. Proposition de modélisation de la dynamique de la genèse d'une représentation sociale.

Nous pouvons faire une première remarque sur le champ d'application de ce modèle. Toutes les représentations sociales ne peuvent s'y inscrire. Il est en effet nécessaire que l'objet concerné soit suffisamment ancré dans l'histoire de la collectivité pour générer une représentation collective. En seraient donc exclues, les représentations sociales d'objets nouveaux ou très spécifiques à certains groupes sociaux, telles les représentations *émancipées* ou les représentations *polémiques* (Moscovici, 1988, cf. p.92-93).

Une deuxième remarque interroge la prépondérance des pratiques sur la structuration et l'évolution des représentations et prospecte de façon praxéologique sur la construction des formations professionnalisantes. Les pratiques sont effectivement « un déterminant puissant de la transformation des représentations sociales » (Guimelli & Jacobi, 1989, p.331) dans le cas de représentations déjà présentes au sein d'une groupe (Guimelli, 1998 ; Flament, 1994b ; Guimelli & Jacobi, 1989). Leur rôle semble toutefois à relativiser dans le cas de représentations en émergence. En effet, nous observons dans nos résultats, comme dans ceux de Salesses (2005) ou Rino (2013) une simplification de la représentation qui se recentre autour des spécificités de son objet. Ce phénomène est antérieur à une pratique de cet objet. Celle-ci se produit dans notre cas dans le groupe Terminale (cf. p.192), c'est-à-dire avant la fréquentation de l'Université par les lycéens. Elle est identifiée chez Salesses (2005) suite à une expérience directe mais sans pratique d'internet par les artisans. Elle s'observe chez Rino (2013) à l'entrée en formation, c'est-à-dire avant la réalisation d'un stage au cours duquel les étudiants pourront exercer le métier de moniteur-éducateur. Ces résultats se démarquent donc des conclusions de Fraïsse (1999, cité par Lo Monaco & Guimelli, 2008, p.36) qui associent l'absence de pratique d'un objet à l'absence de structuration de sa représentation sociale. Dans les trois cas rapportés, ce n'est pas la pratique de l'objet mais sa meilleure connaissance induite par une réduction de la distance sujet-objet qui initie la transformation de la représentation sociale. Cette restructuration pourrait traduire l'achèvement du processus d'objectivation. Celui-ci permettrait, après la pratique d'un objet, un enrichissement et une complexification de sa représentation comme nous l'observons effectivement dans les trois recherches précitées (Salesses, Rino et celle-ci). Un apport de connaissances théoriques préparerait donc l'intégration structurée de nouveaux éléments représentationnels. Dans le cadre d'une formation professionnalisante, il semblerait donc intéressant de maintenir ou

renforcer les contenus académiques sur le(s) métier(s) visé(s) avant que les étudiants n'aillent sur le terrain expérimenter ce(s) métier(s)[213].

12.2.2. Une confirmation de l'insatisfaction des étudiants au sujet de la professionnalisation à l'Université

Les résultats obtenus dans la troisième partie consacrée à leur analyse, montrent que les étudiants interrogés estiment la licence en Sciences de l'éducation moins professionnalisante après un semestre de formation qu'en début d'année. Au cours de ce semestre, ils ont pourtant suivi les enseignements proposés dans le cadre de l'UE dite *de professionnalisation*, laquelle comporte notamment la possibilité de réaliser un stage d'observation d'une semaine. L'offre de l'université en matière de professionnalisation ne semble donc pas à la hauteur des espérances initiales des étudiants (c'est-à-dire celles qu'ils avaient intégrée à leur représentation de la formation). Ces résultats se rapprochent des conclusions d'une précédente recherche (Gachassin & Labbé, 2012) dans laquelle nous avions étudié la représentation sociale de *la professionnalisation à l'Université* dans une population similaire[214]. Le contexte de l'étude différait toutefois puisque l'UE « accompagnement du projet de stage et d'insertion professionnelle », dite *de professionnalisation*, n'avait pas encore été mise en place. Il apparaissait que cette représentation sociale était globalement évaluée de façon positive : 21 des 30 éléments qui la composent sont jugés favorablement par les étudiants. Les catégories considérées de manière négative se concentraient dans sa dimension descriptive à travers des éléments du type : *faible*, *inexistante*, *floue* ou *difficile*. Une analyse de similitude montrait en outre l'insertion de l'élément *nécessaire*, jugé positivement, dans ce pôle sémantique négatif. Nous concluions alors que « l'importance qu'accordent les étudiants à la professionnalisation ne trouve qu'un écho insuffisant à l'Université » (p.9). Nous évoquions également leur insatisfaction vis-à-vis de la concrétisation de la professionnalisation à l'université, objet parallèlement vécu comme positif, attractif et nécessaire.

Entre ce précédent recueil de données et celui réalisé un an plus tard pour cette thèse, cette UE a été intégrée au programme de cette troisième année de licence. Pourtant, nous voyons toujours poindre cette déception estudiantine par rapport à la professionnalisation. Les

[213] Toutefois, cette recherche ne permet pas d'étudier le cas inverse où la fréquentation de l'Université précèderait l'acquisition de connaissance à son sujet. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas envisager si un stage pratique est aussi bénéfique dans le processus de professionnalisation des étudiants si des contenus théoriques n'ont pas été proposés auparavant aux étudiants.

[214] 100 étudiants en L3 de Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse. Il s'agit de la cohorte précédant celle que nous avons sollicitée dans cette présente recherche.

dispositions prises par l'Université dans les filières académiques, ne semblent donc pas suffisantes pour combler les attentes étudiantes. La perception majoritairement peu professionnalisante de cette UE tend à confirmer cette réalité.

Cette insatisfaction pourrait-elle être moindre ? Les étudiants ont des attentes fortes en matière de professionnalisation en raison de la valeur d'enjeu que celle-ci représente dans leur objectif d'insertion professionnelle. Le contexte économique et politique renforce certainement ces attentes puisque les jeunes rencontrent des difficultés croissantes sur le marché de l'emploi en même temps que la professionnalisation est présentée comme le tremplin majeur vers l'insertion (Agulhon & Convert, 2011). De fait, il existe une inadéquation des temporalités : la volonté des étudiants de trouver dans la formation tous les atouts pour accéder à un premier emploi sitôt leurs études achevées ne peut correspondre à l'objectif de l'Université qui vise davantage à préparer ces mêmes étudiants à l'ensemble d'une carrière professionnelle. Cette insatisfaction pourrait également correspondre au décalage entre l'idée que les étudiants se font de la formation au moment où ils la choisissent et les réalités auxquelles ils sont confrontés au cours de l'année. Au regard des processus d'orientation à l'œuvre dans l'enseignement secondaire, il est possible que les étudiants ne portent pas une attention soutenue aux contenus mêmes des formations lors de leur choix d'orientation. Celui-ci résulterait plutôt « de l'interaction de deux système de représentation : représentation de soi, représentation de l'environnement socioprofessionnel » (Eduscol, 2010). Cette relative méconnaissance des contenus pédagogiques pourrait les amener à s'imaginer la formation plus professionnalisante qu'elle ne l'est réellement. D'autant que s'il est demandé à l'Université de professionnaliser ses formations, ce processus vise réellement dans les licences académiques, une pré-professionnalisation des étudiants (cf. arrêté relatif à la licence d'août 2011). Aussi, les *curricula* de ce type de diplômes n'ont pas vocation à intégrer l'ensemble des éléments qui participent à la professionnalisation. Ils se concentrent sur l'acquisition des compétences transversales, d'une connaissance du champ socio-économique ou encore sur une sensibilisation aux domaines d'activités visés par la formation (MESR, 2012).

12.2.3. Une distance cognitive rédhibitoire ?

Nous avons vu que les étudiants que nous avons interrogés associent peu l'Université à la Professionnalisation. Leurs attentes en matière de professionnalisation, plus fortes que les propositions pédagogiques qui peuvent leur être faites en licence générale, semblent participer

à cet état de fait. Deux éléments immanents à l'Université nous semblent également de force à entretenir cette distance cognitive : la culture universitaire et l'histoire de l'Université.

La majorité des enseignants actuels se sont en effet construit professionnellement dans une acception humboldtienne[215] et disciplinaire (Musselin, 2001) de l'Université, tournée vers la production et la diffusion de connaissances désintéressées. Aussi, malgré leur investissement décisif (Kletz & Pallez, 2002 ; 2003 ; Marcyan, 2011), peuvent-ils aujourd'hui s'inscrire pleinement dans la culture de la professionnalisation alors que cette finalité éducative est contraire à la culture historique de leur corporation ? Postiaux et Romainville (2011) montrent par exemple que « même lorsque qu'une fonction de formation professionnelle est revendiquée à l'université, elle n'en est cependant pas moins replacée dans un contexte de développement de l'esprit scientifique » (p.53). De ce point de vue, l'écart existant entre les attentes des étudiants et les offres de l'Université nous semble en partie refléter un des paradoxes, à la fois de cette attente sociale envers cette institution, et de l'injonction faite aux enseignants-chercheurs d'en professionnaliser les cursus. Sous la pression d'un contexte économico-idéologique généralisé, il leur est demandé de transformer le contenu, la forme et surtout la finalité de leurs enseignements alors que la culture historique du corps enseignant est globalement étrangère à la notion de Professionnalisation. Les changements qui leur sont imposés impliquent donc une déconstruction puis une reconstruction culturelle. Ceux-ci demandent d'autant plus de temps qu'ils font appel à des conceptions et des idéologies concurrentes. Ce processus a-t-il eu lieu ? L'investissement remarquable dont ont fait preuve les enseignants pour intensifier la professionnalisation des cursus (cf. p.71-73) pourrait traduire cette conversion. Nous n'en sommes pas convaincu. Cette activité déployée semble plutôt résulter d'intérêts individuels et collectifs multiples (cf. p.73) et rien n'indique qu'il s'agit de motivations intrinsèques portées par une adhésion à cette orientation pédagogique et aux valeurs idéologiques qui la sous-tendent. Ne s'agit-il pas plus vraisemblablement d'une attitude de complaisance (dans le sens de Kelman, 1958) intéressée vis-à-vis de l'injonction qui leur est faite ? La professionnalisation d'une formation ne semble pouvoir être effective et perceptible seulement par la transmission d'un contenu spécifique et isolé dans le cursus, telle l'UE *de professionnalisation* que nous avons décrite. La professionnalisation tiendrait plutôt d'un état d'esprit inter-disciplinaire et nécessiterait une posture qui se manifesterait

[215] « A l'époque d'Humboldt, (…), l'essence de l'université reposait sur le savoir intégré, pur et producteur de sens. La poursuite de cet objectif forme "la plus haute vocation pour l'homme" selon Fichte, Hegel et Goethe (McClelland 1980, 124). (…) Dépasser ses limites et enquêter sur l'inconnu étaient deux objectifs perçus comme étant les plus élevés de l'éducation à l'université » (Kuang-Hsu, 2009, p.67).

transversalement dans une formation. Or Romainville (2007) note que « même si (…) les échanges sur l'organisation des enseignements s'intensifient, la tendance majoritaire est encore celle de l'exercice solitaire de l'activité pédagogique » (p.74). En outre, la mise en place de la professionnalisation demande des connaissances, des compétences, une organisation et des moyens spécifiques que la culture universitaire a jusqu'ici naturellement limités[216]. Elle demande également une disponibilité nouvelle consacrée à l'ingénierie de formation, à la constitution de réseaux et de liens avec le tissu socio-économique et les organisations professionnelles, à la recherche d'intervenants extérieurs, au suivi de l'insertion des étudiants, à la recherche de financements. Les enseignants ont-ils cette disponibilité quand le temps affecté aux responsabilités administratives empiète déjà sur leurs missions premières d'enseignement et de recherche ? Aussi, des directives politiques et législatives peuvent-elles suffire à transformer une institution jusqu'à peu (à l'échelle de l'histoire de l'institution) largement associée aux « humanités », en un établissement professionnalisant et reconnu comme tel ? Notons cependant que cette révolution culturelle pourrait s'accélérer avec « une vague de départ à la retraite qui tient du véritable *tsunami* » (Leroy, 2011, p.64). Si cette situation aurait pu perturber ce basculement planifié, Leroy (*ibid*) note que « c'était aussi [pour les instances politiques] une fenêtre de tir inespérée pour mettre sur orbite de nouveaux professionnels parés au changement » (p.65).

Un autre facteur inaltérable pesant sur l'éloignement représentationnel entre l'Université et la Professionnalisation pourrait résider dans l'histoire de l'institution. C'est en effet dans cette histoire que se construit la mémoire collective[217] qui transparaît dans la représentation sociale de l'Université[218]. Or historiquement, l'institution s'est longtemps détournée de la professionnalisation. Celle-ci y était certes toujours présente mais très longtemps limitée à trois corps de métiers « nobles » : les médecins, les juristes, les théologiens. C'est cette image d'une Université éloignée des réalités pratiques et des préoccupations professionnelles, à l'instar des propositions épistémologiques intellectualistes de Bachelard (2004), qui marque

[216] Agulhon (2012) note par exemple que les « enseignants ont une perception très variable des finalités [des formations professionnalisantes], d'autant que leur connaissance des emplois visés comme leur appréhension des manières de construire « une correspondance adéquate » entre formations et emplois sont toute aussi variables » (p.70).

