



Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés

Thierry Chevallier et Jean-François Giret



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/694>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Thierry Chevallier et Jean-François Giret, « Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 29 (1) | 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 18 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/694>

Ce document a été généré automatiquement le 18 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés

Thierry Chevallier et Jean-François Giret

1. Introduction

- 1 Depuis le début des années '90, la question de l'entrée des jeunes sur le marché du travail en Europe a fait l'objet de nombreuses recherches portant principalement sur la comparaison de différentes enquêtes nationales (Hannan, Raffe & Smith, 1997). Les différences d'insertion sont généralement appréhendées soit comme la conséquence de la structure du système éducatif, soit comme la conséquence d'une segmentation du marché du travail. La stratification, c'est-à-dire la différenciation entre les filières, la standardisation des contenus et des niveaux de diplômes et la professionnalisation apparaissent alors comme les principaux déterminants de l'insertion professionnelle en Europe (Kerchoff, 2000). A cela s'ajoutent les explications liées à la structure du marché du travail et à la place réservée aux jeunes. Les pays caractérisés par des marchés internes manifestent plus de difficultés à intégrer les jeunes que les pays où prédominent les marchés professionnels (Eyraud, Marsden & Sylvestre, 1990).
- 2 L'approche développée dans cette recherche propose de s'intéresser plus particulièrement à l'influence des différents dispositifs pédagogiques d'enseignement sur le début de carrière des diplômés. Alors que, dans de nombreux pays, domine ce que certains chercheurs appellent une dérive académique de l'enseignement supérieur (Teichler, 2008), d'autres pays semblent au contraire se caractériser par un profond mouvement de professionnalisation des formations supérieures (Eicher, 1999). Même si une certaine convergence se dessine, impulsée notamment par le processus de Bologne et la volonté des établissements d'être identifiés dans l'espace européen des formations, de fortes spécificités se maintiennent dans les pratiques pédagogiques des établissements entre les pays, mais également au sein d'un même pays. Cependant, avec l'importance

croissante accordée à l'insertion professionnelle des diplômés, notamment en période de crise économique, se pose de plus en plus la question de la performance des différentes options pédagogiques vis-à-vis de ce critère.

- 3 Nous proposons dans ce travail d'examiner plus précisément la relation entre les méthodes pédagogiques de différentes filières d'enseignement supérieur en Europe et au Japon et le début de carrière des diplômés. Partant d'une enquête statistique sur les parcours de formation et d'emploi de sortants de l'enseignement supérieur, ce travail a pour originalité de définir une typologie de modèles de dispositifs pédagogiques, à partir des réponses des jeunes diplômés à des questions qui leur ont été posées. Cet article sera divisé en quatre sections. La première présentera les liens généralement observés en Europe entre les caractéristiques des formations et l'insertion des diplômés. Les sections 2 et 3 détailleront les données et la méthodologie utilisée. La section 4 proposera une typologie empirique des dispositifs pédagogiques et la reliera à la manière dont les jeunes utilisent leur formation sur le marché du travail.

2. Caractéristiques des formations et insertion des diplômés en Europe : quelles relations ?

- 4 Les grandes enquêtes sur l'insertion des jeunes montrent, en Europe, l'importance du niveau de diplôme comme principal facteur structurant des parcours d'entrée sur le marché du travail. L'obtention d'un diplôme, a fortiori d'un diplôme de l'enseignement supérieur, constitue généralement un avantage relatif pour échapper au chômage ou à la précarité (Bell & Blanchflower, 2010 ; Couppie & Mansuy, 2003 ; Muller, 2005), même lorsque la conjoncture économique se dégrade. A niveau de diplôme identique, s'ajoute également l'effet des filières de formation. Certaines spécialités bénéficient de conditions d'insertion très favorables alors que d'autres, comme les sciences humaines, peinent un peu plus à placer leurs diplômés sur le marché du travail. En France, par exemple, les enquêtes d'insertion du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications montrent que les diplômés de sciences humaines ont des chances d'éviter le chômage relativement comparables aux diplômés des autres spécialités, mais occupent des emplois beaucoup moins stables (Calmand, Epiphane & Hallier, 2009). Pour Van de Werfhorst (2011), l'effet de la spécialité de formation a trois composantes : des compétences plus adaptées aux besoins du marché du travail rendant les diplômés plus productifs, un effet de signal lié au fait que certaines filières sont réputées plus sélectives ou encore une fermeture sociale des professions auxquelles conduisent ces filières. Dans ce dernier cas, les facilités d'accès au marché du travail ne dépendent plus forcément de l'éducation ou de son caractère sélectif mais de la manière dont les employeurs assurent la régulation de l'entrée dans les professions. S'intéressant à l'impact de la spécialité de formation sur le marché du travail dans vingt-deux pays européens, Reimer, Noelke et Kucel (2008) soulignent l'importance des compétences « orientées directement vers le monde professionnel » dans certaines disciplines scientifiques et techniques qui permettraient une insertion plus rapide de leurs diplômés sur le marché du travail. Ces différences d'insertion peuvent également résulter des probabilités plus ou moins élevées de connaître des situations de déclassement ou de sur-éducation en début de carrière. Ortiz et Kucel (2008) ou Barone et Ortiz (2011) montrent que les diplômés de sciences humaines sont les plus exposés aux risques de sur-éducation dans la majorité des pays européens, indépendamment de la mesure utilisée pour définir la sur-éducation. De plus, les compétences acquises par les

