

# **LE BULLETIN DE L'ASES**

**N° 39  
JUN 2012**

## **Éditorial**

de Laurent WILLEMEZ, Président de l'ASES  
p. 2

## **Journée ASES 2011 :**

### *Le mémoire de master en sociologie*

Présentation de la journée (p. 4)

Textes de Nicolas SEMBEL (p.6) et Dominique GLAYMANN (p. 12)

### **Sur le « printemps érable » :**

Entretien avec Cécile van de VELDE,  
présentation et propos recueillis par Matthieu HELY  
p. 24

**Position du CA de l'ASES sur l'évaluation des EC**  
p. 33

*Lien ASES et Bulletin d'adhésion ASES 2012*  
p.37

Ce numéro du *Bulletin* a été préparé par Nicolas Sembel et Frédéric Roux. La responsabilité des textes qui suivent n'incombe qu'à leurs auteurs. Ils ne sauraient représenter la position de l'ASES.

# *ÉDITORIAL*

*Laurent WILLEMEZ  
Président de l'ASES  
Université de Versailles*

Juste avant les congés d'été, l'ASES vous a concocté une nouvelle édition de son bulletin. Les articles que vous y trouverez correspondent aux préoccupations que nous y défendons : d'une part des réflexions sur l'enseignement de la sociologie, et d'autre part des prises de position sur les politiques d'enseignement scientifique et de recherche, ici à travers le cas québécois, à partir d'une analyse du mouvement (qui n'est toujours pas fini) des étudiants contre l'augmentation des frais d'inscription à l'Université.

Ces deux dimensions nous semblent indissociables, et l'ASES a choisi de ne pas choisir : nous ne sommes certes pas un syndicat, mais bien une « société savante », une association disciplinaire formée d'enseignants et d'enseignants-chercheurs (quel que soit leur statut) qui s'interrogent sur le métier tel qu'il évolue aujourd'hui, qui croient dans leur travail de transmission et qui cherchent des espaces pour continuer à faire de la recherche sans pour autant amoindrir la qualité de cette dimension d'enseignement. Nous voulons donc mener tous ces combats en même temps : peser sur les structures de régulation de la profession, avancer dans la réflexion sur les formes pédagogiques de diffusion de la connaissance

sociologique et à lutter contre les transformations managériales du métier.

Mais à l'ASES, cette perspective s'enrichit d'une autre dimension, qui peut paraître tautologique : nous sommes des sociologues. Ce qui signifie que le premier principe que nous devons et voulons défendre est d'appliquer à nous-mêmes la grille de lecture sociologique et réflexive que nous produisons pour l'extérieur. C'est ainsi que dans ce numéro, par exemple, Dominique Glaymann rend compte de son travail sociologique sur les stages dans l'enseignement supérieur, pour nous permettre de mieux interroger nos propres pratiques ; Nicolas Sembel propose lui une analyse, on pourrait dire d'observation participante, de la place du master dans les nouvelles formations des enseignants du primaire et du secondaire ; à ce propos, les débats qui avaient suivi les deux interventions (qui ont été présentées à l'occasion d'une matinée de réflexion précédant notre assemblée générale en novembre 2011) avaient précisément permis de réfléchir sur la place des collègues dans les enseignements d'insertion, en licence comme en master. C'est la même démarche d'utilisation de la sociologie pour comprendre ce que nous sommes qui a conduit Matthieu Hély à interroger Cécile Van de Velde sur l'enquête qu'elle mène actuellement au sujet du «Printemps Érable».

L'année universitaire qui vient s'annoncer riche en débats de toutes sortes, ne serait-ce qu'à travers les assises de l'enseignement supérieur, promises par notre nouvelle ministre, Geneviève Fioraso, ou autour des projets d'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs, que l'ASES combat fermement. Notre association occupera toute sa place dans ces discussions. Mais le chantier ne se résume pas à ces questions : nous continuerons à mener des réflexions et faire des propositions quant à l'enseignement de la sociologie dans les départements ou les UFR disciplinaires, mais aussi dans les institutions d'enseignement qui ne sont pas dédiés à notre discipline, mais dans laquelle celle-ci joue un rôle. Enfin, nous voulons continuer nos efforts à l'intention de ceux et celles qui ont peut-être le plus besoin de ce que représente l'association : les collègues isolé-e-s et les doctorant-e-s en sociologie, qui n'ont pas d'association propre et ne sont finalement guère défendu-e-s. Ce sont là des tâches difficiles, pour lesquels nous avons besoin d'adhérent-e-s reposé-e-s et déterminé-e-s. Nous vous souhaitons donc un bon été et souhaitons vous revoir toujours plus nombreux, virtuellement sur notre site et nos listes de discussions ; et en chair et en os lors des événements que nous organiserons tout au long de l'année 2012-2013.

*JOURNÉE PUBLIQUE DE L'ASES  
NOVEMBRE 2011*

# *LE MÉMOIRE DE MASTER EN SOCIOLOGIE*

**Samedi 19 novembre 2011, 9h30-12h30**  
Amphi Durkheim, Université Paris Descartes,  
place de la Sorbonne, Paris 5<sup>e</sup>

## *Présentation du thème*

Il y a quatre ans, l'ASES avait organisé une matinée de travail autour du devenir du mémoire de recherche quelques années après la mise en place du LMD. Il nous a paru important de renouveler la réflexion sur cet enjeu fort que constitue la pérennité, dans les cursus de sociologie des universités françaises, d'un exercice autonome de recherche (depuis l'enquête jusqu'au compte-rendu rédigé de celle-ci). Les questions qui se posaient alors restent pendantes, et les transformations profondes qu'a connues depuis l'Université n'ont fait que les rendre plus vives.

La première question qui se pose est celle de la place du mémoire dans la formation de master : la mise en place d'une formation diplômante en deux ans a évidemment modifié les objectifs des anciens mémoires de maîtrise puis de DEA. Les situations sont extrêmement variables selon les universités : certaines équipes enseignantes ont fait le choix de conserver deux mémoires, d'autres ont préféré n'en garder qu'un seul, en fin de cycle, et que l'étudiant met deux années pour réaliser. Quels sont les avantages et les inconvénients de ces choix ?

La deuxième question centrale renvoie à la forme même de l'exercice. Certaines formations – dans lesquelles la sociologie est minoritaire – enlèvent toute ambition à cet

exercice, en le transformant même parfois en un simple exercice de communication par « powerpoint ». La plupart des départements de sociologie continuent pourtant de demander aux étudiants des mémoires ambitieux. Mais les limites de ces ambitions sont variables, et cette journée pourrait s'en faire l'écho : quelles ambitions en termes d'enquêtes de terrain (nombre d'entretiens, taille de l'échantillon, etc.), mais aussi en termes de volume ? Si la question du plagiat ne peut pas être écartée, ce sont sans doute d'abord celles des moyens donnés aux enseignant-e-s encadrant-e-s, de l'ampleur du travail qu'ils-elles réalisent et des limites de leur suivi qui se posent.

Il semblerait utile de faire un point particulier sur la place du mémoire dans les masters professionnels, qui sont en fait le plus souvent des mémoires de stage<sup>1</sup> ? En quoi ces mémoires sont-ils toujours de la sociologie ? Comment les collègues font-ils pour insérer ce travail de rapport de stage dans un cursus de sociologie ? Quelle place accorder au tuteur de stage dans l'évaluation ? Quel est son propre rapport à la sociologie ? Comment éviter les risques d'une instrumentalisation du travail étudiant et comment faire

pour ne pas cautionner de possibles pratiques d'exploitation d'une main d'œuvre gratuite ? De même, les exigences demandées aux étudiants et la manière de noter ces mémoires sont-elles équivalentes selon que le mémoire est réalisé dans le cadre d'un master recherche ou dans un master professionnel ? La question est d'autant plus importante que désormais tous les masters peuvent amener à la thèse de doctorat. Se pose ainsi la question de savoir à quoi le mémoire peut servir, selon ses finalités explicites, qui peuvent être complémentaires et qui sont parfois trop hiérarchisées : faire un rapport de stage, un mémoire de recherches préparatoire à une thèse ou un travail de réponse à un commanditaire. Au-delà des techniques d'enquête, veut-on surtout leur faire acquérir la maîtrise de l'écriture (mais alors, de quelle écriture parle-t-on ?) ?

Dans la période difficile que connaissent le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, et tout particulièrement dans les sciences humaines, il paraît très important d'échanger les expériences, non pas simplement pour les comparer (dans une forme de *benchmarking* en vogue!) ni pour défendre ses propres solutions localisées, mais pour produire des éléments d'une réponse collective aux enjeux forts qui se cachent derrière cette question du mémoire et pour faire émerger des débats, susceptibles de casser les réponses dominantes et à prétention hégémonique – contre lesquelles nous voulons lutter.

<sup>1</sup> A cet égard, il est probable que, dès la rentrée 2012, l'injonction du stage concerne également les étudiants de Licence : « Chaque parcours (de la licence) prévoit la possibilité d'un stage obligatoire ou facultatif intégré au cursus et faisant l'objet d'une évaluation concourant à la délivrance du diplôme. » (article 7 de l'arrêté du 11 août 2011).

*« La question du mémoire, de l'écrit et du travail sociologiques : exigences scientifiques minimales et transpositions didactiques maximales. »*

**par Nicolas SEMBEL,  
MCF Sociologie IUFM Aquitaine (Bordeaux 4) et  
Centre Emile Durkheim (Bordeaux 2).**

### **1. Le mémoire en Iufm mastérisé**

Les transformations de l'enseignement supérieur au niveau master interrogent directement les rapports entre recherche et professionnalisation. Mémoires et stages sont des dispositifs pédagogiques situés au coeur de ces rapports et de ces transformations.

Le mémoire en IUFM avant l'intégration dans les universités et avant la mastérisation était un mémoire professionnel, s'appuyant sur les stages en écoles, collèges et lycées. Sans être un rapport de stage, il n'était pas non plus un mémoire de recherche. Un collègue avait recensé trois mille titres de mémoires de stagiaires du second degré; 60% de ces titres débutaient par le mot : comment? Et dans la plupart des cas le deuxième terme était le verbe : motiver. Les préoccupations étaient bien directement professionnelles et cherchaient une, des réponses, à la question de la motivation des élèves, sans que ce thème ne fasse d'ailleurs l'objet de formations particulières; on se situait typiquement dans une configuration d'identification d'une question professionnelle non ou peu problématisée et de recherche de recettes non ou peu théoriques.