[217] « La mémoire collective d'une communauté, d'une période de son histoire, ou d'un événement concret consiste dans l'ensemble des représentations majoritairement partagées par ceux qui créent cette histoire : des individus et des groupes. Ces représentations s'organisent autour d'un axe principal qui leur confère un sens leur permettant de fonctionner comme fondement de la communauté concernée » (Vidal-Beneyto, 2003, p.17).

[218] Nous rappelons les propos de Rouquette, (1994, p.179) : « une représentation sociale a pour propriété fondamentale d'être historique ».

aujourd'hui la mémoire collective. « Les universités ont été associées beaucoup plus (…) à la transmission critique de la culture commune, « bourgeoise » et « humaniste », propre à la modernité, qu'à la formation spécialisée des nouvelles catégories socioprofessionnelles (entrepreneurs, comptables, ingénieurs, techniciens, managers) directement engagées dans le développement de l'économie capitaliste » (Freitag, 1995, p.35). L'association régulière de l'Université à la formation de futurs chômeurs (Audier, 2012)[219] en atteste. Or cette mémoire collective présente, comme les représentations sociales, une dynamique autonome entretenue par les communications inter-individuelles. De fait, elle ne peut être imposée ou dictée et sa modification reste difficile comme le montrent les travaux de Haas (1999) sur la ville de Vichy qui peine à gommer son association à Pétain et aux heures sombres de l'occupation allemande malgré les actions entreprises spécialement pour changer son image. Suite à ce constat, nous pouvons légitimement nous demander si l'intensification de la professionnalisation à l'œuvre depuis une quinzaine d'années à l'Université, et finalement peu relayée médiatiquement, peut déjà (ou dans un avenir proche) modifier la mémoire collective et par suite la représentation collective et sociale de cet objet.

Deux obstacles semblent donc se poser dans la compréhension sociale de l'Université comme établissement professionnalisant. Nous avons d'une part, la culture professionnelle de la majorité des enseignants. Celle-ci limiterait la diffusion d'un objectif transversal de professionnalisation qui rendrait plus lisible cette finalité dans les formations. D'autre part, l'histoire de l'Université française sur laquelle repose la mémoire collective produit aujourd'hui une représentation sociale peu tournée vers la professionnalisation. Au regard de l'aspect irrévocable de l'Histoire et de l'assise historique et idéologique de la culture enseignante, les termes d'université et de professionnalisation pourront-ils se rapprocher davantage et dans un avenir proche, dans l'univers cognitif des étudiants ?

12.3. Perspectives de recherche

En cohérence avec les travaux poursuivis au sein de notre équipe de recherche et face à la diversité grandissante des publics accueillis à l'Université, il nous semble intéressant de prolonger cette recherche en interrogeant la représentation sociale de l'Université chez les étudiants, au regard du modèle tridimensionnel de l'implication élaboré par Mias (1998) : comment le Sens, les Repères et le sentiment de Contrôle perçus par les étudiants vis-

[219] Ou parmi des exemples récents de titres de médias : « Pourquoi les universités françaises forment-elles surtout des futurs chômeurs » (Challenge.fr, 22 mai 2013) ou « L'université, filière pour chômeurs ? » (Ouest France, 22 juin 2013)

à-vis de l'Université influent-ils sur la représentation qu'ils construisent de cet objet ? Quelles conduites en matière de choix d'orientation correspondent aux modalités de cette implication ? En outre, l'insatisfaction des étudiants vis-à-vis de l'offre de professionnalisation proposée en Sciences de l'éducation nous semble de nature à pouvoir approfondir la distinction entre *implication passive affichée* et *implication active cachée* mise en avant par Cazeneuve (2012) dans les derniers développements du concept.

Une seconde perspective s'inscrit dans l'actualité du contexte dans lequel nous avons été immergé pendant trois ans. Les activités inhérentes à la réalisation de cette thèse, dont la participation à des cycles de formation professionnalisant destinés aux doctorants chargés d'enseignement, ont permis de multiples échanges avec nos pairs sur l'aventure commune que nous vivions. Sans doute influencé par l'objet de notre propre entreprise, nous avons été particulièrement sensible à leur propos concernant l'après-thèse. Sur ce point, il est apparu beaucoup de doutes, d'incertitudes, voire un certain désenchantement. Il est vrai que « l'insertion professionnelle des docteurs pose aujourd'hui problème » (Centre d'analyse stratégique, 2010, p.2) particulièrement en Lettres et Sciences humaines (*ibid*)[220]. Une politique nationale de professionnalisation des doctorants et de valorisation de doctorat est pourtant menée : généralisation des écoles doctorales à la rentrée 2000, arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale qui reconnaît notamment la formation doctorale comme une « expérience professionnelle de recherche », promotion d'actions spécifiques comme les Doctoriales®[221] dont l'objectif est de créer un espace de rencontre entre les doctorants et les acteurs économiques, etc. Aussi serions-nous intéressé par une « transposition » des objets de cette présente recherche chez les doctorants : comment perçoivent-ils leur professionnalisation ? Font-ils un lien entre ce processus et leur parcours doctoral ? Entre ce processus et l'ensemble de leur parcours universitaire ?

D'autres perspectives paraissent également intéressantes. Nous pensons notamment à la comparaison de ces résultats sur le lien Université – Professionnalisation, à ceux que nous

[220] Le taux de chômage en France est trois fois supérieur à celui des autres pays de l'OCDE (source OCDE/ISU (UNESCO), citée par le Centre d'analyse stratégique, 2010, p.3). Il est également significativement supérieur à celui des diplômés d'écoles de commerce et de masters professionnels (10% contre respectivement 4% et 7% en 2007, source CEREQ). La faible professionnalisation perçue du doctorat semble être une des causes de la préférence des entreprises à embaucher des ingénieurs issus des Grandes écoles : « certaines analyses pointent notamment la faible lisibilité de l'offre de formation doctorale et sa moindre interpénétration avec le monde de l'entreprise » (*ibid.*, p.5).

[221] Les Doctoriales® sont des séminaires résidentiels destinés aux doctorants. Elles leur proposent de réfléchir à leur projet professionnel et de préparer leur après-thèse. Elles sont aujourd'hui organisées dans toute la France par les universités (Association Bernard Grégory, 2013).

obtiendrions en étudiant la représentation sociale des « écoles supérieures », seconde branche de l'enseignement supérieur français. Le rapprochement de cette recherche avec les travaux menés par Labbé sur la thématique du Travail (Labbé et *al.*, 2009 ; Labbé & Cartaud, 2010 ; Labbé & Gachassin, 2012) pourrait permettre d'approfondir le rôle joué par la représentation sociale du Travail dans l'organisation des parcours de formation. Cet auteur (2013) montre en effet qu'elle surplombe un ensemble de représentations. Elle serait alors une représentation forte (Mannoni, 2006, cf. p.93). Celles de l'Université et de la Professionnalisation seraient-elles situées dans sa « zone d'influence » ? Avec quels effets sur les prises de positions à leur égard ?

Pour autant, le développement de la professionnalisation à l'Université se poursuit. Le ministère souhaite y augmenter les possibilités d'alternance et renforcer les périodes de stages. Une réduction du nombre d'intitulés de diplômes pour une meilleure lisibilité de l'offre universitaire est toutefois visée (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013a). Les frontières entre les formations académiques et professionnalisantes s'amenuisent. Les relations pédagogiques entre institutions de formation de l'enseignement supérieur (universités et écoles supérieures) se renforcent[222], chacune gardant cependant sa principale marque de distinction : accès ouvert pour l'Université, sélectivité pour les écoles. La concurrence entre les établissements semble s'amplifier au regard du retentissement médiatique de la parution du dernier classement dit *de Shanghai* en août 2013 (cf. p.120-121). La proportion d'étudiants universitaires continue de baisser par rapport au nombre total d'étudiants en France selon la dernière publication statistique annuelle des Ministères de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche[223] (RERS 2013, p.171). Parallèlement, la pression sociale en faveur de la professionnalisation et la valorisation de cette notion ne semble pas faiblir, toujours encouragé par un contexte économique, politique et idéologique finalement stable. « La fascination pour le terme et l'idée de

[222] Avec par exemple, la signature de partenariats régissant l'accueil à l'université, d'étudiants d'écoles supérieures pour certaines UE qui leur permettent d'acquérir un diplôme universitaire (licence et master) inscrit dans l'architecture LMD. Deux exemples de tels partenariats, entre l'école des Mines de Nantes et l'université de Nantes : http://www.mines-nantes.fr/fr/Formations/Master-en-partenariat-avec-l-Universite-de-Nantes-et-autres-etablissements et entre l'Ecole Polytechnique et l'université Joseph Fourier de Grenoble : http://www.ujf-grenoble.fr/universite/medias-et-communication/actualites/un-nouveau-partenariat-pedagogique-entre-l-ecole-polytechnique-et-l-ujf-248439.htm. Cf. également Sanchou (2007) pour le champ du travail social.

[223] L'évolution des effectifs étudiants entre les rentrées 2011 et 2012 marque une hausse de 0,8% dans les universités pour des hausses de 3,0%, 3,4% et 2,4% dans respectivement, les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce, gestion et comptabilité et les écoles paramédicales et sociales

professionnalisation semble [donc] à ce jour loin de se tarir. L'usage du terme n'a rien d'un simple effet de mode » (Champy-Remoussenard, 2008b, p.59). Cette actualité incite à prolonger l'attention que nous avons portée à l'Université dans sa relation à la Professionnalisation. Comment vont évoluer les rapports des étudiants avec cette institution ? Quelles conduites vont-ils tenir à son encontre ? Avec quelles conséquences sur son avenir ?

BIBLIOGRAPHIE

Les références secondaires sont signalées par un astérisque (*) précédant le(s) nom(s) d'auteur(s).

Abric, J-C. (1976). *Jeux conflits et représentations sociales* (thèse de doctorat non publiée). Université de Provence, Aix-en-Provence, France.

Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociale*. Cousset : Delval.

Abric, J-C. (1994a), Pratiques sociales, représentations sociales, Dans J-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, p. 217-238.

Abric, J-C. (1994b). Les représentations sociales : aspects théoriques, Dans J-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, p.11-36.

Abric, J-C. (1994c). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J-C Abric (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, p.59-82.

Abric, J-C. (1994d). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformation de représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, p.73-84.

Abric, J.-C. (1996). De l'importance des représentations sociales dans les phénomènes de l'exclusion sociale. Dans J-C. Abric (dir.), *Exclusion sociale, insertion et prévention.* Saint-Agne : Erès, p.11-17.

Abric, J-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales. *Psychologie et société*, 4, p.81-103.

Abric, J-C. (2003a). L'analyse structurale des représentations sociales. Dans S. Moscovici & F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF, p.375-392.

Abric, J-C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint Agne : Erès, p.59-80.

*Abric, J-C. (2004). *Attitudes et représentations associées à la vitesse et à son contrôle par le limitateur LAVIA*. Enquête TRAVIA (TRajet-VItesse des Automobilistes). Rapport pour l'Institut National de Recherche sur les Transports et leur Sécurité et le Groupe pour l'Intervention, la formation et la Recherche et Sciences Humaines.

*Abric, J-C. & Morin, M. (1990). Recherches psychosociales sur la mobilité urbaine et les voyages interurbains. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 5, p.11-35.

Abric, J-C., & Vergès, P. (1994). La représentation sociale de la banque. *Etudes et Recherches du Gifresh*, 26.

Abric, J-C. & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation sociale de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, p.22-31.

*Abric, J-C., & Vergès, P. (1996, septembre). *Les propriétés du noyau central dans le cas d'objets de représentations non autonomes*. Communication présentée à la 3ème Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Aix en Provence, France.

AECSE (1993). *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : INRP.

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et Formation*, 54, p.11-27.

Agulhon, C. (2007). Les formations de supérieur et l'emploi, *Recherche et formation*, 54, p.165-177.

Agulhon, C. (2012). La professionnalisation des cursus, un tournant dans la conception des savoirs universitaires. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.63-74.

Agulhon, C. & Convert, B. (2011). Introduction : la professionnalisation de cursus, axe majeur des réformes européennes ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, p.5-19.

Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F. & Jakubowski, S. (2012). *La professionnalisation, pour une université « utile » ?* Paris : L'Harmattan.

Ajcardi, R., & Therme, P ; (2007). Représentation sociale d'un sport à risques en fonction de la pratique sportive et de la modalité de pratique : l'exemple du ski extrême. *Papers on Social Représentations*, 16, p.1-20. En ligne : http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2007/16_01Ajca.pdf

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions : A theory of planned behavior. Dans J. Kuhl & J. Beckmann (dir.), *Action-control : from cognition to behavior*. Heidelberg : Springer, p.11-39.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational and Human Decision Processes*, 50, p.179-211.

Allègre, C. (1993). *L'âge des savoirs, pour une renaissance de l'université*. Paris : Gallimard.

*Allport, G-W. (1935). Atitudes. In Murchison, C. *Handbook of social psychology*. Worcester : Clark University Press.