Depuis la mastérisation, mémoire et stages ne sont plus liés. Le stage retrouve sa fonction première de

découverte du métier, l'étudiant est encadré par des professionnels pas nécessairement détenteurs d'un master, il pose des questions professionnelles auxquelles il cherche à répondre dans une logique de résolution de problème (nous ne développerons pas plus avant sur le stage comme objet de formation, qui reste indispensable en IUFM, et ailleurs). Le mémoire retrouve sa vocation de questionnement souvent critique du milieu professionnel, et de transformation de celui qui le réalise, futur professionnel, par une démarche (qui devrait être) à forte dimension socioanalytique. Ce n'est pas un mémoire de recherche universitaire, ce n'est plus un mémoire professionnel au sens classique, c'est un mémoire de recherche à visée professionnalisante, ou un mémoire professionnel ayant une dimension de recherche (ce que le rapport de stage *peut* être).

Cet objet pédagogique hybride se révèle être un excellent révélateur de ce que l'on attend au niveau master avec le mémoire, et de la place et du rôle de la sociologie dans ce dispositif. Au-delà des IUFM, pour tous les masters universitaires, le mémoire de master en IUFM tel qu'il se met en place peut servir sinon d'exemple, à tout le moins de proposition de synthèse entre recherche et professionnalisation, et notamment entre recherche sociologique et questionnement d'un objet particulier, le travail enseignant.

Au final, la réalisation d'un mémoire de master IUFM en sociologie permet à des non-sociologues d'acquérir une dimension sociologique, une "compétence" pour reprendre un terme à la mode, dans la construction de leur professionnalité. Le renforcement de la possibilité d'une telle acquisition n'est pas le moindre des intérêts apporté, malgré tout, par les transformations récentes de l'enseignement supérieur; "malgré tout", car ces transformations ne visent pas particulièrement à développer l'utilité et les vocations des formations en sciences humaines et sociales.

Il n'en reste pas moins que cette possible remise au centre, inattendue, des disciplines et démarches de sciences humaines et sociales (sont également concernées la philosophie, la psychologie clinique, la socio-histoire...) par le mémoire de master en IUFM, et donc de la mastérisation de la profession enseignante (et probablement demain d'autres professions), peut intéresser tous les sociologues, mais aussi questionner leurs propres pratiques, et finalement leur propre conception de la sociologie.

## *2. Des exigences scientifiques minimales*

L'objet hybride que constitue le mémoire de master

IUFM rencontre un public lui-même parfois hybride, d'étudiants ayant renoncé à un master en sciences humaines et sociales «classique», pour s'orienter vers une formation jugée plus directement professionnalisante, mais sans pour autant réussir, ou même passer, les concours ; en effet, nombreux sont les projets professionnels des étudiants inscrits dans les IUFM universitarisés qui ne sont pas aussi clairs et aussi solides sur la durée que l'on pourrait s'y attendre. Entre les étudiants qui échouent aux concours et ceux qui ne les préparent pas ou peu, et qui font évoluer leur projet de départ centré sur les concours vers des voies professionnelles plus aléatoires, il existe tout un public, qui peut être assez nombreux, qui est en demande d'un dispositif de formation ambitieux et intellectuellement intéressant.

Bref, les étudiants en master Iufm représentent toute une partie traditionnelle des étudiants inscrits en sciences humaines et sociales, intéressés voire passionnés par l'objet de leurs études, bien distincts des indécis et autres «repliés», que l'on met souvent en avant, pour dénigrer ces filières alors qu'elles peuvent aussi faire l'objet de véritables choix «positifs», on l'oublie trop souvent. Ces étudiants détenteurs d'une Licence de sciences humaines et sociales peuvent trouver en master IUFM une formation à la fois professionnelle et de recherche, une sorte de «super-DUT» de niveau master, centré sur des professions intellectuelles.

Une réponse en termes d'offre de formation à la hauteur de cette demande spécifique et puissante peut se structurer autour du mémoire de recherche sociologique à visée professionnalisante. Mais cela suppose d'être clair sur les fondamentaux d'une telle offre sociologique, notamment en termes d'exigences scientifiques minimales.

Nous situons pour notre part ce «minimalisme» exigeant autour de la démarche hypothético-déductive, appliquée de façon pragmatique, et non sacralisée ou caricaturale, comme le font ses plus mauvais serviteurs ou au contraire ses plus féroces détracteurs.

Si tout le monde sait peu ou prou en quoi elle consiste, moins nombreux sont ses partisans qui ont réussi à lui trouver une opérationnalité applicable de la Licence 3 de sociologie (premiers travaux de recherche individuels menés de A à Z, malgré le dispositif LMD qui les réserve au niveau master) à la fin de la carrière de tout sociologue. Ces bornes chronologiques très larges qui délimitent l'utilisation nécessaire de la démarche hypothético-déductive ne sont pas choisies au hasard : la Licence 3 est le moment où naissent les futurs chercheurs, sous les yeux de leurs directeurs de mémoire, qui poursuivront en master et en thèse, et qui vivront professionnellement de la sociologie. La Licence 3 est aussi le moment où, tout simplement, une sélection peut être faite entre ceux qui comprennent la démarche de recherche et ceux qui n'y adhèrent pas (mais

qui pourront y adhérer ultérieurement, aucune situation individuelle de formation n'étant figée). A l'autre «bout», la fin de carrière est toujours un moment de «test», où la démarche hypothético-déductive reste nécessaire, mais pas toujours appliquée, pour diverses raisons (trop scolaire, lassitude, oubli...). Entre les deux moments, à toute étape de la «carrière», toute recherche empirique la requiert également. Ce que nous voulons dire, c'est que cette démarche ne peut pas être affaire de croyance, ou que de croyance, sinon elle ne tiendrait pas sur la durée; il faut aussi qu'elle ait une utilité, et une utilité suffisamment évidente pour que l'on revienne vers elle dans n'importe quel contexte de recherche. Cela suppose donc qu'elle puisse être «traduite», «transposée» didactiquement, dans des contextes très diversifiés, nous y reviendrons dans le point suivant.

Mais avant tout didactisme, il est nécessaire d'avoir une définition de la sociologie, de ses fondamentaux, qui puisse justement permettre un didactisme maximal.

Cette définition et ces fondamentaux nous semblent pouvoir être résumés par des exigences scientifiques minimales; celles-là mêmes que l'on enseigne et attend des étudiants de Licence 3 en sociologie débutant dans la recherche, qui nous permettent de savoir qui peut mener une recherche de bout en bout, et qui ne le peut pas, ou pas tout de suite; celles-là mêmes qui permettent d'être

sociologue jusqu'à la dernière recherche menée.

Car ce que la démarche hypothético-déductive apporte en termes d'utilité et de pragmatisme avant tout, c'est d'abord ce qu'elle permet d'exclure. Elle exclut le "terrain" (enquête empirique ou corpus de textes ou de documents) sans lectures préalables, l'analyse sans retour sur les hypothèses, les lectures sans validation empirique ou programme de recherche empirique à venir. Sans démarche hypothético-déductive, l'état des connaissances reste partiel, les données sont sous-exploitées car mal mises en perspective, les hypothèses ne sont pas «hardies», le raisonnement analytique n'est pas progressif, l'ensemble du raisonnement sociologique est tiré vers le bas. Les partisans de l'induction ont souvent suffisamment lu pour pouvoir faire de l'hypothético-déductif caché. Les exigences scientifiques minimales ne sont pas extraordinaires, elles sont même à la portée de tous ou presque; mais elles requièrent une rigueur et une honnêteté scientifiques sans failles, de A à Z.

### ***3. Des transpositions didactiques maximales***

La contrainte méthodologique de la démarche hypothético-déductive s'accompagne nécessairement d'une grande souplesse de pensée; mieux, elle en est la condition.

Les traductions et transpositions didactiques maximales sont à ce prix; mais ce prix n'est pas élevé compte tenu du fait que toute personne *peut* être intéressée par la sociologie. N'importe quel sujet de mémoire de master *peut* amener un questionnement sociologique de son positionnement, de sa façon de penser.

La didactique, c'est-à-dire ici la capacité formelle à didactiser et l'imagination didactique, sont, en un sens, la clé de tout. Une anti-didactique de la démarche hypothético-déductive peut la condamner – et cela a déjà été le cas : elle peut la durcir au point qu'elle n'ait plus aucun sens, et notamment que la fluidité du système d'hypothèses, entre formulation après problématisation et retour après recueil des données, soit transformée en un mur incompréhensible. La didactique peut inversement déjouer tous les arguments contre la démarche hypothético-déductive. Toute personne est connaissante, résume Judith Schlanger; toute personne est sociologiquement connaissante, pourrions-nous rajouter. Toute personne *peut* trouver du sens dans la sociologie, dans la démarche hypothético-déductive, dans le mémoire de master, à condition d'y trouver, c'est-à-dire d'y construire, sa place sociale, objectivable, resubjectivante. Tout argument véritablement sociologique, et donc un seul argument sociologique, peut faire mouche et être décisif dans cette construction, par «objectivation participante», de son «je

véritable» (Bourdieu).

Les potentialités de la didactique sociologique sont aussi immenses que non ou peu défrichées. Le mémoire peut être l'aboutissement de ce processus didactique; à la fois par le dépassement du sujet choisi, du sujet du mémoire, et par la «sortie de soi» (rapidement, sans pouvoir développer ici : tant au sens de Durkheim que de Butler) du sujet qui réalise le mémoire.

Le sujet du mémoire, celui qui lui donne son titre, n'est finalement qu'un prétexte, s'effaçant derrière la montée en généralité, dès que le lien avec la sociologie générale est effectué ; et s'effaçant derrière la transcendance de la démarche hypothético-déductive, qui n'est qu'un outil, le meilleur selon nous, au service de la sociologie. Le travail en faveur de toujours plus de clarification didactique peut paraître sans fin, en effet; il n'en reste pas moins le témoin, la preuve, et le moyen, de l'universalisme sociologique. Mais la didactique sociologique reste aujourd'hui encore peu formalisée, et les meilleurs sociologues sont très souvent des didacticiens qui s'ignorent.

**Un exemple de traduction didactique : Durkheim définissant la religion par une notion absente des Formes élémentaires de la vie religieuse.**

En 1913, l'année d'après la parution des *Formes*, Durkheim se rend à une réunion de philosophes pour évoquer son dernier ouvrage. Après avoir du écouter une nouvelle fois une présentation de ses écrits qu'il jugeait erronée, se trouvant une nouvelle fois poussé dans ses retranchements, il répond en synthétisant magistralement sa pensée et produit dans ce contexte particulier une définition de la religion qui parachève toutes celles qu'il a pu donner auparavant. Selon lui, la religion permet de «penser ce qui n'est pas (...) pour pouvoir davantage».

Ce premier exemple d'innovation didactique sera complété par la suite par un deuxième, avec la notion de dynamogénie, que l'on peut définir sommairement comme «augmentation d'activité», en l'occurrence celle du croyant, qui «peut davantage» grâce à la religion. Cette notion de dynamogénie ne figure pas dans les *Formes*; elle reviendra à quatre reprises chez Durkheim entre 1913 et 1917, comme l'a noté W. Watts-Miller ; elle résume l'explication dynamique de la religion, et donc du social, que Durkheim a défendu durant toute son oeuvre, mais pas toujours de façon aussi *didactique*.

En complétant ce travail didactique propre à

Durkheim par un travail didactique propre à un enseignant en sociologie *lambda*, il devient possible d'intégrer à la démarche hypothético-déductive, lors d'un suivi de mémoire de master Iufm réalisé par un étudiant non-sociologue et futur enseignant, cette problématique durkheimienne de la dynamogénie, avec hypothèses et validation empirique, par exemple autour d'une définition du travail scolaire comme celle que nous proposons ici : penser ce que l'on ne sait pas, pour pouvoir davantage.

### *Conclusion*

Si les transpositions didactiques maximales s'originent dans des exigences scientifiques minimales, les unes et les autres ont comme point commun de devoir être permanentes. Les premières face à la diversité des contextes scolaires, les secondes pour asseoir la pérennité des principes scientifiques.

C'est finalement cela qu'un mémoire, de master Iufm, de Licence 3 de sociologie, de n'importe quel niveau et de n'importe quel cursus, doit articuler, pour que le double processus de questionnement de soi et de renforcement de sa force de travail intellectuelle, aboutissant au produit écrit qu'il constitue formellement,

soit une réussite; c'est-à-dire constitue un apport sociologique et ait une utilité sociale.

L'image de la sociologie qui se dégage au terme de ces remarques est à la fois pluraliste et unifiée : s'il y a bien des angles d'attaque théoriques et empiriques, et des méthodes, il n'y a qu'une démarche hypothético-déductive à suivre, un esprit critique à cultiver, et finalement une seule sociologie à promouvoir.

*«Le stage dans l'enseignement supérieur,,  
questions autour d'un dispositif en plein essor. »*

**par Dominique GLAYMANN (Sociologue,  
LARGOTEC<sup>2</sup>, Université Paris Est et RESTAG<sup>3</sup>)**

<sup>2</sup> Laboratoire de recherche sur la gouvernance : territoires et communication, EA 4688 (<http://largotec.u-pec.fr/>).

<sup>3</sup> Réseau d'étude sur les stages et leur gouvernance (<http://largotec.u-pec.fr/reseaux/restag/>).

## **Introduction**

Après avoir constaté la multiplication des stages dans les cursus de l'enseignement supérieur, ce texte entend interroger l'évidence selon laquelle ce dispositif constitue une réponse pertinente aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

Cette présentation s'appuie sur une recherche qui a été entamée en 2006 avec deux collègues du Largotec, qui a donné lieu à un colloque organisé à l'Université Paris Est Créteil en juin 2010 (« Les stages et leur gouvernance en débat ») et qui se poursuit désormais dans le cadre du RESTAG créé dans la foulée de ce colloque et de celui organisé une semaine plus tard à l'école des Ponts Paris Tech (« Les stages dans la formation d'ingénieur »).

Il s'agit ici de présenter des premiers résultats et des hypothèses encore en cours de validation qui, tout en référant à des travaux collectifs, n'engagent que leur auteur.

### **1. Stage : de quoi parle-t-on ?**

Des stages existent de longue date en étant utilisés comme outils pédagogiques dans différents parcours de formation (médecins ou ingénieurs) et comme période de probation dans des processus de recrutement (enseignants

ou fonctionnaires territoriaux). Sous ces formes, le stage a longtemps été limité à certains cursus particuliers et à l'entrée dans certaines professions. Son usage a ensuite été étendu à différentes composantes de l'enseignement supérieur en commençant par la préparation de diplômes professionnels assurée par des écoles (de commerce ou de management) et des universités (DUT ou DESS).

Désormais, on trouve des stages dans des filières, des cursus et des niveaux de plus en plus variés. Il existe aussi des stages réalisés par des étudiants diplômés ne trouvant pas d'emploi espérant ainsi décrocher un contrat de travail après avoir convaincu un employeur de leur « employabilité » (cf. Glaymann, Grima, 2010).

Il faut donc délimiter l'objet stage dont on entend ici interroger la capacité à atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

Nous traiterons dans les pages qui suivent du stage défini comme une période d'insertion dans une situation de travail d'un(e) élève ou d'un(e) étudiant(e) en formation initiale lui permettant à la fois de découvrir par lui-même et *in situ* une réalité du travail, de mettre en œuvre des connaissances acquises durant sa formation et d'expérimenter ses compétences en milieu professionnel. Cette plongée que l'on peut assimiler à une observation participante revêt à nos yeux une triple portée formative, professionnalisante et socialisatrice.

Nous centrerons spécifiquement l'analyse qui suit sur les situations pouvant être rapportées (y compris par différence) à des stages inscrits dans des cursus de formation (en nous limitant aux formations post-bac) et organisés dans le cadre d'une convention reliant le ou la stagiaire, son Université (ou École) et l'organisation qui l'accueille.

## ***2. Données chiffrées sur l'essor des stages***

Au cours des trois dernières décennies, l'inscription de stages au sein des cursus de l'enseignement supérieur s'est répandue pour devenir une pratique courante dont les effets positifs attendus sont supposés certains même si les buts à atteindre ne sont pas toujours explicités et même si les résultats obtenus sont rarement évalués.

Le nombre exact de stages est lui-même très complexe à préciser non seulement parce qu'il n'existe aucun organisme chargé d'un tel dénombrement, mais aussi parce que l'organisation des stages est encore souvent artisanale dans les universités (contrairement aux écoles d'ingénieur, de commerce ou de management). Un autre obstacle (rencontré au cours de cette recherche) se dresse quand on tente de dénombrer les stages, c'est l'opacité qui règne souvent sur ce sujet, de nombreux responsables

d'UFR ou de services des stages semblent considérer que les informations sur les stages (nombre de stages, de stagiaires, d'entreprises d'accueil, modalités d'encadrement et d'évaluation, etc.) sont sensibles voire confidentielles de telle sorte qu'ils rechignent à communiquer ces données (y compris quand il s'agit de répondre à des enquêtes venant du ministère, comme celle dont il est question ci-après).

En dépit de ces difficultés, il existe des sources qui confirment toutes une tendance à la hausse forte et rapide du nombre de stages dans l'enseignement universitaire. Ainsi :

ü « Sur les 350 000 jeunes sortis [en 2002] de l'enseignement supérieur (hors apprentissage), 250 000, soit près de 72%, déclarent avoir effectué des stages durant leurs études » (Giret et al., 2003, p. 36).

ü « Près d'un étudiant sur deux, soit environ 800 000 étudiants, effectue au moins un stage au cours de sa scolarité » (Walter, 2005, p. 38).

ü En avril 2006, lors de la signature de la Charte des stages en entreprise, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche reprenait le nombre nettement inférieur de 160 000 stagiaires estimé par l'Insee à partir de son enquête sur l'emploi.

ü En avril 2008, le même ministère évaluait à 1 200 000 le nombre de stages sur la base de questionnaires remontant

des établissements d'enseignement supérieur (Chiffre donné durant la séance du 24 avril 2008 du comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires, le STAPRO).

ü « Le nombre de stagiaires a augmenté de 50% entre 2005 et 2008 » (Bayou, 2010, p. 70).

ü « Trois étudiants sur dix (32%) inscrits en formation initiale dans une université française ont suivi un stage en 2009-2010. La situation est toutefois très disparate : les formations à vocation professionnelle intègrent presque toujours des stages obligatoires, alors qu'ils ne sont pas aussi systématiques pour les formations généralistes. Par ailleurs, la proportion d'étudiants qui suivent un stage croît à mesure que l'on progresse dans les cursus (MESR, 2011).

Cet essor des stages dans le cadre des universités semble avoir été largement dû à un mouvement peu contrôlé de mimétisme (des universités par rapport aux écoles, des universités et des UFR entre elles) où le flou des objectifs (« professionnaliser l'enseignement supérieur ») le dispute à l'amateurisme en terme d'organisation (en l'absence de règles de gouvernance tant au niveau local qu'au niveau national). Au fur et à mesure, des responsables et des structures (bureaux et services des stages) ont été mis en place sur le terrain (ou ont complété des structures préexistantes comme les SCUIO). Certains qui ont appris en faisant ont progressé vers une

gouvernance des stages assez élaborée, d'autres se sont contentés de « bricoler ».

De leur côté, les pouvoirs publics ont improvisé puis peaufiné des éléments de réglementation à partir de 2006, dans un contexte de contestation de la précarisation des jeunes en général et des stages abusifs en particulier (mouvement contre le projet de CPE, grève des stagiaires lancée par le tout nouvellement créé collectif *Génération précaire*). Les acteurs politiques et sociaux ont agi après avoir pris conscience du problème posé par la situation des jeunes, y compris diplômés, et par la multiplication des stages.

Qu'est-ce qui peut expliquer l'essor des stages auquel on assiste dans les universités ces dernières décennies ?

### ***3. Pourquoi tant de stages ?***

Nous partirons de la présentation/justification des stages telle qu'on la trouve sur le site de différentes universités en prenant volontairement des formations et des composantes assez variées :

ü « Une véritable politique des stages a été développée pour répondre à trois objectifs : acquérir des compétences empiriques en appui des connaissances théoriques et appliquées, faire connaître concrètement et sous divers angles le monde professionnel et offrir aux étudiants la

possibilité d'enrichir leur CV et de prouver leur aptitude à s'intégrer dans un emploi qualifié » (Faculté d'Administration et échanges internationaux, Université Paris Est Créteil).

ü « Ces connaissances, mises en œuvre dans divers projets et au cours du stage de fin d'études, sont directement exploitables dans les activités professionnelles à la sortie du Master et constituent un atout majeur dans la recherche d'un emploi. » (UFR de Sciences fondamentales et appliquées, Université d'Évry Val d'Essonne).