Amable, B. & Azkenazy, P. (2005). *Introduction à l'économie de la connaissance*. Contribution pour le rapport UNESCO « Construire des sociétés de savoir ». En ligne : http://www.jourdan.ens.fr/~amable/unesco%20final.pdf

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles : De Boeck

APEC. (2009). Les jeunes diplômés de 2008 : situation professionnelle en 2009. *Les études de l'emploi cadre*, septembre 2009.

APEC / Le Monde. (2010). Le choix des études supérieures et le regard des jeunes diplômés sur leur cursus, *Les études de l'emploi cadre*, septembre 2010. En ligne :

http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Plan_reussir_en_licence/27/0/choix_des_etudes_sup_enquete_apec_le_monde_180270.pdf

*Arrow, K-J. (1962), Economic welfare and the allocation of resources for inventions. Dans R. Nelson (dir.), *The Rate and Direction of Inventive Activity : Economic and Social Factors*. Princeton: Princeton University Press.

Association Bernard Grégory. (2013). *Les Doctoriales®*. En ligne : http://www.intelliagence.fr/page/cms/ViewSection.aspx?SectionId=66 Récupéré le 20 septembre 2013.

Attal, F. (2005). *Les universités en Europe du 13ème siècle à nos jours*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et la Technologie*. Paris : Ministère de l'Education nationale. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf

Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des générations*. Paris : PUF.

Attias-Donfut, C. (1991). *Générations et âges de la vie*. Paris : PUF.

Attou, Y. (2006, mars). *Education et formation : quelle mondialisation ?* Communication présentée au colloque « La formation tout au long de la vie : nouvelles questions, nouvelles perspectives », Rennes, France.

Aubry, C., & Dauty, F. (2004). Professionnalisation du supérieur : entre dynamique des emplois et des modes de recrutement et conséquences de la hausse du niveau d'éducation des jeunes, le cas des formations « banques ». *Education et formations*, 67, p. 117-127.

Audier, F. (1997). Un débouché majeur pour les plus diplômés. *Economie te statistiques*, 304, p.137-148. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1997_num_304_1_2561#

Audier, F. (2012). L'université au péril de l'insertion. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.197-207.

Avanzini, G. (2008). De l'avenir des sciences de l'éducation, *Recherches et Educations*, 1, p.145-153. En ligne : http://rechercheseducations.revues.org/454?file=1

Azam, G. (2009). L'institution universitaire face à l'économie de la connaissance. Dans C-A. Brisset (dir.), *L'université et la recherche en colère, un mouvement social inédit*. Bellecombe en Bauges : Editions du croquant, p.85-96.

Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin

Barbusse, B. & Glaymann, D. (2012). Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur*. Toulouse : Octares Editions, p.75-88.

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans S. Moscovici & F. Buschini (dir.), *Les méthodes en sciences humaines*. Paris : PUF, p.243-270.

Bataille, M. (1983). Réflexion sur l'implication. *Les dossiers de l'éducation,* 2, p.41-48.

Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? Dans C. Garnier, & W. Doise (dir.) *Les représentations sociales : balisage d'un domaine d'études*. Montréal, Québec : Editions Nouvelles, p.25-34.

Bataille, M. & Mias, C. (2001). La représentation du « groupe idéal » dans un « groupe réel » de formation. Dans F. Morandi & J-F. Sallabery (dir.), *Théorisation des pratiques, postures et méthode, statut des modèles et des modélisations*. Paris : L'Harmattan, p.238-250.

Bataille, M. & Mias, C. (2002, Août). *La représentation du « groupe idéal » : un nouveau noyau central ?* Communication présentée à la 6ème Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Stirling, Ecosse. En ligne : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Bataille_Mias.pdf

Bataille, M., Blin, J-F, Mias, C. & Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, systèmes des activités professionnelles. Dans *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris : PUF, p.57-89.

Beaud, S. (2003). *80% au bac… et après ? – les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation Emploi*, 101, p.149-165. En ligne : http://formationemploi.revues.org/1146

Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M & Vatin, F. (2010). *Refonder l'Université*. Paris : La Découverte.

Beaudelot, C. (2003). *Les CPGE au fil du temps*. Communication présentée au colloque Démocratie, classes préparatoires, grandes écoles, Paris, France. http://liesse.it-sudparis.eu/Democratie/Actes-DocumentFinal.pdf

Beauvois, J-L. & Joule, R-V. (1981). *Soumission et idéologies : psychosociologie de la rationalisation*. Paris : PUF.

Bedin, V. (2011). Les recherches en éducation localement commanditées : un champ de formation pour les responsables politiques et socio-éducatifs, une reconnaissance scientifique à construire au sein de la discipline. Dans B. Fraysse (dir), *Les Sciences de l'Education dans les champs de formation, quelle mobilisation et légitimation ?* Paris : L'Harmattan, p. 185-211.

Béduwé, C., Espinasse, J-M. & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation Emploi*, 99, p. 103-120.

Béduwé, C. & Giret, J-F. (2009). Adéquation Formation Emploi : de la définition d'une cible professionnelle à la réalité du marché du travail. *Administration et éducation*, 123, p.137-149. En ligne : http://creg.upmf-grenoble.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1343379275920

*Bel, M. (2007). De l'étudiant étranger à l'étudiant international : quelle place en France pour ceux venus du Maghreb ? Dans S. Mazella (dir.), *La mondialisation étudiante, le Maghreb entre nord et sud*. Paris : Karthala, p.37-54.

*Berge, C. (1967). *Théorie des graphes et ses applications*. Paris : Dunod.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société.* Paris : PUF.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.

Besnier, J-M. (2006). La professionnalisation dans les universités de lettres et sciences humaines. Récupéré du site du Centre International de Philosophie Politique Appliquée : http://cippa.paris-sorbonne.fr/spip.php?article73

Bessin, M. (2002). Le recours au rite, l'exemple du service militaire. *Agora*, 28, p.34-45. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/agora_1268-5666_2002_num_28_1_1974

Bingono, E. (2011). La théorie du noyau central : entre continuité des représentations collectives et de la spécificité de la psychologie sociale. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 6, p.21-38. En ligne : http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/viewFile/70/51

*Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind. How higher education has failed democracy and impoverished students' souls*. New York: Simon & Schuster.

Bonnami, D. (2010). La réforme libérale de l'Université en France : échecs apparents, progression continue. Dans C. Fortier (dir.), *Université, universités*. Paris : Dalloz, p.33-50.

Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. & Lécuyer, B-P. (2012*). Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Editions des Minuit.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, p.117-132.

Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. Dans J-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint Agne : Erès, p.221-252.

Bot, L. (2007). Eléments d'une crise post-moderne dans la formation scientifique des ingénieurs. *Les Sciences de l'Education, pour l'Ere nouvelle*, 40(3), p.31-57. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/38/46/PDF/BotDossierIngeI_nieurspdf.pdf

Brandin, P., Choulot, S., & Gaffié, B. (1998). Etude expérimentale de la transformation de deux représentations en réseau. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 37, p.97-121.

*Burgess, R-G. (1985). *Field methods in the study of education*. London & Philidelphia : The Falmer Press.

Buschini, F. (2010, juillet). *Le rôle central des éléments périphériques, de quelques aspects méthodologiques dans l'étude des représentations sociales*. Communication présentée à la 10ème Conférence Internationales sur les Représentations Sociales, Gammarth, Tunisie.

Caillaud, P. (2012). Les diplômes universitaires de l'enseignment supérieur : des certifications nationales/générales ou professionnelles/locales ? Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.35-46.

Caillé, A., & Chanial, P. (2009). L'université en crise, présentation, *Revue du MAUSS*, 33, p.5-30.

Calmand, J., Epiphane, D., & Hallier, P. (2009). De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse, *Notes Emploi Formation*, 43. En ligne : http://www.cereq.fr/index.php/publications/De-l-enseignement-superieur-a-l-emploi-voies-rapides-et-chemins-de-traverse

*Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat.* Paris : Fayard.

Cazeneuve, A. (2012). *De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication* (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Centre d'analyse stratégique. (2010). Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une « exception française », *La note d'analyse Travail - Emploi*, 189. En ligne : http://www.oecd.org/fr/sti/48413317.pdf

Champy-Remoussenard, P. (2008a). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education. *Recherches et Educations*, 1, p.9-26.

Champy-Remoussenard, P. (2008b). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, p.51-61.

Charle, C. (2005). Essai de bilan de l'histoire de l'enseignement supérieur à l'époque contemporaine. Dans F. Attal, *Les universités en Europe, du 13ème siècle à nos jours*. Paris : Publications de la Sorbonne. p.283-291.

Charle, C. & Soulié, C. (2007). *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris : Editions Syllepse.

Charle, C. & Verger, J. (2007). *Histoire des universités*. Paris : PUF.

Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir, *Recherches et Educations*, 1, p.155-174. En ligne : http://rechercheseducations.revues.org/455?file=1

Charlot, B., & Glasman, D. (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris, France : PUF.

Charpin, J-M. (2002). *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*. Rapport du Commissariat au Plan. Paris, France : La documentation française. En ligne : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000577/0000.pdf

Chauffaut, D. (2001). L'évolution des relations entre générations dans un contexte de mutation du cycle de vie. *Cahier de recherche du CREDOC*, 163. En ligne : http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C163.pdf

Chauvigné, C. & Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, p.15-28.

Chombart de Lauwe, M-J. (1971). *Un autre monde : l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris : Payot.

Clémence, A., Doise, W. & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales Dans C. Guimelli (dir.). *Structures et transformation de représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, p.119-152.

Comité de suivi de la loi LRU. (2010). Rapport 2010. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000070/0000.pdf

Commission Européenne. (2003). *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*. En ligne : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_fr.htm

*Compayre. G. (1898). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis de XVIe siècle*. Paris : Hachette.

Conférence des Présidents d'Université. (2010). Professionnalisation, *Les dossiers CPU*, avril 2010.

Coniez, H. (2008). La faillite des universités française ? Paris : Ellipses.

Conseil d'analyse économique. (2000). Formation tout au long de la vie. *Analyses économiques*, 2/2000. En ligne : http://www.cae.gouv.fr/IMG/pdf/02-2000-FR.pdf

Convert, B. & Jakubowski, S. (2011). Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la « professionnalisation » à l'Université en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, p.77-92.

Coulangeon, P. (2009). Que sont les héritiers devenus ? Les loisirs et le pratiques culturelles des étudiants en France. Dans O. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.291-306.

Coulon, A. & Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante. Récupéré sur le site de l'OVE : http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf

Couppié, T., Giret, J-F. & Lopez, A. (2009). Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes ». Dans INSEE, *Formations et Emploi – Edition 2009*, p.43-56. En ligne : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09d.PDF

*Cox, E-P. (1980). The optimal number of response alternatives for a scale. *Journal of marketing*, 17(4), p.407-422.

Cytermann, J-R. (2007). Universités et grandes écoles. *Problèmes politiques et sociaux*, 936, p.5-10.

Dalsheimer, N. & Despréaux, D. (2008). Analyses des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur. *Education et formation*, 78, p.151-173.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Dany, L., & Abric, J-C. (2007). Distance à l'objet et représentation du cannabis. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(3), p.77-104.

Dany, L. & Apostolidis, T. (2007). Approche structural de la représentation sociale de la drogue : interrogation autour de la technique de mise en cause. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 73, p.11-26.

Dauty, F. (2010, mars). *La professionnalisation des formations supérieures : enjeux, applications, le cas de l'IFSE*. Communication présentée au colloque sur l'ingénierie de la formation et l'environnement professionnel, Hue, Vietnam. En ligne : www.hueuni.edu.vn/ifse/attachments/095_F%5B1%5D.Dauty.doc

Dauty, F., & Larre, F. (2010, janvier). *La relation à l'emploi et à l'entreprise sont-ils des critères pertinents de professionnalisation*, Communication présentée au colloque "L'européanisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur : quelles convergences ?, Paris Descartes, France.

Degenne, A., & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Française de Sociologie*, *14*, p.471-512.

De Koninck, T. (2004). *Philosophie de l'éducation, essai sur le devenir humain*. Paris : PUF.

Delhomme, P & Meyer, T. (1997). *Les projets de recherche en psychologie sociale*. Paris : Armand Colin.

Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences*. Paris : La Découverte.

De Montlibert, C. (2009). Oui chef, bien chef. Dans C-A. Brisset (dir.). *L'université et la recherche en colère*. Bellecombe en Bauges : Editions du Croquant, p.63-84.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

*Deschamps, J-C., & Guimelli, C. (2000). Etude des représentations sociales de la sécurité *vs* de l'insécurité à partir de la production de réponses associatives. Dans *Actes de la 5ème Conférence Internationale sur les Représentations Sociales*, Montréal, Canada, p.108-109.

De Singly, F. (2012). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.

*Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.

Dizambourg, B. (2007). L'offre universitaire : concurrence et coopération. *La revue de l'inspection générale*, 4, p.36-39. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2007_Revue-IG_4/99/2/offre-universitaire_21992.pdf

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise & A. Palmonari, (dir.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.81-94.

Doise , W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p.220-238.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet & J-F. Richards (dir.), *Traité de psychologie cognitive*, 3. Paris : Dunod, p.111-176.

Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Education et Sociétés*, 7, p.23-36.

Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil.

Dubet, F. (1994a). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse, *Revue française de sociologie*, 35(4), p.511-532. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353

Dubet, F. (1994b). Les étudiants. Dans F. Dubet, D. Filâtre, F-X. Merrien, A. Sauvage & A.Vince, *Universités et Villes*. Paris : L'Harmattan.

Dubet, F. (2010, décembre). *Construire des universités*. Communication présentée pour les Assises de l'université, Université de Toulouse- le Mirail, France. En ligne : http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/pouvons_nous_construire_des_universites_francois_dubet.75277

Dubus, A. (2010). *Les publics des sciences de l'éducation à Lille 3 en 2001*. Récupéré le 13 mai 2013 du site de l'auteur : http://alain.dubus.r.et.d.free.fr/donnees%20exemples/enquete%20licence%20revisit%C3%A9e%202010/Enqu%C3%AAte%20licence%202001%20revisit%C3%A9e%20Septembre%202010.pdf

Dumont, J-F. (2009). *Les émotions, vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles* (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28(1), p.3-29.

Dumora, B., Lannegrand, L., & Pujol, J-C. (1996). Evolution des intentions d'orientation et niveau de réussite à l'Université. *Acte des Communications présentées à la Conferencia international, a informaçao e a orientatçao escolar e profissional no ensino superior : um*

desafio da Europa, Coimbra, Portugal. En ligne : http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/jpacheco/pdf/Conferencia_ACTAS.pdf

Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J-C., & Vonthron, A-M. (1997). Déterminismes scolaires et experience étudiante en DEUG de Psychologie. Etude d'une cohorte 1993-1998, rapport intermédiaire n°2. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3, p.389-414.

Dupont, L. (2013). *Les représentations de la finalité des études chez les étudiants* (mémoire de master non publié). Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Durand, J-P. (2012). Préface. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.5-7.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6. En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html

Durkheim, E. (1985). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. & Verley, E. (2009). Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels. Dans O. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir), *Les étudiants en France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.195-219.

*Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable. Ou l'insertion au risque de l'exclusion*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Eduscol. (2010). *Une nouvelle démarche pour l'orientation au collège*. En ligne : http://eduscol.education.fr/cid46874/education-a-l-orientation-au-college.html

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

Fallardeau, G. (1990). La sociologie des générations depuis les années 60 : synthèse, bilan, perspective. *Politique*, 17, p.59-89.

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Paris : PUF.

Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Filâtre, D. (2012). Les politiques de formation supérieure universitaire. Dans F. Forest (dir.). *Les universités en France : fonctionnement et enjeux*. Mont Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, p.71-97.

*Finch, J. (1986). *Research and policy: the use of qualitative methods in social and educational research*. London & Philadelphia : The Falmer Press.

Fischer, D. (2000). *L'histoire des étudiants de France de 1945 à nos jours*. Paris : Flammarion.

Fischer, D. (2005). Les étudiants et l'université française : entre intégration et contestation de 1945 à nos jours. Dans F. Attal (dir.), *Les université en Europe du 13ème siècle à nos jours*. Paris : Publications de la Sorbonne, p.77-96.

Flament, C. (1962). L'analyse de similitude. *Cahiers du Cantre de Recherche Opérationnelle*, 4, p.63-97.

Flament, C. (1981). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, p.357-396.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J-L. Beauvois, R-V. Joule, & J-M. Monteil (dir.), P*erspectives cognitives et conduites sociales. Tome I : Théories implicites et conflits cognitifs*. Cousset (Fribourg) : DelVal, p.143-150.

Flament, C. (1994a). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentation*s. Paris : PUF, p. 37-58.

Flament, C. (1994b). Aspects périphériques des représentations sociales. Dans C. Guimelli (dir.), *Structure et transformation des représentations sociales.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 85-118.

Flament, C. & Rouquette, M-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin.

Fournié, F. & Guitton, G. (2008). Tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans l'industrie, la construction et les services : vers une transformation de la norme des qualifications ? *Relief*, 25, p.11-23. En ligne : http://www.cereq.fr/cereq/relief25.pdf

*Fraïssé C. (1999): *La représentation sociale de la médecine naturelle. Etude des liens entre structure de représentation et pratiques sociales (thèse de doctorat non publiée)*, Université de Provence, Aix-en-Provence, France.

Fraïssé, C. (2000). Influence de la fréquence de mise en œuvre de pratiques sur une structuration inter-représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 45, p.85-97.

Frégonèse, C. (2013). *Le processus de professionnalisation de la profession de sage-femme au travers de la dynamique des représentations sociales de deux objets : la profession de sage-femme et la profession de médecin* (mémoire de master non publié). Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Paris : La Découverte.

*Freud, S. (1908). On the sexual theories of children. *Standart Edition*, *9*, p.209-226.

*Freud, S. (1924). Some points in a comparative study of organic and hysterical paralysis. *Collected Papers*, *1*, p.42-59.

Fridenson, P. (2010). La politique universitaire depuis 1968. *Le mouvement social*, 233, p.47-67.

Gachassin, B. (2010). *Présence en évolution de la représentation sociale du métier d'agriculteur chez les élèves en formation professionnelle agricole initiale* (mémoire de master 1 non publié). Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Gachassin, B. (2011). *Quelle représentation sociale participe au désintérêt des étudiants en gestion/management pour les métiers d'encadrement proposés par la grande distribution ?* (mémoire de master non publié). Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Gachassin, B., & Labbé, S. (2012, juin). *La professionnalisation à l'Université : l'attente insatisfaite des étudiants*. Communication présentée au 2ème Colloque International de Didactique Professionnelle, Nantes, France.

Gaffié, B. (2004a). Contextes, expressions et dynamiques représentationnelles. Itinéraire dans l'évolution des recherches sur les représentations sociales. *Psicologia*, 18, p.93-122.

Gaffié, B. (2004b, mai). *Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité*. Communication présentée pour un séminaire du CREFI-T à l'Université de Toulouse – le Mirail, France. En ligne : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/06Gaffie.pdf

Gagné, C. & Godin, G. (1999). *Les théories sociales cognitives : guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire*. Université Laval, Canada. En ligne : http://www.godin.fsi.ulaval.ca/Fichiers/Rapp/Guide_mesure_variables.pdf

Galand, C. (2010). *Une approche tri-componentielle pour l'étude des représentations sociales* (thèse de doctorat non publiée). Université de Paris 8, Paris, France.

Galland, O. (2009). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Galli, I. & Nigro, G. (1989). Les représentations sociales : la question de la genèse. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 3(3), p.429-450.

*Garcia, S. (2009). L'expert et le profane : qui est le juge de la qualité universitaire ? Dans N. Euriat, H. Lhotel & E. Prairat (dir.), *L'école et ses transformations : normes, modes de certification, enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Garnier, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. Dans M-L. Rouquette & C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Editions Nouvelles, p.87-113.

Garnier, C. (2002). La pensée sociale : questions vives. Dans C. Garnier (dir.), *Les formes de la pensée sociale*. Paris : PUF, p.1-17.

Gauthier, B. (2003). Introduction. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale*. Saint Foy : Presses de l'Université du Québec, p.1-18.

Gauthier, J. (2008). Les enseignements du débat national université-emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), p.163-182. En ligne : http://osp.revues.org/index1646.html#quotation

Gayraud, L., Agulhon, C., Bel, M., Giret, J-F., Simon, G., & Soldano, C. (2009). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur: quelles logiques territoriales? *Net.Doc*, 59, décembre 2009. En ligne : http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-59.pdf

Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Notes, Emploi, Formation*, 46, p.1-31.

*Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique.* Paris : Armand Colin.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.

*Gigling, C., Guimelli, C., & Penochet, J-C. (1996). Les représentations sociales de la dépression chez les médecins : entre pratiques et normes. *Papers on Social Representations*, 5, p.27-40.

Gigling, M. & Rateau, P. (1999). Les six épreuves du Gopa. Une étude expérimentale du processus d'ancrage. Dans C. Garnier & M-L. Rouquette (dir.). *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Editions Nouvelles, p.63-86.

Gingras, F-P. (2003a). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale*. Saint Foy : Presses de l'Université du Québec, p.19-48.

Gingras, Y. (2003b). Idées d'universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, p.3-7. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2003_num_148_1_3317

Giret, J-F. (2008). L'insertion des étudiants après une filière professionnelle. *Relief*, 25, p. 59-62. En ligne : http://www.cereq.fr/cereq/relief25.pdf

Giret, J-F. (2009). L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. Dans O. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir), *Les étudiants en France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.331-348.

Giret, J-F. & Moullet, S. (2005). L'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur », Dans J-F. Giret *et al.* (Dirs.). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 111-125.

Giret, J-F, & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle desdiplômés de l'enseignement supérieur », *Formation emploi, 117, p.29-47. En ligne :* http://formationemploi.revues.org/3514

Gombert, A. & Roussey, J-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire, *Repères*, 35, p.233-251.

Gosling, P. (2009). *Psychologie sociale : l'individu et le groupe*. Paris : Bréal.

*Goulard, F. (2007). *L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et à la Recherche. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000710/0000.pdf

Grelet, Y., Romani, C. & Timoteo, J. (2010). Les étudiants des STS et des IUT : comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion. *Net.doc*, 65. En ligne : http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Les-etudiants-des-STS-et-des-IUT-Comparaison-des-conditions-d-orientation-des-parcours-de-formation-et-d-insertion

*Griffin, C. (1985). Qualitative methods and cultural analysis: young woman and the transition from school to unemployment. Dans R-G. Burgess (dir.), *Field methods in the study of education*. London & Philidelphia : The Falmer Press.

Gruel, L. (2009). Des étudiants rarement pauvres, mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires. Dans O. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.221-252.

Gruel, L. & Houzel, G. (2009). Introduction. Dans O. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.9-18.

*Gruev-Vintila, A. (2006). *Dynamique de la représentation sociale d'un risque collectif et engagement dans les conduites de réduction du risque : le rôle des pratiques, de l'implication personnelle et de la sociabilité* (thèse de doctorat non publiée). Université de Paris 5, Paris, France.

Guéguen, N. (1998). *Manuel de statistique pour psychologues*. Paris : Dunod.

Guichard, J, & Huteau, M. (2006). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

Guimelli, C. (1998). *Chasse et nature en Languedoc. Etude de la dynamique d'une représentation sociale chez les chasseurs languedociens*. Paris : L'Harmattan.

Guimelli, C. (2002). Etude expérimentale du rôle de l'implication de soi dans les modalités de raisonnement intervenant dans le cadre des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 15(1), p.129-161.

Guimelli, C., & Abric, J-C. (2007). La représentation sociale de la mondialisation : rôle de l'implication dans l'organisation des contenus représentationnels et des jugements évaluatifs. *Bulletin de psychologie*, 60(487), p.49-58.

Guimelli, C., & Jacobi, D. (1989). Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3), p.307-334.

Guimelli, C. & Milland, L. (2002, septembre). *Les effets de l'implication sur la mise en œuvre de canevas de raisonnement propres aux représentations sociales*. Communication présentée au 4ème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française. Athènes, Grèce.

Guimelli, C. & Rouquette, M.-L. (2004). Etude structurale de la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale : la sécurité vs l'insécurité. *Psychologie et Société*, 7, p.71-87.

Haarsher, G. (2001). L'université : une aristocratie démocratique ? Dans J. Allard, G. Haarsher, & M. Puig de la Bellacasa (dir.). *L'université en questions, marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles : Editions Labor, p.5-15.

Haas, V. (1999). *Mémoires, identités et représentations socio-spatiales d'une ville. Le cas de Vichy. Etude du poids de l'histoire politique et touristique dans la construction de l'image de la ville par ses habitants* (thèse de doctorat non publiée). Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France.

Henry, M. & Bournel-Bosson, M. (2012). *L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université*. Rapport de recherche. Université de Bourgogne et Université de Franche-Comté.

Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi*, Rapport au Premier ministre, Commission du débat national Université- Emploi. Paris : La Documentation française. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000796/0000.pdf

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly (dir.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p.7-23.

Höijer, B. (2011). Social representations theory, a new theory for media research. *Nordicom Review*, 32(2), p.3-16. En ligne : http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/345_hoijer.pdf

Houssaye, J. (n.d.). *Approche des sciences de l'éducation : histoire et enjeux*. Récupéré de : http://patrickjjdaganaud.com/5.1-FFE%20413/ID%C9ES%20ET%20P%C9DAGOGUES/PHILOSOPHIE%20DE%20L'%C9DUCATION/Jean%20Houssaye.pdf

*Huberman, M. (1986). Itinéraire de lecture d'un pédagogue américain. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 8, p.7-25.

Hutmacher, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. *Politique d'éducation et de formation*, 2, p.27-48.

*Imbert F. (1986). Innovation et temporalité. *Revue française de pédagogie*, 75, p.53-59.

*Imbert F. (1990, mai). *Action et fabrication dans le champ éducatif*. Communication présentée au colloque de l'AFIRSE, Alençon, France.

*Imbert F. (1994, mai). *A propos du schéma moyens-fins*. Communication présentée au congrès de l'AFIRSE, Aix en Provence, France.