ü « La faculté a mis en place un certain nombre d'actions et de manifestations notamment pour accompagner les étudiants vers une insertion réussie, c'est-à-dire rapide et en adéquation avec leur qualification et leurs compétences, sur le marché du travail. (...) Grâce à ces rencontres, aux stages, aux qualifications en langues et en informatique, aux entraînements de rédaction de CV et de lettres de motivation, les étudiants de la Faculté connaissent un taux d'insertion professionnelle élevé » (Faculté des Sciences économiques, Université de Rennes 1).

ü « Vous serez préparés à l'entrée dans la vie active : développement de projet professionnel dès la première année de Licence, stages obligatoires en entreprise de la L2 au M2, possibilité d'étudier dans des universités étrangères partenaires. Le choix de cette politique de formation nous permet d'afficher des taux d'insertion professionnelle

élevés : plus de 80 % d'entre vous auront un emploi dans les deux mois suivant l'obtention du Master » (Institut des Sciences de l'entreprise et du management, Université Montpellier 1).

ü « Les relations entre le monde universitaire et le monde professionnel sont aujourd'hui un atout primordial et incontournable afin de préparer les étudiants à leur future carrière professionnelle. Enseignements théoriques et enseignements pratiques forment l'ensemble des connaissances permettant aux futurs acteurs de la vie active de détenir le bagage nécessaire à une bonne intégration professionnelle. (...) Offre de formation, taxe d'apprentissage, validation des acquis professionnels, stages... sont autant de déclinaisons des liens étroits que la Faculté entretient avec le monde socio-économique » (Faculté de Droit, Université Pierre Mendès France de Grenoble).

Ce qui ressort nettement de ce florilège assez représentatif de ce qui est généralement mis en avant, c'est la capacité supposée des stages à faciliter la future insertion professionnelle des jeunes diplômés (Barbusse, Glaymann, 2012). Cet argument pose une série de questions tant sur la justesse de l'objectif que sur la pertinence du dispositif (le stage) pour l'atteindre.

S'il semble peu discutable de souhaiter que les diplômés (en l'occurrence ceux qui sanctionnent une formation

supérieure) aident à trouver un emploi et à réussir une vie professionnelle, on peut s'interroger sur la place que peut et que doit occuper la professionnalisation dans les cursus de l'enseignement supérieur et sur le rôle des stages dans cette dimension.

#### ***4. Favoriser l'insertion professionnelle : un objectif à discuter et à préciser.***

De quoi parle-t-on en mettant en avant **l'insertion professionnelle** dont les établissements d'enseignement supérieur sont désormais sommés de se préoccuper ? Bien souvent, trop souvent, ce que l'on entend et ce que l'on mesure à propos de l'insertion professionnelle, c'est l'obtention du premier emploi. Nul ne peut en contester l'importance tant en terme de revenu, de confiance que d'expérience. Mais, une insertion professionnelle de qualité ne s'y limite pas, d'une part parce que les premiers contrats de travail décrochés par les jeunes débutants sont souvent non durables (CDD et CTT en particulier) et d'autre part parce que les déroulements de carrière sont de plus en plus marqués par la mobilité (même en passant d'un CDI à un autre).

Prenant acte de cette situation, Michel Vernières (1997) propose de définir l'insertion professionnelle comme « le

processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi » (p. 12). Comment l'enseignement supérieur peut-il contribuer à ce processus ? D'abord en apportant une formation de qualité qui permette d'acquérir des connaissances à la fois générales et particulières, des savoirs académiques, conceptuels, abstraits et appliqués, des savoir faire intellectuels, réflexifs, organisationnels et pratiques, des savoir être relationnels, comportementaux et langagiers. Cet ensemble d'acquisitions permet de former au fil de l'expérience une qualification et de générer l'employabilité nécessaire pour construire une carrière de qualité. Comme l'explique Bernard Gazier, « l'employabilité, c'est la capacité à demeurer autonome dans un développement de carrière, la capacité à intéresser successivement plusieurs employeurs, à changer de voie, à forger son itinéraire professionnel. » (Gazier, 2003, p. 97) et « ce n'est plus seulement la capacité à trouver un emploi, mais celle de construire une carrière autonome » (Gazier, 2003, p. 99)

Dans le contexte social actuel marqué du côté de l'emploi par un chômage et un sous-emploi massifs persistants qui touchent très fortement les jeunes y compris diplômés et du côté de la formation par une massification et donc une diversification des jeunes suivant une formation post-bac, il semble assez légitime d'insister sur la nécessaire dimension

professionnalisante de l'enseignement supérieur, ce que la loi LRU a fait avec insistance en 2007. Le champ des orientations professionnelles et donc des métiers exercés par les futurs diplômés du supérieur s'est en effet fortement élargi au cours des dernières décennies en même temps que l'accès à l'emploi et la stabilisation sur un poste devenaient de plus en plus compliqués pour ces débutants de plus en plus diplômés.

Le stage peut participer de cette professionnalisation, mais il n'en est pas le seul levier, il ne peut le faire que si certaines conditions sont remplies. En outre, ce n'est ni le seul, ni même peut-être le principal apport potentiels des stages.

Notre expérience d'enseignant ayant eu à encadrer de nombreux stagiaires comme notre recherche en cours montrent qu'un stage peut contribuer de différentes façons à la professionnalisation. Il offre d'abord à un étudiant la possibilité d'enrichir son projet professionnel en identifiant plus clairement ce qu'il a envie de faire et parfois ce qu'il n'a pas envie de faire. Il donne ensuite l'occasion de se faire connaître de professionnels à qui on peut montrer ses qualités en situation de travail, déconstruire d'éventuelles représentations stigmatisant son profil ou son université, créer des éléments d'un premier réseau professionnel en nouant des contacts que l'on pourra solliciter plus tard. Dans certains cas enfin, un stage peut constituer une

période de pré-recrutement surtout quand intervient à la fin de la formation initiale.

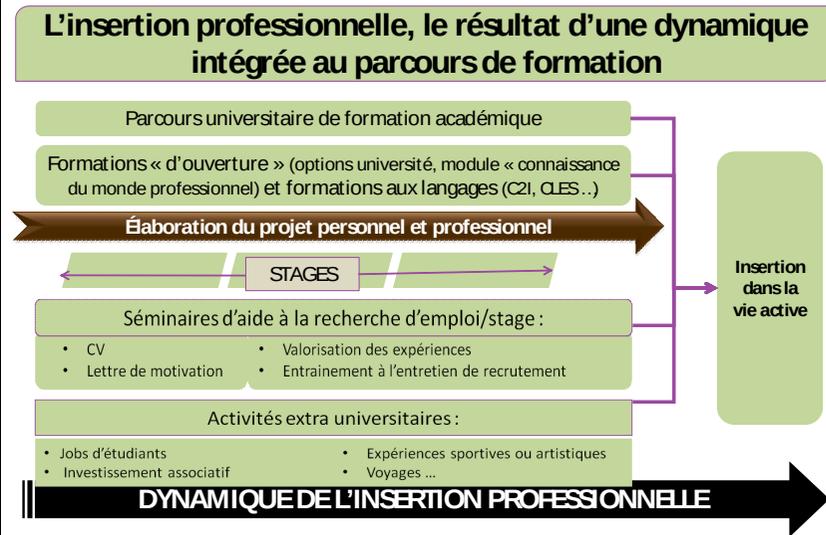
Différentes études ont confirmé la potentialité des stages à favoriser la primo-insertion professionnelle des jeunes diplômés. Selon un rapport du CES en 2005, « lorsqu'ils occupent leur premier emploi salarié, 27% des jeunes sortant de l'enseignement supérieur déclarent ainsi avoir déjà travaillé chez l'employeur qui les recrute, en tant que salarié ou dans le cadre de stages, et en avoir tiré un bénéfice en termes d'insertion. [...] Les chances d'être recruté par une entreprise où les jeunes ont déjà travaillé semblent d'autant plus fortes qu'il s'agit de formations professionnalisantes. [...] Près d'un tiers des diplômés de DESS ou d'écoles de commerce accèdent à une entreprise dans laquelle ils ont été stagiaires ou employés au cours de ses études. » (Walter, 2005, p.17). Dans son enquête sur l'insertion des jeunes diplômés 2011, la Conférence des Grandes Écoles notait que « l'immersion professionnelle, à l'occasion de stages ou de contrats d'apprentissage, reste le moyen privilégié d'accéder à l'emploi (40%). » (Greneche, 2011, p. 18). À l'échelle locale, nous avons pu vérifier cet apport des stages à la recherche du premier emploi dans l'enquête menée en 2007 par l'observatoire de l'UPEC sur l'insertion des M2 sortis en 2006 qui montrait que le stage avait été le premier moyen d'accès à l'emploi (36% des répondants ont déclaré avoir été recrutés directement à

l'issue du stage).

Mais, il faut relativiser l'impact des stages en notant d'abord l'impact essentiel du contexte conjoncturel qui fait fortement varier la probabilité d'obtenir un emploi au terme d'un stage. Il est ainsi logique que les années 2008-2010 aient été beaucoup moins favorables que les précédentes de ce point de vue. On ne peut oublier que les problèmes d'emploi des jeunes sont étroitement liés à la situation de l'emploi et aux modes de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre : « Il faut donc accepter que la question de l'accès à l'emploi reste un problème pour les scolaires ; un problème à traiter mais pas à résoudre, car il dépend avant tout de l'état du marché du travail et des politiques des entreprises. » (Rose, 2006, p. 131).

Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué précédemment, il faut distinguer le fait de décrocher un premier emploi et une insertion professionnelle réelle, c'est-à-dire débouchant sur un emploi stable (même si on est amené à le quitter un jour). Aussi essentielle soit-elle, l'étape du premier contrat n'est qu'un moment de la carrière à laquelle il convient de préparer les jeunes diplômés. Rien ne permet d'affirmer que cette construction de carrière dépende de façon forte du nombre et de la qualité des stages effectués. C'est globalement la formation qui y contribue à travers différents outils, au fur et à mesure d'un cursus qui sert entre autre chose à élaborer et enrichir un projet

professionnel.



Barbusse, Bizeul, Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle, Université Paris 12, 2009

Comme on le voit sur le schéma ci-dessus, un ensemble d'instruments concourt à la dynamique de l'insertion professionnelle d'un futur diplômé. Le stage n'est au mieux qu'un élément de ce dispositif complexe, il n'est certainement pas un remède miracle aux difficultés de l'insertion professionnelle.

Non seulement les stages ne peuvent contribuer que partiellement à l'insertion professionnelle, mais ce rôle n'est ni exclusif, ni automatique.

### ***5. Les apports potentiels et limités des stages***

Élément dans un cursus de formation, le stage est (ou devrait être) en premier lieu un outil pédagogique visant à enrichir cette formation. En tant que situation passagère, un stage peut être défini comme une participation observante durant laquelle l'étudiant-stagiaire pourra acquérir des connaissances directes sur la vie professionnelle en complétant ce que lui a apporté l'enseignement académique. L'objectif est de lui fournir un moyen d'enrichir sa capacité de réflexion et d'action dans un environnement de travail, dans des interactions avec des collègues, des supérieurs hiérarchiques et des clients), dans la confrontation à la réalité d'objectifs à atteindre, de difficultés à résoudre, d'imprévus à affronter, de succès et d'échecs à analyser.

Plus que l'enseignement traditionnel, en cours ou même en TD, autrement que l'élaboration d'un mémoire ou d'un exposé, le stage permet de lier le geste et la parole, de combiner l'agir et le réfléchir, d'articuler la pratique et la théorie dans le contexte d'une organisation productive

(entreprise, administration publique ou association).

Contrairement aux fausses évidences abondamment répétées, l'apport du stage n'est pas simplement « pratique » : un stage est formateur parce qu'on y apprend « en faisant », mais on enrichit aussi ses savoirs en observant et en réfléchissant à ce qu'on fait et à ce qu'on voit. La construction du rapport de stage est (ou devrait être) une partie essentielle de ce processus d'apprentissage. Ainsi Michel Villette insiste-t-il : « Faire du stage un programme d'apprentissage fort suppose de poser quatre questions sur l'expérience au travail que l'on a vécu : Qu'ai-je appris ? Quelle est la validité de ce savoir ? Dans quelles conditions et avec quelles précautions pourrai-je l'utiliser demain, ailleurs ? À quelles conditions puis-je le transmettre à quelqu'un d'autre pour son propre usage ? » (Villette, 1998, p. 98). Cet aspect montre toute l'importance qu'il faut accorder à l'encadrement du stagiaire du côté de son école/université et du côté de son terrain de stage, pour prendre en compte l'indispensable dimension réflexive et ne pas tomber dans la mystique du seul apprentissage « par la pratique », comme si celui-ci était automatique. Ajoutons qu'ainsi conçu, l'apport formatif du stage a un impact important sur la professionnalisation si l'on admet qu'elle inclut la capacité à se repérer dans le monde du travail, dans la vie des organisations où il s'organise et ainsi dans la construction de son projet

professionnel, puis dans la conduite de sa carrière

Le stage est aussi un levier de socialisation pour ces jeunes adultes qui sont en cours de formation initiale. Il s'agit d'une dimension d'intégration sociale, de construction identitaire et de socialisation (pas seulement professionnelle) qui ne peut être négligée à l'heure de l'« allongement de la jeunesse ». en tant que phases probatoires limitées dans le temps, les stages peuvent contribuer à la transition entre l'adolescence (ou « l'adulescence ») et l'âge adulte en constituant des rites de passage qui marquent comme le disait Arnold Van Gennep « les changements de lieu, d'état, d'occupation, de situation sociale, d'âge. » (Belmont, 1985, p. 602). Beaucoup d'étudiants ont ainsi évoqué dans nos entretiens leurs gains en « maturité », « assurance », « fierté », « confiance en soi » et « sens des responsabilités ». Là encore, même si cela peut paraître indirect, cette dimension socialisatrice peut avoir un impact important sur la professionnalisation des étudiants.

Ces apports en formation et en socialisation des stages nous paraissent essentiels, y compris pour la socialisation professionnelle. Cela suppose que les conditions de stage permettent de concrétiser ces différents potentiels, or cela n'est pas automatique, mais suppose au contraire des conditions compliquées à réunir (sur le contenu du stage, les conditions de travail, le tutorat sur le terrain,

l'encadrement pédagogique et le suivi par l'établissement de formation). Ce qui fait la richesse potentielle du dispositif pédagogique du stage, c'est son triple potentiel formatif, socialisateur et professionnalisant. Les conditions pour concrétiser ce potentiel sont exigeantes en efforts, en temps et en organisation pour chacun des acteurs, le stagiaire, son université et l'organisation où a lieu le stage. Elles impliquent des coûts financiers pour le personnel et le fonctionnement des services de stage et des BAIP, pour le temps et l'investissement des enseignants chargés d'encadrer des stagiaires. C'est aussi le cas pour les organisations accueillant des stagiaires si elles organisent sérieusement la sélection et la formation des tuteurs, le tutorat, le suivi et le bilan des stages. Pour concrétiser leurs apports potentiels, les stages doivent bénéficier d'une conception, d'une mise en place et d'un suivi, c'est-à-dire d'une gouvernance de qualité. Cela nécessite non seulement une prise de conscience et une mise en œuvre, mais aussi des moyens humains, organisationnels et financiers qui ne sont pas extensibles. Il est permis de douter que l'augmentation continue du nombre de stages à laquelle on assiste depuis deux décennies soit compatible avec une qualité et une efficacité réelles.

D'autant que l'on ne doit pas négliger les risques et les dérives que véhicule cette inflation des stages :

- abus économiques des organisations d'accueil qui font

travailler des stagiaires en lieu et place de salariés à un coût minimum (rester sous le seuil de 30% du Smic permet d'être exonéré de toute cotisation sociale, ce qui conduit à diminuer très fortement le coût du travail en réduisant le salaire direct et en annulant le salaire indirect) ;  
- dérive gestionnaire des établissements de formation qui peuvent augmenter le nombre d'étudiants inscrits (et de coûts d'inscription reçus) en organisant une alternance entre périodes de cours et périodes de stages et donc en évitant d'avoir à agrandir les locaux et augmenter le nombre d'enseignants.

Dans un contexte d'inflation des stages et donc de multiplication de stages peu formateurs, la qualité des formations risque d'être atteinte limitant par là-même la capacité à améliorer l'employabilité des diplômés, objectif premier de la professionnalisation des études. Ce problème est aggravé par l'abus économique des stages qui a deux effets très négatifs pour l'emploi des jeunes. Le premier effet est le développement d'une norme d'emploi dégradé (sous-qualifié, sous-payé et précarisé) pour les débutants, même diplômés. Le second effet est que l'abus de stagiaires se substituant à des salariés détruit des emplois potentiels que pourraient précisément occuper des jeunes en début de vie active, en arrivant ainsi à un résultat parfaitement contre-productif au regard du choix de développer les stages pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes.

L'existence de tels risques au regard de l'emploi des jeunes conduit à revenir sur le « problème de l'insertion professionnelle des jeunes » pour interroger son origine. Comment en effet remédier à un problème sans diagnostiquer ses causes ? Principalement des déficiences de la formation ou des mutations du système d'emploi (chômage, flexibilité, modalités de recrutement et d'évaluation).

### *Conclusion*

Comme tout dispositif pédagogique, le stage apparaît comme un outil riche de possibilités s'il s'appuie sur une réflexion solide quant à ses objectifs et sur une organisation rigoureuse. Ses apports multiples sont potentiellement importants, mais ils ne sont pas automatiquement concrétisés. Un « bon » stage requiert des moyens adaptés à la situation particulière qui le caractérise et suppose que soient remplies les conditions permettant d'atteindre ses objectifs. Cela n'est ni simple, ni systématique.

Cela signifie d'une part que tout stage n'est pas un « bon » stage. Il faut en particulier contester l'idée selon laquelle il suffirait de mettre des étudiants en situation pour qu'ils apprennent quelque chose et qu'il suffirait de les mettre en situation de travail pour qu'ils se « professionnalisent ».

Cela signifie d'autre part qu'il est impossible de multiplier à l'infini le nombre de stages en espérant qu'ils seront tous utiles. Au contraire, l'inflation actuelle des stages tend à produire d'un côté des stages sans contenu – les fameux « stages café, photocopies » - où l'on « occupe » le temps des étudiants sans leur apprendre grand-chose et de l'autre des stages sans formation où l'on fait travailler quasi-gratuitement des étudiants en lieu et place de salariés.

L'inscription des stages au sein des cursus d'enseignement supérieur tend à devenir une norme qui conduit les recruteurs à en faire un signal qu'ils recherchent dans les CV des jeunes diplômés, qui conduit les étudiants à préférer les formations avec stages et qui conduit les responsables d'UFR et de diplôme à en placer partout où ils le peuvent. S'est ainsi développée une course poursuivie largement encouragée par les pouvoirs publics (ainsi, le plan Réussite en licence a fixé en décembre 2007 l'objectif que tout étudiant ait au moins validé un stage au cours de sa licence).

S'il ne s'agit pas de nier l'intérêt des stages dont nous avons exposé les potentialités, il faut cesser d'y voir la panacée face aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés car ceci est une illusion et une illusion dangereuse si elle alimente leur essor sous le simple effet du mimétisme.

L'heure est plutôt à l'examen précis de la réalité des stages tels qu'ils sont pratiqués et à l'analyse rigoureuse de leurs effets. C'est une nécessité pour améliorer la gouvernance des stages et, cela en fait partie, pour délimiter leur nombre, leur durée et leur positionnement dans les cursus de formation. C'est ce à quoi nous travaillons au sein du Restag en nous efforçant d'associer chercheurs et praticiens.

### *Références bibliographiques*

- Barbusse B. , Bizeul P., 2009, *Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle*, Université Paris 12.
- Barbusse B., Glaymann D., 2012, « Les stages, une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? », in E. Quenson et S. Coursaget, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, éd. Octarès.
- Bayou J., 2010, « Mieux encadrer les stages. Génération précaire en première ligne », *Cadres CFDT*, n°440-441, octobre, pp. 67-72.
- Belmont N., 1985, « Van Gennep », *Encyclopaedia Universalis*, volume 18, pp. 602-603.
- Gazier B., 2003, « Tous "Sublimes". Vers un nouveau plein emploi », Paris, Flammarion, 374 p.
- Giret J.-F., Moullet S., Thomas G., 2002, « De l'enseignement

supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie de la Génération 98 », Céreq, *Notes Emploi-Formation*, n°21, 45 p.

Glaymann D., Grima F., 2010, « Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages », *Management et avenir*, n°36, juillet, pp. 146-165.

Greneche G. 2011, *Résultats de l'enquête Insertion des jeunes diplômés 2011*, Conférence des Grandes Écoles, [www.cge.asso.fr](http://www.cge.asso.fr)

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2011, *Principaux résultats de l'enquête sur les stages effectués par les étudiants*, juillet.