Isambert-Jamali, V. (1961). Remarques sur le service militaire. *Revue française de sociologie*, 2-2, p.100-105. En ligne :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1961_num_2_2_5932

Insel, A. (2009). « Publish or Perich ! » La soumission formelle de la connaissance au capital. *Revue du MAUSS*, 33, p.109-141.

*Jeoffrion, C. (2009). Santé et représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et de Non-Professionnels de Santé. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 82, p.73-115.

Jodelet, D. (1989a). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p.31-61. (p.47-78 dans l'édition de 2003).

Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.

Kalampalikis, N. (2009). *Des représentations sociales. Ancrages, terrains, tensions* (synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches non publiée). Université de Provence, Aix en Provence, France.

Kalampalikis, N. (2011). Un outil de diagnostic des représentations sociales : le focus group. Dialogo educational, 11(33), p.435-467.

Katérélos, I. (2003). *Pratiques, conditionnalité et sous structuration périphérique au sein des représentations sociales* (thèse de doctorat non publiée). Université de Provence, Aix en Provence, France.

Kelman, H-C. (1958). Compliance, identification and internalization : three processes of attitude change, *Journal of Conflict Resolution*, 2, p.51-60.

Kletz, F., & Pallez, F. (2002). La constitution de la carte des formations dans les universités, à la recherche d'une stratégie d'établissement. *Gérer et comprendre*, 67, p. 16-29.

Kletz, F., & Pallez, F. (2003). La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? Dans G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF, p.187-208.

Kuang-Hsu, C-I. (2009). Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne. Où va l'enseignement supérieur européen ? *Education et Sociétés*, 24, p.63-77.

Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise* (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Labbé, S. (2013, à paraître). Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? *Chroniques du travail*, 3.

Labbé, S. & Marchand, P. (2007). Principes et étapes d'une analyse des données textuelles : l'exemple de l'implication professionnelle. Dans C. Gauzente & D. Peyrat-Guillard, (dir.), *Analyses Statistiques de Données Textuelles en Sciences de Gestion – Concepts, Methodes et Applications*. Ormelles le Royal : Editions Management et Société, p.73-105.

Labbé, S. & *al.* (2009). Rapport de recherche SHS « *de quelles représentations souffrent les métiers en mal de main d'œuvre ?* ». Projet SHS 2007bis du Conseil Régional Midi-Pyrénées.

Labbé, S. & Cartaud, E. (2010, septembre). *L'étude des représentations sociales du travail pour une communication professionnelle et professionnalisante*. Communication présentée au Congrès de l'AREF, Genève, Suisse.

Labbé, S., Lac, M., Fougères, S. & Mias, C. (2012, juin). *De la pertinence d'une approche multidimensionnelle des représentations sociales pour la lecture d'une problématique sociale*. Communication présentée à la 11ème Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Evora, Portugal.

Labbé, S & Gachassin, B. (2012). Des représentations des métiers aux actions de sensibilisation. *Chroniques du travail*, 2, p.87-111.

Label, E., & Lavallée, M. (2008). *Les pratiques et les systèmes représentationnels liés à la télévision des enfants de 7 à 12 ans*. Rapport de recherche. En ligne : http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/articles/articles_profs/Representation_television_enfants.pdf

Lac, M. & De Zotti, P. (1999). *Approche expérimentale de la structure de l'implication professionnelle* (mémoire de D.E.A non publié), Université de Toulouse 2 le Mirail, Toulouse, France.

Lac, M., Mias, C., Labbé, C. & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèle d'intelligibilité des processus de formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 24, p.133-145.

Lacroix, J. (2001). Université et démocratie. Sur l'âme désarmée d'Allan Bloom. Dans J. Allard, G. Haarsher, & M. Puig de la Bellacasa (dir). *L'université en questions, marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles : Editions Labor, p.158-168.

*Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation Française.

Lahlou, S. (2003). L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. Dans J-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Érès, p. 37-58.

Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, p.249-269. En ligne : http://osp.revues.org/index2153.html

Larrue, J., Bonardi, C. & Roussiau, N. (2000). Etude des liens entre plusieurs objets de représentations sociales. *Anuaria de Psicologia*, 31(3), p.19-37.

Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011*). La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser, construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

Leclercq, E. (2012). Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.120-132.

Lefeuvre, S. (2011). La filière AES, un renouvellement de la professionnalisation et de la démocratisation dans l'université française. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, p.111-128.

Le Gall, B. & Soulié, C. (2007). Massification, professionnalisation, et réforme du gouvernement des universités : une actualisation du conflit des facultés en France. Dans C. Charle & C. Soulié (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris : Editions Syllepse.

Lemaire, S. (2003). Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits à l'université ? *Note d'information*, 03.26.

Lemaire, S. (2007). Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits en Licence à la rentrée 2006 ? *Note d'information*, 07.11. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/86/9/4869.pdf

Leroy, M. (2011). *Universités, enquête sur le grand chambardement*. Paris : Autrement.

Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 139, p.131-154.

Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 142, p.131-181.

Lévy-Bruhl, L. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris : PUF. En ligne : http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Licata, L. (2000). *Identités représentées et représentations identitaires, effets des contextes comparatif et sociopolitique sur la signification psychologique des appartenances géopolitique* (thèse de doctorat non publiée). Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique. En ligne :

http://ulb.academia.edu/LaurentLicata/Papers/1405737/Identites_representees_et_representations_identitaires

*Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres ?* Paris : Seuil.

Lo Monaco, G. & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : le cas du vin. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociales*, 78, p.35-50.

Lo Monaco, G. & Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 1, p.55-64. En ligne : http://RePS.psychologie-sociale.org

Lo Monaco, G., Lheureux, F., & Halimi- Falkowicz, S. (2008). Test d'Indépendance au Contexte (TIC) et Structure des Représentations Sociales. *Swiss Journal of Psychology, 67*, p.119-123.

*Mac Guire, C. (1993). Professions Education. Dans M.C. Alkin (dir.), *Encyclopedia of educational research*. New York: Mac Millan, p.1056-1062.

Madiot, B. (1999). De l'institution à sa représentation : élaboration de la représentation sociale de l'orchestre national de jazz. Dans M-L. Rouquette & C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Editions Nouvelles, p.42-62.

Maillard, F. (2008). La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale. *Actes du colloque Ce que l'école fait aux individus*, Nantes, France. En ligne : http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Maillard.pdf

Maillard, F. (2012a). Une promesse intenable : la professionnalisation de l'université comme réponse aux besoins des individus et des entreprises. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.47-60.

Maillard, F. (2012b). Introduction. Dans F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.7-16.

Maillard, D., Veneau, P., & Grandgérard, C. (2004). Les licences professionnelles : quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ? *Relief*, 5. En ligne : http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Les-licences-professionnelles-quelle-acception-de-la-professionnalisation-a-l-universite

Maillard, D., & Veineau, P. (2008). Les licences professionnelles, quelles acceptions de la professionnalisation à l'université ?, *Relief*, 25, p.63-66.

Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Marcel, J-C. (2007). Représentations collectives. Dans H-S. Becker (dir). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, p.642-644.

*Marchand, P. (2000). *Cognition, communication et construction politique des objets. Contribution à une psychosociologie cognitivodiscursive de la vie politique* (synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée), Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Marcyan, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question* (thèse de doctorat non publiée). Université de Nancy 2, Nancy, France.

Marcyan, Y. (2011).L'insertion professionnelle dans le parcours de formation en France. Dans I. Elliott, M. Murphy, & R. Duval (dir). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. Bruxelles : De Boeck, p.279-292.

Marquez, E. & Friemel, E. (2005). Activation des Schèmes Cognitifs de Base et actualisation des valeurs associées au travail. *Papers on social Representations*, 14, p.1.1-1.28.

Mariotti, F. (2003). Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales ? Question autour de la pertinence. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 1. En ligne : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Mariotti_%20F.pdf

Markova, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les *focus groups*. *Bulletin de psychologie*, 57, p. 231-236.

*Mashlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press.

Mayor, F. & Tanguiane, S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Paris : Hermes Sciences Publication.

Méda, D. (2010).Comment mesurer la valeur accordée au travail ?, *Sociologie*, 1(1), p.121-140. En ligne : http://sociologie.revues.org/237

Méhaut, P. (2001). Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? *Formation-Emploi*, 76, p.225-234. En ligne : http://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=425

Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social.* Paris : L'Harmattan.

Mias, C. (2001, mai). *Modèles d'analyse des pratiques sociales : une autre lecture de l'implication*. Communication présentée au Congrès de l'AFIRSE : théorisation des pratiques, Tours, France.

Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal* (texte de soutenance d'HDR non publié). Université Toulouse le Mirail, Toulouse, France.

Mias, C. (2010). Training and ruptures. Dans M. Chaib, B. Danermark et S. Sellander, S. (dir.*) Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*. Oxford: Routledge, p.158-170.

Mias, C., Piaser, A. & Bataille, M. (2007, août). *Profils étudiants et motivations à l'inscription en master 1 de Sciences de l'éducation : vers une homogénéisation des profils ?* Communication présentée au congrès de l'AREF, Strasbourg, France. En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_MIAS_265.pdf

Mignot-Gérard S. & Musselin C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Education et Société*, 8, p.11-25.

Miles, M-B & Huberman, A-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Milland, L. (2001). *De la dynamique des rapports entre représentations du travail et du chômage* (thèse de doctorat non publiée). Université de Provence, Aix-en-Provence, France.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (2009). *La formation tout au long de la vie*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html récupéré le 25 juillet 2011.

Ministères de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2012). *Repères et Références statistiques (RERS)*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/DEPP-RERS-2012_224064.pdf

Ministères de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). *Repères et Références statistiques (RERS)*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007). Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits en Licence à la rentrée 2006 ? *Note d'information*, 07.11. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/86/9/4869.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2010, décembre). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*. En ligne : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Publications/07/2/EESR10_WEB_167072.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2012, juillet). *Référentiels de compétences en Licence*. En ligne : http://multimedia.enseignementsup-recherche.gouv.fr/enseignement_superieur/referentiels_competences_licence/index.html#/2/

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013a). Projet de loi d'orientation pour l'enseignement supérieur et la recherche. En ligne : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Loi_ESR_2013/90/7/dossier-presse-final-projet-loi-esr-mars-2013_244907.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013b, avril). *La stratégie Europe 2020 : pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. En ligne : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71587/la-strategie-europe-2020-pour-une-croissance-intelligente-durable-et-inclusive.html

*Mittelstarss, J. (1994). *Die unzeitgemässe Universität*. Francfort : Suhrkamp.

Moliner, P. (1988). La dynamique naturelle des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociales*, 40, p.62-70.

Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 41, p.759-762.

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociales*, 20, p.5-14.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : PUG.

Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. Dans P. Moliner (dir.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG, p.15-41.

Moliner, P. (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. Dans P. Moliner, (dir.), *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG, p.245-268.

Moliner, P., & Gutermann, M. (2004). Dynamique des descriptions et des explications dans une représentation sociale. *Papers on Social Representations*, 13, p.2.1-2.12.

Moliner, P. & Marcos, A. (2005). La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on social representations*, 14, p.3.1-3.12.

Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, pratique des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Moriau, J. (2001). L'industrialisation de la recherche. Dans J. Allard, G. Haarscher & M. Puig de la Bellacasa, M. (dir.). *L'université en question*. Bruxelles : Editions Labor, p.50-77.

Morin, E. (1986). *La méthode. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.

Morlot, R. & Salès-Wuillemin, E. (2008). Effet des pratiques et des connaissances sur la représentation sociale d'un objet : application à l'hygiène hospitalière. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 21(4), p.89-114.

Moscarola, J., Perret, C., Boughzala, Y. & Moliner, P. (2012, juin). Le protocole du mur d'image : le cas de la RS du « printemps arabe », Communication présentée à la 11ème conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Evora, Portugal.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF, p.5-22.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, p.211-250.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales, éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p.79-103.

Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le concept de thêmata. Dans C. Guimelli (dir.), *Structure et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.25-72.

Mucchielli, L. (2004). Violences et délinquances des jeunes. Dans C. Pugeaut-Cicchelli, V. Cicchelli & T. Ragi (dir.), *Ce que nous savons des jeunes*. Paris : PUF.

Mucchi-Faina, A. (2003). Représentation hégémonique et représentations polémiques : le cas des stéréotypes des femmes. Dans M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet & C. Garnier (dir.), *Les représentations sociales, constructions nouvelles*, p.608-618. En ligne : http://www.geirso.uqam.ca/zancien_site/livre_repres_sociales/pdf/Section3/Genre/mucchi_faina.pdf

*Mugny, G. & Curugaty, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset : Delval.

Muke Zihisire, M. (2011). *La recherche en sciences sociales et humaines*. Paris : L'Harmattan.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.

Myers, D-G. & Lamarche, L. (1992*). Psychologie sociale*. Montréal : McGraw-Hill.

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse, Toulouse, France.

*Newman, J-H. (1968). *L'idée d'université, les discours de 1852*. Ottawa : Le Cercle du Livre de France.

Osgood, C-E., Suci, G-J., & Tannenbaum, P-H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana : University of Illinois Press.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, p.167-186

Paul, J-J., & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? *Education et Société*, 15, p.19-43. En ligne : http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-1-page-19.htm

Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 24, p.29-38.