Rose J., 2006, « Interview » par Marie Raynal, *Diversité Ville-École-Intégration*.

Vernières M., 1997, *L'Insertion professionnelle, analyse et débats*, Paris, éd. Economica, 198 p.

Villette M., 1998, « Le stage en entreprise peut-il devenir un programme d'apprentissage fort ? », *Recherche et formation*, n°29, pp. 95-108.

Walter J.-L., 2005, « L'Insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur », *Avis et rapports du Conseil économique et social*, n°12.

## Sur le « Printemps érable »

*Entretien avec Cécile van de VELDE,*

*Présentation et propos recueillis par Matthieu HELY*

*Comme l'a justement observé Christian Laval dans un article rédigé en mai 2012 pour le site Médiapart<sup>4</sup>, la formidable mobilisation des étudiants québécois s'inscrit dans un mouvement plus général de protestation contre le modèle néolibéral d'enseignement supérieur (grève des étudiants anglais à l'hiver 2010 ou à celle des étudiants chiliens au printemps et en été 2011). La question des inégalités d'accès aux études supérieures a toujours été au cœur des préoccupations de l'ASES. D'une part, parce que l'association a en effet été fondée à la fin des années 1980, période caractérisée par une « massification » de l'université. D'autre part, parce que l'enseignement du savoir sociologique a vocation, peut-être plus que d'autres, à s'adresser au plus grand nombre et les sociologues peuvent difficilement rester indifférents aux conditions matérielles de diffusion des résultats de leurs recherches. Car c'est au fond « l'utilité sociale » de la pensée sociologique qui est en jeu. Si les vertus analytiques et réflexives, que l'on prête traditionnellement au savoir sociologique, sont importantes, les conditions d'accès à ces dernières sont donc un enjeu central pour le développement de notre discipline. La question des droits d'inscription*

*n'est d'ailleurs pas la seule dimension de ce problème, il faudrait aussi s'interroger sur les risques pour la sociologie qui, confrontée à une défection préoccupante des étudiants optant pour des cursus plus « rentables » sur le marché du travail, se trouve contrainte de développer des formations pluridisciplinaires pour garantir sa survie académique. N'y a-t-il pas là le risque d'un affaiblissement de nos normes professionnelles, déjà très fragiles, puisque tout diplômé d'une formation en sciences sociales peut prétendre à la qualité de « sociologue » ? Mais pour l'heure, revenons sur les causes et la signification de ce « printemps érable » Québécois avec Cécile Van de Velde que l'ASES remercie chaleureusement d'avoir bien voulu se prêter au jeu des questions/réponses.*

Matthieu Hély

*Cécile Van de Velde<sup>5</sup> est sociologue, maître de conférences à l'EHESS, et développe ses recherches dans le cadre d'une sociologie comparée de la jeunesse, des générations et des âges de la vie. Après un séjour de plusieurs mois au Québec où elle était professeure invitée par l'Université de Montréal, Cécile Van de Velde a mené une enquête auprès des étudiants mobilisés contre*

<sup>4</sup> <http://blogs.mediapart.fr/blog/christian-laval/170512/la-formidable-greve-des-etudiants-quebecois>

<sup>5</sup> Site personnel : <http://cvandavelde.com/>

la décision du gouvernement québécois de Jean Charest d'augmenter les droits d'inscription à l'université de 1625 dollars canadiens (soit une hausse de 75%).

Matthieu : dans le texte qu'ils ont fait paraître dans le quotidien *Le devoir* « Les droits de scolarité à l'université : « juste part » ou « lutte juste » ? »<sup>6</sup>, nos collègues Yvan Perrier et Guy Rocher rappellent que ces droits de scolarité ont longtemps été gelés conformément aux préconisations de la Commission Parent constituée au début des années 1960. Ils observent qu'entre 1989 et 1995 s'est produit une véritable explosion des droits d'environ 228%. La décision annoncée par le ministre des finances, Raymond Bachand, d'augmenter de 325\$ chaque année, les droits de scolarité s'inscrit donc dans le cadre d'une tendance lourde. Pour autant, est ce la première fois qu'elle suscite une protestation parmi les jeunes québécois ou y avait-il eu des précédents ?

Cécile : Ce n'est pas la première fois que la jeunesse étudiante se soulève au Québec : début 2005 par exemple, les étudiants s'étaient déjà mobilisés contre une coupe importante dans le système des prêts et bourses. Mais cette

6 <http://www.ledevoir.com/societe/education/347145/la-lutte-des-etudiants-est-juste-dit-guy-rocher>

protestation de 2012 est d'une ampleur insoupçonnée, et en fait un mouvement historique à l'échelle du Québec. La grève contre la hausse était certes annoncée et attendue, mais elle était pensée comme ciblée et transitoire : quand je suis arrivée à l'Université de Montréal début janvier, les étudiants m'ont eux-mêmes prévenue que ce mouvement de grève ne devrait durer que quelques semaines... Et devant les yeux étonnés de la société québécoise et des étudiants eux-mêmes, nous avons assisté à l'éclosion d'un mouvement social d'ampleur, qui a réveillé de profonds débats et tensions au sein de la société québécoise. Comme d'autres mouvements sociaux récents de jeunesse depuis la crise (en Espagne ou au Chili par exemple), ce mouvement étudiant articule les questions de l'endettement –qu'il soit individuel ou public-, de l'éducation et des générations. Mais au delà, il est mû par des ressorts proprement démocratiques et égalitaires : il marque le rejet d'un certain mode de gouvernance des vies par de jeunes générations éduquées, qui revendiquent un « droit à la parole » et une forme de « prise » en main des destins individuels et collectifs.

Comment expliquer la vigueur du mouvement étudiant dans une société québécoise peu habituée aux mobilisations sociales ?

Paradoxalement, cette vigueur doit beaucoup à la gestion politique du mouvement : en imposant une forte hausse, puis en jouant la carte de la fermeté et en refusant de « s'asseoir à la table » des négociations malgré le succès initial de la grève et de la manifestation du 22 mars, le gouvernement a transformé le mouvement ciblé de grève en un défi démocratique. Ce qui a été codé comme un exercice illégitime du pouvoir a permis ensuite l'élargissement des soutiens et la diffusion de l'appellation du « Printemps érable », notamment après le vote de la loi 78. Notons quand même qu'à la différence d'autres mouvements de jeunesse de ces dernières années tels que les Indignés, cette mobilisation étudiante québécoise est aujourd'hui bien loin de faire consensus, et divise encore fortement la société québécoise. Le gouvernement a misé, comme en 2005, sur la division des associations étudiantes, et a tenté de délégitimer une partie de ces jeunes générations : il s'est appuyé pour cela sur une forme d'aversion sociale à la violence au sein de la société québécoise, et sur la nécessité du paiement de la « juste part » des étudiants, censés être les privilégiés de demain. A sa surprise visiblement, ces stratégies n'ont pas réellement fonctionné. Au contraire, elles ont radicalisé le mouvement : son attitude a mué la colère étudiante en une colère citoyenne.

Un des ressorts principaux de sa longévité est donc la crispation sociale et démocratique induite par ce qui a été considéré comme une surdité du pouvoir et une injustice envers les jeunes générations étudiantes. Le slogan qui traverse les manifestations : « Crions plus fort pour que personne ne nous ignore », est à cet égard caractéristique. Nombreux sont les individus que j'ai interrogés, jeunes ou plus âgés, qui ne sont pas fondamentalement contre la hausse des droits de scolarité, et qui la perçoivent même comme inévitable voire souhaitable, mais qui revendiquent le droit à la négociation dans la prise de décision, et à la reconnaissance égalitaire de tous les pans de la population, même les plus jeunes. Ceux-là s'élèvent avant tout contre la composante jugée autoritaire et paternaliste du mode de gouvernance actuelle, et revendiquent une remise à pied d'égalité, pour eux-mêmes comme pour les générations suivantes. Une des questions posées est conjointement celle de la justice générationnelle face aux priorités du gouvernement, quand d'autres secteurs, tels que certaines puissances financières ou même les « boomers », semblent privilégiés : est-ce aux plus jeunes de payer la dette héritée des aînés ? Cette revendication d'autonomie et d'égalité a été portée et relayée par l'usage des médias sociaux, qui ont permis la circulation d'une information indépendante du pouvoir et ont accru la capacité d'auto-organisation générationnelle. Cette mise en capacité par les médias a été

un support non négligeable de réactivité et de longévité.

Mais au delà de ces ressorts conjoncturels, ce n'est pas un hasard si au Québec, cette demande de « prise » sur le destin collectif se cristallise sur l'éducation : la question éducative est au fondement de l'identité québécoise, et de sa spécificité en Amérique du Nord. Le Québec dispose de son propre système éducatif, qui se fonde sur la gratuité scolaire jusqu'à l'Université, elle-même marquée par des droits de scolarité jusqu'ici moins élevés que dans le reste de l'Amérique du Nord. Comme ailleurs en Amérique et en Europe, la récente hausse des droits de scolarité universitaires soulève la question du prix de l'éducation, et de son coût respectivement social, familial et individuel. Comme au Chili ou au Royaume-Uni, le mouvement dénonce explicitement la « marchandisation » de l'éducation, et s'élève contre un transfert de l'endettement public vers l'endettement individuel dans les parcours de vie. La question de l'accessibilité aux études s'est retrouvée au cœur des débats sociaux, avec nombre de slogans dénonçant le poids de la dette, l'inégalité croissante face aux études, et les risques d'une société moins éduquée. Par exemple, cette citation a fréquemment circulé dans les manifestations : « L'éducation coûte cher ? Essayez donc l'ignorance ». Mais plus encore qu'ailleurs, la question du prix de l'éducation est particulièrement clivante au sein de

la société québécoise, avec des débats extrêmement polarisés, entre les partisans, nombreux, de la gratuité scolaire, et les partisans de la hausse, même plus radicale, des droits. Le gouvernement a sans doute sous-estimé à quel point le sujet de l'éducation pouvait encore cliver au sein de toutes les générations, et que le consensus social sur un objet si sensible ne pouvait se gagner sans un exercice, au moins symbolique, de concertation.

Quels sont les liens entre la question sociale posée par ces mesures et la question nationale liée à l'identité québécoise dans une société où l'appartenance à la communauté francophone a longtemps été corrélée à la position occupée dans la structure de classe ?