*Penrose E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford: Basil Blackwell.

*Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Alcan.

*Piaget, J. (1972). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.

Pianelli, C., Abric, C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans le processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 86, p.241-274.

Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularité selon le statut : enseignant, inspecteur* (thèse de doctorat non publiée), Université de Toulouse-le Mirail, Toulouse, France.

Piozin, E. (2012). L'environnement institutionnel. Dans F. Forest (dir.), *Les universités en France, fonctionnement et enjeux*. Mont Saint Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, p.27-46.

*Pirès, A-P. (1985, octobre). *Le « sens du problème » et le « sens de l'approche » : pour une nouvelle coneption du travail méthodologique*. Communication présentée au Colloque sur la méthodologie qualitative, Université Laval, Québec, Canada.

* Plake, B., Hambleton, R. & Jaeger, R. (1997). A new standard-setting method for performance assessments: the dominant profile judgment method and some field-test results, *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), p.400-411.

*Pons-Desoutter, M. (2005). Réalisation et usages de référentiels "compétences" dans les universités et INP. *Dossier URAFF*, 23. En ligne : http://www.univ-brest.fr/digitalAssetsUBO/4/4531_Dossier23.pdf

Postiaux, N. (2011). Professionnalisation et université, la réconciliation est-elle possible ? *Actes du colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, les courant de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements*. Angers, France. En ligne : http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2011/pub_data/40.pdf/downloadFile/file/40.pdf?nocache=1

Postiaux, N. & Romainville, M. (2011). La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéel pédagogique ? *Education et Formation*, e-296, p.45-55. En ligne : http://www.univ-corse.fr/docs/ndoc1928.pdf

Poulain, J. (2008, mai) *La neutralisation néolibérale de l'université et son alternative : une université critique de la culture*. Communication présentée au colloque « Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence. Université Paris 8, Paris, France. En ligne : http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Poulain_Neutralisation%20d'universite%20et%20alternative.html

Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre : Mardaga.

Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2009). Objectivité en sciences humaines. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, p.165-166.

Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Depuis 1930*. Paris : Nouvelle Librairie de France.

Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Perrin.

Quenson, E. & Coursaget, S. (2012). Professionnaliser pour insérer. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.13-19.

Quivy, R & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

*Ralston Saul, J. (1995). *The unconscious civilization*. Toronto: CBC.

Rateau, P. (1995). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé, une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 26, p.29-52.

*Rateau, P. (1998, Août). *Variable d'implication et évolution structurale d'une représentation sociale*. Communication présentée à la 4ème Conférence Internationale sur les Représentations Sociale, Mexico City, Mexique.

Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue Internationale de psychologie Sociale*, 13(1), p.29-57.

Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et internet : contribution à la modélisation des pensée sociale et professionnelle à partir de l'étude de la représentation sociale et professionnelle d'internet* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse, Toulouse, France.

Ratinaud, P. (2009). Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. *NUANCES : estudos sobre Educação*, 16(17), p.135-150. En ligne :
http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/325/361

Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale : Alceste. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), p.471-484.

Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, p.5-39.

Remoussenard, P. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 24, p13-27.

Remoussenard, P. (2012). Professionnalisation et dynamiques sociales de connaissance et reconnaissance de l'activité professionnelle. Dans J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson, (dir.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan, p.151-166.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calman-Lévy.

Renaut, A. (2002). *Que faire des universités ?* Paris : Bayard éditions.

Renaut, A. (2006, octobre). *Professionnaliser les formations : l'exemple des humanités*. Communication présentée au Centre International de Philosophie Politique Appliquée. Récupéré du site du Centre International de Philosophie Politique Appliquée : http://cippa.paris-sorbonne.fr/spip.php?article77

Renaut, A. (2008). *Quel avenir pour nos universités ?* Boulogne : Timée Editions.

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.

Rey, O. (2009). 1987-1997 : La France redécouvre ses universités. Dans O. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir), *Les étudiants en France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.125-170.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (2013). *Le petit Robert*. Paris: Dictionnaire Le Robert.

*Ricoeur, P. (1968). Préface. Dans J. Drèze & J. Debelle, *Conception de l'université*. Paris : Editions universitaires.

Rino, E. (2013). *La professionnalisation des moniteurs-éducateurs, étude d'un processus représentationnel* (mémoire de DHEPS non publié). Université de Toulouse – le Mirail, Toulouse, France.

Rocfort-Giovanni, B. (Avril, 2010). La logique implacable du non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux. *Nouvelobs.com*. 15 avril 2010. Récupéré du site du Nouvel

Observateur : http://tempsreel.nouvelobs.com/actualite/politique/20100415.OBS2509/la-logique-implacable-du-non-remplacement-d-un-fonctionnaire-sur-deux.html

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Romainville, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege-Collet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelle : De Boeck, p.7-13.

Romainville, M. (2007). La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur. *La revue de l'inspection générale*, 4, p.48-54.

*Rose J., 2003, *« La professionnalisation des études universitaires »*, Note pour la réunion du 11 juin 2003 du HCEEE.

Rose, J. (2005). Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois. Dans J-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois*. Paris : La Découverte, p.367-377.

Rose, J. (2008a). La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes. *Relief*, 25, p. 43-56. En ligne : http://www.cereq.fr/cereq/relief25.pdf

Rose, J. (2008b). Valeur et reconnaissance des diplômes : une affaire d'appréciation. Dans F. Maillard (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.297-316.

Rose, J. (2012). Penser les diplômes au regard de la vie professionnelle : une nécessité, une gageure ou une opportunité ? Dans F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.77-94.

Rouquette, M-L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Grenoble : PUG.

Rouquette, M-L. (1996). Représentation et idéologie. Dans J-C. Deschamps & J-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux représentations. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : PUG.

Rouquette, M-L. (1998). *La communication sociale*. Paris : Dunod.

Rouquette, M-L. (2009). *La pensée sociale*. Toulouse : Eres.

Rouquette, M-L. & Guimelli, C. (1994). Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformation de représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, p.255-266.

Rouquette, M-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Roussiau, N. (1996). *Représentation sociale et théorie de l'engagement. La représentation sociale de la politique : étude expérimentale de sa transformation* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse, Toulouse, France.

*Russell, B. (1912). The problems of philosophy. Londres: Oxford University Press.

Saaliti, E-M. (1999). *Représentations de l'avenir et projets de lycéens issus de l'immigration maghrébine en France (niveau terminale)* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse le Mirail, Toulouse, France.

Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail*. Paris, France : Presses de sciences Politiques.

Salès-Wuillemin, E. & Morlot, R. (2009). L'évolution de la représentation des médias de communication : le cas d'Internet. *Iletisim*, numéro spécial « les représentations sociales et la communication », p.343-359. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/60/66/PDF/sales-wuillemin_et_al_RSinternet_Illetisim_2008_IN_PRESS.pdf

Salès-Wuillemin, E., Galand, C., Cabello, S., & Folcher, V. (2011). Validation d'un modèle tri-componentiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche associative verbale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 91, p.231-252.

Salesses, L. (2003). Niveau de pratique et représentation sociale d'internet chez les dirigeants et salariés de petites entreprises. Dans M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet & C. Garnier (dir.), *Les représentations sociales, constructions nouvelles*, p.655-669. En ligne : http://geirso.uqam.ca/publications/pdf/Section3/Rep_prof/salesses.pdf

Salesses, L. (2005a). Effet d'attitude dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Psychologie française*, 50, p.471-485.

Salesses, L. (2005b). Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociales*, 66, p.25-42.

Sanchou, S. (2007). Les travailleurs sociaux et leurs formations : quelques enjeux actuels. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 17, p.13-24.

Savoie-Zajc, L. (2009a). Critère de cohérence interne. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, p.20.

Savoie-Zajc, L. (2009b). Ethique en recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, p.77-78.

Schnapper, D. (1997). *Contre la fin du travail*. Paris : Textuel.

Schultheis, F., Roca i escoda, M., & Cousin, P-F. (2008). *Le cauchemar de Humboldt, les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris : Raisons d'agir.

*Schumpeter, J-A. (1939). Business cycles. A theorical, historical and statistical analysis of the capitalist process. New York: MacGraw-Hill Book Compagny.

Sébille, P. (2009. Un passage vers l'âge adulte en mutation ? Dans A. Régnier-Loilier (dir.), *Portraits de familles*. Paris : Ined, p.315-340.

Seca, J-M. (2010). Les représentations sociales. Paris : Armand Colin.

Segalen, M. (1998). *Rites et rituels contemporains*. Paris : Nathan.

Segalen, M. (2010). *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin.

*Sennet, R. (2000). *Le travail sans qualité*. Paris : Albin Michel.

*Solow, R-M. (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function, The Review of Economics and Statistics, 39(3), p.312-320.

Sorel, M. (2007). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, p.39-50.

Souchet, L. & Tafani, E. (2004). Pratiques, engagement et représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociales*, 63, p.81-92.

Stavrou, S. (2011). La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, p.93-109.

*Stewart I. (2000): *Effets de contexte dans l'activation des représentations sociales : schéma de genre et professions* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8, Paris, France.

Stroobants, M. (2010). Les compétences professionnelles comme puissance de négociation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, p.71-82.

Szabo, N., & Vieille-Grosjean, H. (2010). La professionnalisation à l'université, « analyseur » de la pensée « simplifiante ». *Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 »*.En ligne : http://www.trigone.univ-lille1.fr/complexite2010/?/Actes-du-Colloque/

Tafani, E. (1997). *Attitude et approche structurale des représentations sociales, de l'ancrage psychologique à l'ancrage sociologique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Provence, Aix-Marseille, France

Tafani, E ; (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle : études expérimentales des rôles stabilisateurs et structurants des croyances centrales d'une représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14 (1), p.7-29.

Tafani, E. & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. Dans P. Moliner (dir.), La dynamique des représentations sociales. Grenoble : PUG, p.59-88.

*Talpin, J. (2006). Jouer les bons citoyens. Les effets contrastés de l'engagement au sein des dispositifs participatifs. *Politix*, *75*, p.13-31.

Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La documentation française.

*Tarde, G. (1989). *L'opinion et la foule*. Paris : PUF.

Thiaw Po Une, L. (2006). *Les questions de l'université française*. Récupéré du site du Centre International de Philosophie Politique Appliquée : http://cippa.paris-sorbonne.fr/spip.php?article76

Thomas-Bion, F. (2010). *Le guide de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : Agora Edication.

*Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.

Tralongo, S. (2012). Le Projet Professionnel de l'étudiant : histoire et champ de pertinence. Dans E. Quenson & S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions, p.109-117.

Trouvé, P. (2009). Faut-il encore et toujours désespérer de la relation formation-emploi ? *Formation Emploi*, 106, p.75-85.

*Trullemans, C. (2006). Un point de vue : un nouveau paradigme pour la formation ? Dans B. Raucent & C. Vander Borght (dir.), *Etre enseignant : magister ? metteur en scène ?* Bruxelles : De Boeck, p.22-26.

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Valence, A., & Roussiau, N. (2005). Etude de la transformation des représentations sociales en réseau idéologie, droits de l'homme et institution. *Les cahiers psychologie politique*, 7. En ligne : http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1124

Valence, A., & Roussiau, N. (2009). L'immigration et les droits de l'homme dans les médias : une analyse représentationnelle en réseau. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, p.41-63.

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : le Découverte.

Vatin, F., & Vernet, A. (2009). La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique, *La revue du MAUSS*, 33, p.47-68.

Vauchez, A. (2009, février). *L'université médiévale vue d'aujourd'hui*. Communication présentée à l'Académie des Sciences Morales et Politiques. Récupéré du site des Académies et l'Institut de France : http://www.canalacademie.com/ida4037-L-universite-medievale-vue-d.html

Verger, J. (2005). Introduction. Dans F. Attal (dir.), *Les universités en Europe du 13ème siècle à nos jours*. Paris : Publications de la Sorbonne, p.9-15.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de Psychologie*, 45(405), p. 203-209.

Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. Dans C Guimelli (dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, p.233-253.

Vidal-Beneyto, J. (2003). La construction de la mémoire collective. Du franquisme à la démocratie, *Diogène*, 201, p.17-28.

Vidaller, V. (2006). *De la dynamique à la prédiction des représentations sociales : le cas des OGM et du travail* (thèse de doctorat non publiée). Université Montpellier III – Paul Valéry, Montpellier, France.

Vincens, J. (1996). Les entrées dans l'enseignement supérieur. Dans *Mélanges en l'honneur du Doyen Louis Boyer*. Toulouse : Presses de l'université des sciences sociales, p.797-826.

Vincens, J. (1999). Les caractéristiques de l'enseignement supérieur de masse en France. Dans J. Bourdon & C. Thélot (dir.). *Education et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS éditions, p.295-311.

Vincens, J. (2005). L'adéquation formation-emploi. Dans J-F. Giret *et al*. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?* Paris : la Découverte, p.149-162.

Vincens, J. (2006). Spécialité de formation, spécialité d'emploi et performance d'insertion, note complémentaire. *Les Notes du Lirhe*, 432. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009974/

Vincens, J. & Chirache, S. (1992). La professionnalisation des enseignements supérieurs. *Éducation et Économie*, 16, p.22-27.