Cette hausse des droits a ouvert plusieurs lignes de faille au sein de la société québécoise. Elle met avant tout en relief les tiraillements d'un modèle social québécois tendu entre sociale-démocratie et libéralisme, et qui se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins. Par son refus de la hausse du prix de l'éducation, le mouvement étudiant pose clairement la question d'un droit à choisir, ou à re-choisir le mode d'évolution du modèle social québécois entre l'harmonisation vers une voie libérale et la préservation d'un fond social-démocrate. Il trouve un écho chez une partie de la population qui se sent malmenée par le chemin

libéral pris ces dernières années par le gouvernement Charest. De fait, la question de la souveraineté de la société québécoise est fréquemment revenue dans les entretiens : j'ai été frappée par l'évocation spontanée, par une part non négligeable de jeunes, et souvent parmi les plus diplômés d'entre eux, d'un lien explicite entre la question de l'éducation et celle d'un Québec potentiellement souverain à l'avenir. La question de la souveraineté du Québec est alors posée comme l'aboutissement logique d'une nécessaire prise en mains du destin collectif. Pour eux, la hausse des droits de scolarité résonne symboliquement comme un point de non-retour vers une harmonisation complète avec le libéralisme américain. A la rhétorique des nécessaires efforts sur la dette et les déficits, et donc de la nécessaire hausse des droits de scolarité, ils répondent par celle du droit à choisir librement son destin. Le thème d'un « sacrifice » d'une année d'études pour « investir » et préserver l'avenir des générations futures au Québec revient d'ailleurs plus largement parmi la plupart de la centaine d'entretiens que j'ai pu effectuer.

Pour autant, il ne faut pas réduire, loin de là, le mouvement à cette seule question identitaire : il bénéficie du soutien de nombreux étudiants anglophones, du Québec comme du reste du Canada. C'est plutôt l'alliance des références locales, nationales et internationales qui le caractérise : on

assiste, dans les manifestations tout comme dans les discours, à un étonnant croisement des symboliques et des identités provinciales et transnationales. Des références québécoises telles que l'emblème des Patriotes, le drapeau du Québec, la couleur rouge des carrés de tissu portés contre la hausse, s'y juxtaposent avec des filiations internationalistes, telles que la revendication d'appartenance aux Indignés ou des références explicites au « printemps arabe », comme la pancarte « Charest, dégage ». Quant à l'appellation de « Printemps érable », qui apparaissait avant tout comme une facilité médiatique, l'expression a trouvé peu à peu une certaine consistance sociale, et surtout une résonance médiatique internationale.

Matthieu : le sociologue Stéphane Moulin a bien montré que le rapport aux études supérieures des étudiants québécois était très différent de celui des français de par notamment le taux d'actifs inscrits à l'université dans le cadre d'une reprise de scolarité (estimé à 10% au Québec contre moins de 1% en France)<sup>7</sup>. La séparation très franco-française entre la « formation initiale » et la « formation continue » ne semble donc pas avoir de pertinence Outre-

<sup>7</sup> Stéphane Moulin (2010), « Statistical categorization of young people's entry into the labour market: a France/Canada comparison », *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 51, N.1.

**Atlantique. Quels sont les autres éléments qui singularisent les formes de socialisation de la jeunesse québécoise ?**

Effectivement, Stéphane Moulin a parfaitement montré par exemple comment les référentiels des politiques publiques se focalisent au Québec plutôt sur la question du « décrochage », liée à la difficile conciliation temporelle de l'emploi et des études, ainsi qu'au coût financier de la vie étudiante. Chez nous au contraire, les débats sociaux se cristallisent plutôt sur « l'échec » scolaire, puis à l'issue de la formation initiale, sur la question de l'insertion ou récemment du « déclassement ». A l'analyse, les trajectoires étudiantes des Québécois conjuguent une valorisation de l'indépendance précoce, une invitation au cumul direct emploi-formation, et une forte sollicitation à l'emprunt pour financer des études, plutôt courtes en moyenne. On y retrouve donc plutôt de nombreux traits caractéristiques des sociétés libérales. Tout comme en Amérique du Nord, les normes sociales encouragent à l'autofinancement plutôt qu'à la solidarité familiale, et la hausse progressive des droits de scolarité et les coûts liés à l'allongement des études se sont traduits par la généralisation de deux principaux modes d'autofinancement : l'emploi étudiant -notamment dans les services et la restauration- et le recours au marché bancaire par l'endettement. Par contre, le prix jusqu'ici relativement modéré des études au regard des

standards canadiens et américains, y favorise la reprise même tardive de la formation, comme en Europe du Nord. Et tout comme les jeunes Scandinaves, on retrouve parmi les jeunes étudiants une forte intériorisation de l'ouverture des possibles, et une confiance assez marquée quant aux capacités du marché du travail à les intégrer. Johanne Charbonneau a montré combien cet optimisme initial peut se ternir au fil de trajectoires d'enfermement dans une certaine forme de précarité, mais la jeunesse québécoise se caractérise aussi par une forte adhésion au système et par une confiance en la capacité de la société à leur offrir une place.

Le contraste est à cet égard saisissant avec une grande partie des jeunesses françaises. On est bien loin de la rhétorique de la « génération sacrifiée » et au sein de mon enquête, la plupart des jeunes se prédisent un avenir meilleur que celui des parents, au regard justement des études qu'ils ont suivies et auxquelles leurs parents n'avaient pas accès. Les études ne sont pas réellement considérées comme un passage obligé comme c'est le cas en France, mais la croyance en leur rentabilité sociale reste forte. A cet égard, je voudrais insister sur le caractère plutôt optimiste et confiant de ce mouvement, qui ne puise pas racine, comme celui des Indignés, dans une souffrance sociale et dans une forme d'impasse voire de déprise sur les

vies. Ce mouvement étudiant est plutôt celui d'une génération souvent plus diplômée que ses parents, et qui croit à la légitimité de sa place dans la négociation politique et dans la construction de l'avenir du Québec. L'humour et la créativité qui le traversent sont à cet égard frappants. Ils masquent quand même une certaine incertitude, face à l'ombre de la dette qui plane sur de nombreux avenir individuels, et source d'inquiétude explicitée par une majorité d'entre eux.

Matthieu : Peut-on interpréter le conflit qui s'est cristallisé autour des droits de scolarité comme l'expression plus profonde d'une critique des nouvelles formes d'intervention de l'Etat social Québécois ? Ou pour le dire autrement comme le refus d'une « remarchandisation » de l'éducation, voire des services publics plus généralement ? Ne s'agit il au fond d'une protestation générale contre les mesures d'austérité imposées au nom de la réduction des déficits publics provoqués par les errements de la finance privée ?

S'il y a des résonnances internationales avec d'autres protestations sociales, c'est bien sur cette question du poids de l'endettement individuel et de la marchandisation de l'éducation. Elle fait écho à la dénonciation de la marchandisation des vies – davantage portée par

l'endettement pour le logement - dénoncée par les Indignés du sud de l'Europe. Il est frappant de voir comme des slogans sur le poids croissant de la dette portée par les jeunes générations convergent d'un côté à l'autre de l'Atlantique. Ces mouvements se teintent également d'une certaine méfiance partagée envers les médias, supposés soumis à des puissances financières, et s'appuient sur l'utilisation massive du partage d'informations choisies via les réseaux sociaux ou des médias spécifiques. Mais, alors que les « Indignés » dénoncent l'impuissance du politique à gouverner les vies et déplacent donc leur « cible » sur les puissances financières, le mouvement étudiant québécois a une cible clairement politique et gouvernementale pour en dénoncer l'exercice du pouvoir - même si quelques manifestations ont pris également pour cible des institutions financières.

Matthieu : Vue de France, l'expérience québécoise n'est pas sans échos avec le débat suscité par la loi relative à l'autonomie des universités adoptée en août 2007. En effet, Yves Lichtenberger, ancien professeur de sociologie, est l'auteur d'un rapport pour la fondation Terra Nova, proche du Parti Socialiste, proposant notamment une augmentation progressive des droits d'inscription<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Proposition 39 : Procéder à une hausse modérée et étalée dans le temps des

Parallèlement, les auteurs de *Refonder l'université* écrivent que : « le meilleur remède [contre la précarité économique des étudiants] réside sans doute dans l'octroi inconditionnel d'un capital-études, joint à des possibilités d'emprunt pour tous les étudiants entrant dans un cycle de master. Ce capital pourrait permettre de financer des études, éventuellement en payant des droits d'inscription plus élevés que ceux actuellement en vigueur. Cette mesure aurait le double intérêt de remédier à la misère de la jeunesse et de contribuer à une autonomisation effective des universités »<sup>9</sup>. Bref, l'idée d'une rupture avec le « dogme républicain » de la gratuité semble aujourd'hui remis en cause par des personnes et des organisations que l'on peut considérer globalement comme « sociale-démocrates ». Si ces préconisations étaient mises en œuvre, quelles pourraient en être les conséquences ? Seraient elles

---

droits d'inscription : un triplement des droits d'inscription en L et un quadruplement en master et en doctorat sur 5 ans pour remettre plus d'égalité dans le système et augmenter les moyens des universités, en maintenant une exonération totale pour tous les boursiers. URL :

<http://www.tnova.fr/content/contribution-n-12-faire-r-ussir-nos-tudiants-faire-progresser-la-france-propositions-pour-un-sursaut-vers-la-soci-t-de-l>

9 Voir ma note critique de Olivier Beaud, Alain Caillé, Pierre Encrenaz, Marcel Gauchet, François Vatin, *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*. A consulter sur le site Liens socio : [http://lectures.revues.org/1361?page=article&id\\_article=6733](http://lectures.revues.org/1361?page=article&id_article=6733)

acceptées par une jeunesse française dont tes travaux<sup>10</sup> ainsi que ceux Louis Chauvel ont bien montré les difficultés structurelles d'entrée et d'installation dans la « vie adulte » (en particulier dans l'accès au logement) ?