Vincens, J. & Chirache, S. (1996). *Professionnalisation des enseignements supérieurs, in Professionnaliser les formations, choix ou nécessité*. Rapport du HCEE, Paris : La documentation Française.

*Vinokur, A. (2008a). La mobilité des cerveaux ne se réduit pas à un débat autour des pays gagnants ou perdants. *Formation-Emploi*, 103, p.9-21.

Vinokur, A. (2008b). *Globalisation du capital et enseignement supérieur*. Communication présentée au colloque « Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence. Université Paris 8, Paris, France. En ligne : http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Documents/vinokur_annie_Colloque_0905.pdf

Vivier, B. (2003). *La place du travail*. Avis et rapport du Conseil économique et social. Paris : La Découverte.

Vogel, L. (2011). La licence, un investissement d'avenir, *CPU, le mag*, 4, juin 2011.

Walter, J-L. (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*. Rapport du Conseil Economique et social. En ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000664/0000.pdf

*Whitehead, A-N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York : the Macmillan Company.

Windisch, U. (2009). Pensée sociale. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, p.178-181.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008).La professionnalisation. *Savoirs*, 17, p.11-36.

Wittorski, R. (2010). La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 24, p.7-11.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). En ligne : http://ripes.revues.org/580

Wittorski, R., & Ardouin, T. (2012). La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation. Dans J. Clénet, P. Maubant, & D. Poisson (dir.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan, p.90-106.

INDEX DES SIGLES ET DES ACRONYMES

A

AERES : Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
AES : Administration Economique et Sociale
ANI : Accord National Inter-professionnel
APEC : Association Pour l'Emploi des Cadres
ATER : Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche

B

BIATSS : Bibliothèques, Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, de Service et de Santé
BTS : Brevet de Technicien Supérieur

C

CA : Conseil d'administration
CDI : Contrat à Durée Indéterminée
CDU : Contrat Doctoral Unique
Cé : Confédération étudiante
CEREQ : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CEVU : Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire
CGPE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
CGPME : Confédération Générale du Patronat des Petites et Moyennes Entreprises
CHD : Classification Hiérarchique Descendante
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CPU : Conférence des Présidents d'Universités
CREFI-T : Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de Toulouse
CS : Conseil Scientifique

D

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DEUST : Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques
DIF: Droit Individuel à la Formation
DNTS: Diplôme National de Technologie Spécialisé

E

ECTS : European credit Transfer and accumulation System
EPSCP : Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel
ERT : European Round Table of industrialists

F

FAGE: Fédération des Associations Générales Etudiantes

I

IATOS : personnels Ingénieurs, Administratifs, Techniques, Ouvriers et de Service
INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
IUP : Institut Universitaire Professionnalisé
IUT : Institut Universitaire Technologique

L

LEA : Langues Etrangères Appliquée
LMD : Licence Master Doctorat
LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances
LRU loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités

M

MEC : Mise En Cause
MEDEF : Mouvement des Entreprises DE France
MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MIAGE : Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises
MSG : Maîtrise des Sciences de Gestion
MST : Maîtrise de Sciences et Techniques

O

ONISEP : Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions
OST : Observatoire des Sciences et Techniques

P

PaCS : PActe Civil de Solidarité
PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
PPE : Projet Professionnel de l'Etudiant

R

RCE : Responsabilités et Compétences Elargies
REPERE : Représentations Engagements Professionnels, leurs Evolution : Recherches et Expertise
RERS : Repères Et Références Statistiques
RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

S

SCB : Schèmes Cognitifs de Base
SGEN – CFDT Syndicat Général de l'Education Nationale – Confédération Française Démocratique du Travail
SNESUP : Syndicat National de l'Enseignement SUPérieur

STS : Section de Techniciens Supérieurs

T

TIC : Test d'Indépendance au Contexte

U

UC : Unité de Contexte
UE : Unité d'Enseignement
UFR : Unité de Formation et de Recherche
UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail et Savoirs
UNEF : Union Nationale des Etudiants de France
UNI : Union Nationale Inter-universitaire
UTM : Université Toulouse le Mirail

V

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Composition des conseils centraux de gouvernance de l'Université suite à la loi LRU (2007). *14*

Tableau 2. Catégories des personnels enseignants à l'Université. *16*

Tableau 3. Profils étudiants selon leur rapport aux études universitaires (d'après Paivandi, 2011, enquête sur 115 étudiants de la région parisienne, 2005-2008). *18*

Tableau 4. Caractérisation des formations générales et professionnelles (Bourdoncle, 2000, p.128). *29*

Tableau 5. Typologie des formations professionnalisantes (Gayraud et al, 2011, p.10). *31*

Tableau 6. Taux de chômage au sens du BIT en France métropolitaine, au premier trimestre des années mentionnées. Source INSEE. *50*

Tableau 7. Situation professionnelle en 2007 des jeunes diplômés de Licence et Master - Source: Céreq - Net.Doc n°76, décembre 2010. ..... *64*

Tableau 8. Caractéristiques distinctives des représentations sociales fortes et faibles (d'après Mannoni, 2006). *93*

Tableau 9. Caractéristiques distinctives des éléments centraux prioritaires et des éléments centraux adjoints (d'après Rateau, 1995). *96*

Tableau 10. Synthèse des caractéristiques du noyau central et du système périphérique d'une représentation sociale (d'après Abric, 1994). *98*

Tableau 11. L'incidence des pratiques dans la dynamique représentationnelle (Flament, 1994, p.50). *104*

Tableau 12. Les quatre cas de coordination entre deux objets de représentation sociale *111*

Tableau 13. Recueil et traitement des données relatifs aux choix théoriques convoqués pour l'étude des représentations sociales (d'après Piaser, 1999). *133*

Tableau 14. Tableau d'analyse prototypique et catégorielle (d'après Vergès, 1992 et Abric, 2003a ; 2003b). *137*

Tableau 15. Thématiques abordées dans nos questionnaires en fonction du niveau de scolarité des sujets. *148*

Tableau 16. Effectifs sollicités pour le TIC par niveau de scolarité. *157*

Tableau 17. Effectifs des échantillons de notre recherche par niveau de scolarité. *159*

Tableau 18. Niveau d'implication des groupes par rapport à l'objet Université. *171*

Tableau 19. Récapitulatif des résultats mesurant la distance des groupes à l'objet Université. *171*

Tableau 20. Distance relative entre les membres des groupes interrogés et l'objet "Université". *172*

Tableau 21. Tableau récapitulatif des huit groupes sollicités dans notre recherche. *172*

Tableau 22. Rappel des six groupes de sujets (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette première partie de l'analyse des résultats. *173*

Tableau 23. Synthèse de la description des classes de discours obtenues à partir des évocations libres à propos du mot Université. *181*

Tableau 24. Analyses prototypiques de la représentation sociale de l'Université par niveau de scolarité, depuis la Troisième jusqu'à la Licence 3. ..... *184*

Tableau 25. Eléments probablement centraux de la représentation sociale de l'Université dans les niveaux de scolarité allant de la 3ème à la L3. ..... *188*

Tableau 26. Eléments centraux de la représentation sociale de l'Université de nos six groupes de sujets. *190*

Tableau 27. Visualisation des deux groupes de sujets (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette seconde partie de l'analyse des résultats. *196*

Tableau 28. Résultats des tests de Kendall croisant l'estimation, par les étudiants, du degré de professionnalisation d'une formation avec l'estimation de sa qualité. *200*

Tableau 29. Analyse prototypique de la représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants en L1 de Sciences Humaines et Sociale (à g.) et chez ceux de L3 en Sciences de l'éducation (à dr.). *201*

Tableau 30. Eléments centraux de la représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants de L1 en SHS et ceux de L3 en Sciences de l'éducation. *202*

Tableau 31. Eléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation dans les classes de discours produites à partir des évocations hiérarchisées relatives à ces deux objets des étudiants de L1. ..... *212*

Tableau 32. Eléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation dans les classes de discours produites à partir des évocations hiérarchisées relatives à ces deux objets des étudiants de L3. ..... *213*

Tableau 33. Comparatif des fondements des logiques humaniste et économique (Mias, 1998, p.72). *215*

Tableau 34. Visualisation du groupe d'étudiants (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette seconde partie de l'analyse des résultats. *219*

Tableau 35. Visualisation des deux groupes d'étudiants (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette partie de l'analyse des résultats. *230*

Tableau 36. Réponses médianes des étudiants concernant leur sentiment sur leur insertion professionnelle. *231*

Tableau 37. Perception par les étudiants de l'évolution d'éléments de formation relatifs au caractère professionnalisant de celle-ci. *232*

Tableau 38. Résultats des tests de Khi² sur la comparaison des distributions des réponses à la question 14 entre les deux recueils de données. *235*

Tableau 39. Visualisation du groupe d'étudiants (en noir) dont les données ont été utilisées dans cette dernière partie de l'analyse des résultats. *236*

Tableau 40. Arguments favorables à une perception professionnalisante de l'UE. *238*

Tableau 41. Arguments défavorables à une perception professionnalisante de l'UE. *238*

INDEX DES FIGURES

Figure 1. Architecture de la thèse. *8*

Figure 2. Structuration des formations dans l'enseignement universitaire (source: université Paris VII). *19*

Figure 3. Evolution des effectifs étudiants et universitaires en France entre 1970 et 2010. Source: RERS 2010. ..... *47*

Figure 4. Comparaison des évolutions des effectifs de l'enseignement supérieur et universitaires entre 1970 et 2010 (source: RERS, 2010). *59*

Figure 5. Comparaison des effectifs des principales formations de l'enseignement supérieur (sur une base 100 en 1990-1991; source: INSEE). *60*

Figure 6. Evolution de l'orientation des néo-bacheliers de l'enseignement général dans l'enseignement supérieur (source: MESR-DGESIP/DGRI-SIES - panel de bacheliers 2008 et suivi après le baccalauréat de panels d'élèves entrés en sixième en 1989). *60*

Figure 7. Evolution des effectifs universitaires selon le type de formation suivie *63*

Figure 8. Evolution des effectifs dans les licences et masters universitaires, en fonction de leur caractère académique ou professionnel, de 1990 à 2008 (source INSEE). *63*

Figure 9. Synthèse des éléments convergents au niveau national vers la professionnalisation des cursus universitaires. *80*

Figure 10. Le regard psychosocial (d'après Moscovici, 1984). *83*

Figure 11. Hiérarchie des formes cognitives (Rouquette, 1998, p.50). *85*

Figure 12. Distinction des représentations individuelles, sociales et collectives en fonction de leur entité sociale d'appartenance. *87*

Figure 13. Structure d'une représentation sociale. *98*

Figure 14. Modèle spéculatif du processus d'inclusion d'une représentation faible dans une représentation forte lors de la phase d'émergence (Séca, 2010, p.49). *112*

Figure 15. Processus de structuration d'une représentation sociale à partir d'une représentation collective. *117*

Figure 16. Caractéristique de l'évolution d'une représentation collective en représentation sociale. *117*

Figure 17. Processus de structuration d'une représentation sociale à partir d'une représentation collective. *117*

Figure 18. Calendrier des étapes de notre recueil de données. *156*

Figure 19. Evolution de la quantité de pratique de l'Université, de la Troisième à la Terminale. *169*

Figure 20. Fréquence des informations reçues à propos de l'Université, de la Troisième à la Terminale. *170*

Figure 21. Importance accordée à l'Université en fonction du niveau de scolarité. *174*

Figure 22. Fréquence des discussions sur l'Université. *175*

Figure 24. Fréquence des informations reçues à propos de l'Université par niveau de scolarité *176*

Figure 23. Proportion des discussions intra-groupes sur l'Université *176*

Figure 25. Dendrogramme fourni par le logiciel Iramuteq suite à la classification par la méthode Reinert des évocations hiérarchisées d'élèves et d'étudiants de 3ème à L3 à partie du terme inducteur « Université ». *178*

Figure 26. Plan factoriel des facteurs 1 et 2 réalisé à partir des évocations hiérarchisées d'élèves et d'étudiants de 3ème à L3 à partir du terme inducteur « Université ». *182*

Figure 27. Evolution des analyses de similitude de la représentation sociale de l'Université depuis la Troisième jusqu'en L3. Arbre maximum en indice de cooccurrence, seuil de similitude = 2. ..... *192*

Figure 28. Importance de la Professionnalisation (à g.) et enjeu de leur propre Professionnalisation (à dr.) pour les étudiants en L3 de Sciences de l'éducation. *197*

Figure 29. Estimation par les étudiants de L3 en Sciences de l'éducation, du degré de professionnalisation des types de formations proposées par l'enseignement supérieur en France. *199*

Figure 30. Repérage et qualité des éléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans le groupe L1. ..... *203*

Figure 31. Repérage des éléments centraux communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans le groupe L1. ..... *204*

Figure 32. Repérage et qualité des éléments communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans le groupe L3. ..... *205*

Figure 33. Repérage des éléments centraux communs aux représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation dans notre groupe L3. ..... *206*

Figure 34. Analyse de similitude des éléments des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, issus d'évocations libres, chez les étudiants de L1 en SHS - indice de coocurrence, n=125. ..... *208*