Je fais partie de ceux qui considèrent que l'endettement étudiant émergera parmi les débats sociaux les plus prégnants dans les années à venir, en particulier au sein des sociétés à régulation libérale. En France, la remise en cause des faibles droits universitaires n'est pas réellement d'actualité, hormis parmi certains experts et dans certaines préconisations citées. Cette question émergera peut-être à terme face à la restriction à venir des dépenses d'Etat, mais elle touche des ressorts très sensibles et profonds en France, et nous n'en sommes pour l'instant pas là : l'enjeu majeur de débat public est aujourd'hui non pas lié aux droits de scolarité, mais plutôt au financement des coûts associés à la vie étudiante, tout comme de la phase d'insertion, dans une situation quasiment inverse aux jeunes étudiantes du Royaume-Uni ou du Québec. En France, la vie étudiante est beaucoup moins financée par l'emploi étudiant ou par l'emprunt, et bien plus par l'aide familiale. Ce poids de la famille, consacré par les politiques publiques, permet de

---

10 *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, « Le lien social », 2008.

pallier certaines vulnérabilités sociales, mais elle n'est pas sans incidence en termes d'inégalités face aux études... et même parmi ceux qui peuvent en bénéficier, ce maintien prolongé sous dépendance parentale devient vecteur de frustration, et codé comme l'un des symptômes du déclassement. Dans le contexte actuel, un équilibre mesuré vers d'autres piliers potentiels de financement serait bienvenu, qu'ils proviennent d'une plus grande directivité des aides de l'État, de l'emprunt (lui-même trop fortement familialisé en France et en général très fermé aux jeunes) -notamment pour le logement-, et de l'emploi, cumulé par exemple alternativement aux études. Cette ouverture des sources de financements potentiels, au-delà des seules aides familiales, permettrait de favoriser des trajectoires étudiantes plus mobiles, déployées sur des phases plus longues de la vie, tout en desserrant l'absence de droit à l'erreur qui caractérise actuellement l'expérience étudiante en France.

**L'ASES demande l'abrogation du décret du 23 avril 2009 posant le principe de l'évaluation individuelle, systématique et récurrente des enseignant.e.s-chercheur.e.s.**

De nombreux travaux de sciences sociales pointent les effets négatifs et contre-productifs des dispositifs d'évaluation des activités et des performances, tel que l'est le dispositif d'évaluation des enseignant.e.s-chercheur.e.s. C'est à ce titre que l'ASES demande au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, à la CPU (Conférence des Présidents d'Université), à la CP-CNU (**Commission Permanente du Conseil National des Universités**), aux syndicats et aux associations savantes et professionnelles, et finalement à tou-te-s les collègues de s'engager dans une autre voie pour améliorer la recherche et l'enseignement supérieur en France. Avant de réclamer des enseignant.e.s-chercheur.e.s qu'ils-elles rejoignent à leur tour les autres groupes professionnels déjà évalués, le gouvernement aurait intérêt à interroger tant le paradigme évaluatif que la « fièvre évaluative » qui saisit nos sociétés. A l'appui de cette demande, l'ASES présente un certain nombre d'arguments qu'elle souhaite introduire dans les

débats à venir sur le statut.

### *L'illusion du « pilotage de l'excellence »*

La logique d'excellence, assise sur un principe de pilotage par une évaluation systématique des personnes et des unités, au cœur d'un certain nombre de dispositifs récents dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche (évaluation individuelle systématique des enseignant.e.s-chercheur.e.s, LABEX, IDEX, etc.), repose sur une illusion dangereuse. De nombreux travaux sociologiques, portant en particulier sur le monde de l'entreprise, ont mis en évidence le fait que la promesse de neutralité et d'objectivité portée par l'évaluation n'est pas tenue. L'évaluation ne récompense pas les plus méritants, mais les plus aptes à adopter des stratégies de mise en conformité avec ses indicateurs et celles et ceux qui disposent déjà des meilleures conditions de travail. Comme les agences de notation, ces dispositifs d'évaluation et de classement réifient et renforcent artificiellement les écarts entre les mieux et les moins bien notés. Concernant l'Enseignement Supérieur et la Recherche, l'évaluation accentue les inégalités existantes et aggravées par la LRU, ce qui contrevient aux principes d'égalité républicaine du service public sur le plan territorial. Ainsi plutôt que de permettre ou de renforcer des dynamiques locales et individuelles de

grande qualité, l'évaluation amène toute une série d'effets pervers en contradiction avec l'idée même d'excellence.

### *Le travail nié, la recherche étouffée*

Réduisant le travail à quelques indicateurs (nécessairement simplificateurs), l'évaluation laisse dans l'ombre les dimensions du travail non mesurées et non mesurables, pourtant primordiales, comme le travail collectif. Le temps de la recherche, de même que la pertinence et l'utilité immédiate de ses résultats, ont par nature un caractère imprédictible. L'évaluation invisibilise tous ces processus nécessaires à la recherche. Dès lors, les formats imposés à travers des calendriers ou des indicateurs bibliométriques et quantitatifs étouffent la recherche au lieu de la stimuler. Par ailleurs, être bien évalué revient à dissimuler le travail réel et à déployer des stratégies de mise en conformité par rapport aux instruments de l'évaluation. Or, le conformisme est contraire à l'innovation, qui est le moteur même de la recherche.

### *Les risques pour la santé des enseignant(e)s-chercheur(e)s*

Cette méconnaissance et cette non reconnaissance de la réalité du travail de recherche ne peuvent qu'engendrer des sentiments d'injustice, de frustration et de méfiance envers les évaluateurs.

Un certain nombre de travaux sociologiques comme les expertises en risques psychosociaux menées dans les entreprises françaises ces dernières années mettent en lumière de nombreuses formes de souffrance au travail générées par ce type de dispositif et leurs effets, et dont les drames survenus à France Télécom depuis 2009 constituent un des exemples extrêmes. L'ASES n'ignore pas les situations individuelles et collectives de cet ordre qui existent déjà dans un certain nombre d'établissements de l'Enseignement Supérieur et de Recherche (démission, suicides, arrêts longue maladie pour dépression, expertises sur les risques psychosociaux effectués ou en cours...), alors que le travail pourrait y sembler relativement « protégé ». A ce titre, l'ASES met fortement en garde contre le fait que l'évaluation, couplée à une pression constante et croissante, risque de renforcer et démultiplier le nombre de situations graves.

### ***Les coûts cachés de l'évaluation***

Les dispositifs d'évaluation ont des coûts cachés contraires aux objectifs d'efficacité qu'ils proclament. Le

travail répété et exponentiel généré par l'évaluation, aussi bien pour les évaluateurs que pour les évalués (temps passé à rendre compte du travail effectué), se fait au détriment du travail lui-même. En ces temps de rigueur budgétaire et où les manques de moyens à l'université et dans les établissements publics de recherche sont quotidiennement dénoncés, cette dépense d'argent public apparaît absurde, sinon choquante. Par ailleurs, plutôt que d'œuvrer à la production de résultats scientifiques ou pédagogiques, l'évaluation systématique et récurrente a pour effet de créer une bureaucratie évaluative inutile.

### ***Les finalités opaques de la réforme***

L'évaluation des enseignant(e)s-chercheur(e)s est légitimée par ceux qui souhaitent sa mise en place par la nécessité d'une transparence des activités financées par l'argent public. S'il est primordial de participer à la défense de l'intérêt général, que cette motion défend, le dispositif d'évaluation tel qu'il est proposé n'est quant à lui guère transparent. Quels en sont en effet les objectifs ? Qu'en est-il du pouvoir, extrêmement étendu par la LRU, des présidents et des Conseils d'Administration d'université, de plus en plus remis en cause, même par le nouveau ministère ? A quoi doit servir *in fine* le dispositif d'évaluation individuelle des enseignant(e)s-chercheur(e)s

? S'il ne s'agit que de suivre les carrières des enseignant(e)s-chercheur(e)s et de repérer les personnes les plus « en difficulté », un dispositif aussi coûteux et lui-même porteur d'effets pervers n'est en aucun cas adéquat.

*Les dangers de la modulation, même « volontaire »*

En effet, comme beaucoup dans la communauté universitaire, l'ASES craint que l'émergence de l'évaluation individuelle ne soit liée au développement d'une forme de modulation à la hausse des services d'enseignement : il est à craindre que dans des établissements soumis à des contraintes financières fortes, certain.e.s enseignant.e.s-chercheur.e.s, moins bien évalué.e.s, se voient rapidement « proposer » une augmentation de leur service d'enseignement, ce qui amoindrira nécessairement leur potentiel de recherche tout en les mettant en difficulté dans leurs activités pédagogiques (le travail d'enseignement pouvant alors être considéré comme une sorte de sanction). On ne peut imaginer maintenir et élever l'attractivité des établissements français, au niveau national comme international, en renforçant les difficultés d'exercice de la profession, préjudiciable à terme à la qualité de l'enseignement supérieur.

Enfin, l'ASES rappelle que si les enseignant.e.s-chercheur.e.s ne sont pas évalué.e.s individuellement de façon systématique et récurrente actuellement, leur travail est dans les faits en permanence jugé et apprécié, contrôlé et encadré à diverses occasions au cours de leur carrière. L'ASES rappelle aussi que le travail d'enseignement et de recherche a un caractère collectif, se fait sur des temporalités longues et dans un contexte d'incertitude sur les résultats inhérents à sa nature même. L'ASES rappelle que la mission des enseignant.e.s-chercheur.e.s est de nourrir leurs recherches comme leurs enseignements de ces deux activités, complémentaires.

Attentive au repérage des collègues en difficulté dans l'exercice dans leur fonction, l'ASES est convaincue que ce dernier ne passe pas par des dispositifs d'évaluation individuelle. C'est dans l'amélioration des conditions de travail et d'emploi, et ce suivant le principe républicain d'égalité et dans une optique de service public pour tou.te.s, dans le renforcement des outils de régulation professionnels déjà existants, que les objectifs prêtés de façon illusoire à l'évaluation individuelle pourront advenir.

Le CA de l'ASES, le 26 juin 2012

**Vous pourrez retrouver l'ASES sur son site :**

<http://www.sociologuesdusuperieur.org/>

[et consulter les rubriques :](#)

[Au programme de l'ASES](#)

[CNU section 19](#)

[Communiqués de l'ASES](#)

[La sociologie dans les universités françaises et les EPST](#)

[Liens](#)

[Qui sommes-nous ?](#)

[Wiki-audition](#)

## Bulletin d'adhésion 2012

**NOM :**

**Prénom :**

**Fonction :**

Établissement :

Adresse électronique :

Adresse personnelle :

Téléphone :

Ci-joint un chèque de :

25 euros (enseignant-chercheur, chercheur, enseignant associé, retraité...)

5 euros (doctorant, docteur sans poste, précaire...)

Bulletin accompagné du chèque à renvoyer à :

A l'attention de Philip Milburn  
Université de Versailles Saint Quentin  
Laboratoire Printemps  
Trésorier de l'ASES  
47, Boulevard Vauban  
78 047 Guyancourt Cedex