Figure 35. Analyse de similitude des éléments des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, issus d'évocations libres, chez les étudiants de L3 en Sciences de l'éducation – indice de coocurrence, n=170. ..... *210*

Figure 36. Répartition des réponses des étudiants de L3 à la question : trouvez-vous la licence en Sciences de l'éducation professionnalisante ?..... *233*

Figure 37. Evaluation par les étudiants du caractère professionnalisant de l'UE "accompagnement de projet, stage et insertion professionnelle". *237*

Figure 38. Confrontation de nos résultats au schéma théorique de la dynamique de la genèse d'une représentation sociale..... *251*

Figure 39. Proposition de modélisation de la dynamique de la genèse d'une représentation sociale..... *253*

TABLE DES MATIERES

Remerciements **2**

Sommaire **3**

Introduction……...**6**

PARTIE 1 : TERRAIN ET OBJETS D'ETUDE

1. L'université en France **11**

1.1. Description de l'institution 11
1.1.1. Délimitation de notre champ de recherche 11
1.1.2. Les fonctions assignées à l'Université 12
1.1.3. Le mode de gouvernance et ses principaux acteurs 13
1.1.3.1. La gouvernance 13
1.1.3.2. La présidence 15
1.1.3.3. Les enseignants-chercheurs 16
1.1.3.4. Les étudiants 17
1.1.4. Les formations et leur structuration 18

1.2. Les spécificités des Sciences de l'Education 20
1.2.1. Une inscription plurielle 21
1.2.2. Une licence « suspendue » 21
1.2.3. Un taux important d'étudiants en reprise d'études 22
1.2.4. Un lien fort à la pratique mais une professionnalisation récente 22

2. La professionnalisation des formations universitaires **24**

2.1. La professionnalisation : un objet social et un objet scientifique 25
2.1.1. Des acceptions sociales… 26
2.1.2. … à un regard scientifique 27

2.2. Les caractéristiques des formations professionnalisantes 28
2.2.1. Formation générale, formation professionnelle : une distinction dépassée ? 29
2.2.2. Typologies des formations professionnalisantes 31

2.3. Professionnelle, professionnalisante et pré-professionnalisation : quelques distinctions 32

3. La professionnalisation à l'Université **34**

3.1. Un objet de débat 34
3.1.1. Quelle place pour la professionnalisation dans l'Université ? 35

3.1.2. Controverse 36
3.1.3. Des voies de réconciliation ? 39

3.2. La construction du rapport de l'université française avec la professionnalisation 41
3.2.1. L'enseignement supérieur français : une organisation originale 41
3.2.2. Une explication historique 41

3.3. La professionnalisation des cursus : un enjeu partagé 44
3.3.1. Le renouveau de la professionnalisation 44
3.3.2. Vers une intensification 45
3.3.3. Un contexte qui pèse sur les acteurs du système formation-emploi 46
3.3.3.1. Accroissement des effectifs dans l'enseignement supérieur 47
3.3.3.2. Les bouleversements du champ du travail 49
3.3.3.3. L'orientation ultralibérale de l'économie : un changement de statut pour la connaissance 53
3.3.4. Des attitudes et des conduites convergentes 56
3.3.4.1. Les étudiants 56
3.3.4.2. Les entreprises 65
3.3.4.3. Les présidents d'université 68
3.3.4.4. Les enseignants 71
3.3.4.5. L'Etat 76
3.3.5. L'articulation de la dynamique de création des diplômes professionnalisants 80

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

4. Les représentations sociales comme focale théorique 84

4.1. Généralités sur le concept 84
4.1.1. Définition 84
4.1.2. Pensée sociale et pensée scientifique (ou savante) 84
4.1.3. Aux origines : les représentations collectives 86
4.1.4. « Université » et « Professionnalisation » : deux objets de représentation ? 88
4.1.5. Fonctions des représentations 90
4.1.6. Genèse des représentations 91
4.1.6.1. L'objectivation 91
4.1.6.2. L'ancrage 92
4.1.7. Différents types de représentations sociales 92
4.1.7.1. Représentations hégémoniques/émancipées/ polémiques 92
4.1.7.2. Représentations fortes / faibles 93
4.1.7.3. Représentations autonomes / non autonomes 93
4.1.8. Les dimensions des représentations sociales 94

4.2. Deux approches théoriques spécifiques du concept 94
4.2.1. L'approche structurale : la théorie du noyau central 94
4.2.1.1. Le noyau central 95
4.2.1.2. La zone périphérique 96
4.2.1.3. Synthèse schématique sur la structure des représentations sociales 97
4.2.2. Les représentations comme principes générateurs de prises de positions 99

4.3. La dynamique représentationnelle 100
4.3.1. La phase d'émergence 100
4.3.2. La phase de stabilité 101
4.3.3. La phase de transformation 101
4.3.4. Des facteurs d'influence de la dynamique représentationnelle 103
4.3.4.1. L'impact des pratiques sociales 103
4.3.4.2. L'impact du niveau de connaissance de l'objet 105
4.3.4.3. L'impact des attitudes 106
4.3.4.4. Le rôle des représentations déjà existantes 106
4.3.4.5. La distance à l'objet : un facteur multidimensionnel 107

4.4. Les systèmes représentationnels 109
4.4.1. Présentation de la notion 109
4.4.2. Caractéristiques des liens inter-représentationnels 110
4.4.3. Dynamique des systèmes représentationnels 113

4.5. Un continuum entre représentation collective et représentation sociale 113
4.5.1. Similarités entre représentation collective et représentation sociale 113
4.5.2. Vers un continuum structurel et chronologique 114

PARTIE 3 : PROBLEMATISATION

5. D'un constat social à une recherche scientifique 118

5.1. Trois pistes de travail 119

5.2. Considérations épistémologiques 126
5.2.1. De continuités en ruptures 126
5.2.2. Une visée compréhensive 129
5.2.3. La recherche d'une « objectivité authentique » 131

PARTIE 4 : METHODOLOGIE

6. Méthodes choisies pour l'étude des représentations sociales 134

6.1. Le recueil du contenu : l'évocation hiérarchisée 134

6.2. Étude des relations entre éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie 136
6.2.1. L'analyse prototypique et catégorielle 136
6.2.2. L'analyse de similitude 138
6.2.3. Le contrôle de la centralité avec le Test d'Indépendance au Contexte (TIC) 139

6.3. Analyse multidimensionnelle automatisée 140

6.4. Les tests statistiques 141
6.4.1. Le test du χ^2 141
6.4.2. Le test U de Mann-Whitney 142
6.4.3. Le test de Willcoxon 142

6.4.4. Le t de Student 142
6.4.5. Le test de Kendall 143

6.5. L'analyse thématique manuelle de contenu 143

7. Dispositif de recueil des données 144

7.1. Choix du type d'outil : le questionnaire 144

7.2. Démarche de construction des questionnaires 145
7.2.1. La phase exploratoire 145
7.2.2. La phase de test 146
7.2.3. La phase de finalisation 147

7.3. Présentation du contenu des questionnaires 147
7.3.1. Thématiques abordées et organisation générale 147
7.3.2. Précisions sur les contenus 150
7.3.2.1. Mesure de la distance à l'objet 150
7.3.2.2. Construction et évolution de la représentation sociale de l'Université 151
7.3.2.3. Comparaison des représentations sociales de l'Université et de la professionnalisation chez les étudiants 153
7.3.2.4. Impact de l'expérience de la professionnalisation à l'Université sur les opinions des étudiants concernant le caractère professionnalisant des formations universitaires 153

7.4. Conditions de passation des questionnaires 156

7.5. Questionnaire du Test d'Indépendance au Contexte 156

8. Des groupes de sujets inscrits dans des niveaux d'études successifs 157

8.1. Construction des huit échantillons 157

8.2. Description des huit échantillons 159
8.2.1. Groupe « Troisième » 161
8.2.2. Groupe « Seconde » 162
8.2.3. Groupe « Première » 163
8.2.4. Groupe « Terminale » 164
8.2.5. Groupe « Licence 1 » 165
8.2.6. Groupe « Licence 3 » 166
8.2.7. Pour des données complémentaires : groupes « L3 Toulouse » 167

8.3. Description des groupes par rapport à leur distance à l'objet « Université » 169
8.3.1. Leur expérience de l'institution 169
8.3.2. Leur connaissance de cet univers 170
8.3.3. Leur implication par rapport à l'Université 171
8.3.4. Synthèse sur la distance des groupes à l'objet « Université » 171

PARTIE 5 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS

9. Etude de la construction de la représentation sociale de l'Université..... 173

9.1. Les conditions d'apparition de la représentation sociale de l'Université 173
9.1.1. L'importance perçue de l'Université..... 174
9.1.2. La fréquence des discussions sur l'Université 175
9.1.3. Les discussions intra-groupes..... 175
9.1.4. La fréquence de l'information reçue sur l'Université 176

9.2. L'Université : quelles prises de position ?..... 177
9.2.1. Une évolution linéaire des prises de position..... 177
9.2.2. La fréquentation de l'université, premier facteur de différenciation des discours ……...182

9.3. Une représentation aux fondements anciens, reflétant des préoccupations sociales immédiates..... 183
9.3.1. Les contenus représentationnels par groupe de sujets..... 183
9.3.2. A propos de la zone centrale 188

9.4. Un processus de structuration témoin des différentes phases de construction ? 191

10. Etude du système représentationnel Université - professionnalisation 196

10.1. Le point de vue des étudiants en Sciences de l'éducation sur la Professionnalisation ……..197
10.1.1. La Professionnalisation, un objet d'importance 197
10.1.2. Le niveau idéal de professionnalisation 198
10.1.3. La professionnalisation, un critère de qualité pédagogique 198
10.1.3.1. La licence jugée peu professionnalisante..... 198
10.1.3.2. Une corrélation entre degré de professionnalisation et qualité d'une formation……199

10.2. La représentation sociale de la Professionnalisation chez les étudiants de L1 et L3 …….....200
10.2.1. La Professionnalisation interprétée comme un moyen d'accès à l'emploi 201
10.2.2. Les éléments centraux : une projection dans la vie professionnelle 202

10.3. Repérage d'un contenu commun aux deux représentations 203
10.3.1. Des éléments représentationnels communs en L1…..... 203
10.3.2. … mais une faible articulation inter-représentation..... 204
10.3.3. Moins d éléments représentationnels communs en L3…..... 205
10.3.4. … mais une conjonction renforcée..... 206
10.3.5. Une évolution équilibrée à double sens..... 206

10.4. Caractéristiques et évolution du réseau représentationnel Université - Professionnalisation..... 207
10.4.1. En L1, une relative densité des liens inter-objet 208
10.4.2. En L3, une autonomisation des représentations 210

10.5. Peu d'éléments communs aux deux représentations chez un même étudiant 212

10.6. Des représentations ancrées dans des cadres de pensée antagonistes 214

11. Perspectives compréhensives par l'étude de la pratique d'un dispositif de professionnalisation à l'Université 218

11.1. Qu'attendent les étudiants par formation professionnalisante ? 218
11.1.1. Des formes pédagogiques indispensables 220
11.1.1.1. Un stage 220
11.1.1.2. Des intervenants professionnels 222
11.1.1.3. Des groupes-classes 222
11.1.2. Une facilitation de l'insertion professionnelle 223
11.1.3. Des contenus pédagogiques concrets 224
11.1.3.1. Une acquisition de savoir-faire utilisables dans l'activité professionnelle 224
11.1.3.2. Une pratique 225
11.1.3.3. Une actualisation des contenus aux attentes sociales et professionnelles. 225
11.1.4. Des contenus et des débouchés ciblés 225
11.1.5. Une aide à l'orientation 226
11.1.6. Une valorisation et une reconnaissance des diplômes 227
11.1.7. Un encadrement et un accompagnement effectifs 227
11.2. Que produit l'expérience de la professionnalisation à l'Université ? 229
11.2.1. Sur l'appréhension de l'insertion professionnelle 230
11.2.1.1. Détermination du projet professionnel 230
11.2.1.2. Ressentis à propos de l'insertion professionnelle 230
11.2.2. Sur la perception des formations universitaires 231
11.2.3. Sur la perception de la licence en Sciences de l'éducation 233
11.2.3.1. Un effet inattendu… 233
11.2.3.2. … qui demande une confirmation 234
11.2.4. Sur la perception de l'UE de professionnalisation 236

PARTIE 6 : DISCUSSION / CONCLUSION

12. De discussions en conclusion 242

12.1. Rappel des principaux résultats 243
12.1.1. Concernant notre première hypothèse de travail 244
12.1.2. Concernant notre seconde hypothèse de travail 245
12.1.3. Concernant notre troisième hypothèse de travail 246
12.1.4. Quelques raisons de relativiser ces résultats 247
12.2. Eléments proposés à la discussion 248
12.2.1. Vers une modélisation de la dynamique de la genèse d'une représentation ? . 248
12.2.2. Une confirmation de l'insatisfaction des étudiants au sujet de la professionnalisation à l'Université 255
12.2.3. Une distance cognitive rédhibitoire ? 256
12.3. Perspectives de recherche 259

Bibliographie **263**

Index des sigles et des acronymes **292**

Index des tableaux **295**

Index des figures **298**

Table des matières **301**