diplômés de sciences humaines semblent sous-utilisées dans la majorité des emplois qu'ils occupent, cinq ans après leur sortie de l'enseignement supérieur. Cependant, ce constat très général peut notamment masquer des effets de conjoncture : en France, sur ces trente dernières années, l'avantage des diplômés scientifiques par rapport aux diplômés de sciences humaines s'observe lorsque le marché du travail est dynamique (Béduwé, Fourcade, Giret & Moullet, 2007). En revanche, en période de dégradation de l'activité économique, l'emploi dans le secteur public offre une protection plus importante aux diplômés de sciences humaines, les différences d'insertion entre les différentes disciplines n'étant alors plus significatives. Mora (2010) pour une région espagnole, la Catalogne, ou Borghans et Golsteyn (2007), pour les Pays-Bas, apportent un éclairage complémentaire en s'interrogeant sur les liens entre les premiers emplois occupés par les diplômés et leurs regrets éventuels par rapport au choix de leur spécialité de formation dans l'enseignement supérieur. Cet indicateur plus subjectif mais basé sur la manière dont les diplômés perçoivent leurs débuts professionnels, ne fait pas apparaître clairement des effets de spécialité de formation. En Espagne, où plus de 30% des diplômés indiquent, *a posteriori*, qu'ils auraient choisi une autre spécialité de formation, les champs disciplinaires les plus regrettés sont très variés : le droit, les mathématiques, la physique, le tourisme ou la communication.

- 5 Dans sa grille d'analyse générale des systèmes éducatifs, Kerchoff (2000) considère que les filières professionnalisées doivent améliorer le lien entre la formation et l'emploi. Les recherches plus empiriques menées dans différents pays nuancent cependant ce propos. Certaines filières professionnelles courtes faciliteraient l'insertion des jeunes sur le marché du travail des diplômés, même si les niveaux de rémunération et de qualification des emplois dépendent généralement du nombre d'années d'études passées dans l'enseignement supérieur (Geel & Backes-Gellner, 2011 ; Giret, 2011 ; Margolis & Simonet 2004). Par ailleurs, ces filières, relevant souvent d'institutions non universitaires, sont également considérées, dans la majorité des pays de l'OCDE, comme une seconde voie d'accès à l'enseignement supérieur, favorisant une certaine équité dans des systèmes souvent très inégalitaires (Grubb, 2005). Les résultats de Barone et Ortiz (2011) pour plusieurs pays européens nuancent cependant ces effets positifs de la professionnalisation et indiquent, au contraire, qu'une protection contre le déclassement est beaucoup moins forte dans les filières professionnelles que dans les filières générales dans la majorité des pays européens et notamment dans les pays du nord de l'Europe. Seuls deux pays, l'Allemagne et l'Italie, qui se caractérisent par des professionnalisations plus spécifiques de leur enseignement supérieur, n'ont pas de différences significatives entre filières professionnelles et générales. En Allemagne, le caractère plus académique et sélectif des *Fachhochschulen*, comparées aux formations professionnelles développées dans différents pays, constituerait une protection contre le déclassement de leurs diplômés. Cependant, les auteurs reconnaissent que leurs résultats sont à nuancer dans la mesure où les différences entre filières professionnelles et générales recourent assez largement des différences de niveau d'études, les filières professionnelles ayant généralement une durée plus courte que les filières générales. Il est extrêmement difficile, comme le souligne Teichler (2008), de considérer les filières professionnelles de l'enseignement supérieur comme un modèle unique, tant elles correspondent dans chaque pays à des spécificités extrêmement variées au niveau de leurs positions institutionnelles, de leurs modes de sélection des étudiants comme un niveau de leurs modes d'enseignement.

- 6 Vaatstra et De Vries (2007) ouvrent une autre perspective en s'intéressant à l'effet des modes d'apprentissage sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur de plusieurs filières et disciplines aux Pays-Bas. A partir de questions posées aux jeunes sur leur formation, ils identifient dans un premier temps deux types d'enseignement : le premier est basé sur l'apprentissage par projet et la résolution de problème alors que le second correspond à une pédagogie plus traditionnelle centrée sur l'enseignant comme principale source de transmission des savoirs. Ils montrent ensuite que le premier mode d'apprentissage permet, toutes choses égales par ailleurs, d'acquérir des compétences plus générales et des capacités de réflexion (compétences auto-évaluées par les jeunes), alors qu'il ne semble pas avoir d'impact sur les compétences spécifiques relatives à une profession ou à une spécialité de formation. A partir d'une autre enquête sur les jeunes diplômés néerlandais, Vermeulen et Schmidt (2008) soulignent également l'influence des pratiques pédagogiques sur les débuts de carrières professionnelles, mais de manière indirecte. Leur analyse, basée sur des équations structurelles, indique un effet positif de ces pratiques sur la motivation des étudiants, qui se traduit ensuite par une meilleure réussite et une meilleure insertion professionnelle. Mason, Williams et Cranmer (2009) se focalisent sur les conséquences de différentes initiatives de professionnalisation des cursus sur l'insertion des diplômés de plusieurs universités britanniques et de différentes disciplines. Ils identifient trois principaux types de dispositif : 1) les stages en entreprise ; 2) l'intégration d'employeurs ou de personnes du monde de l'entreprise dans l'enseignement ; et 3) des cours plus spécifiques dans chaque département visant le développement de compétences pour une employabilité rapide des diplômés. Leurs résultats indiquent un impact positif des deux premiers dispositifs sur l'accès à l'emploi des diplômés, la stabilité et la qualité de ces emplois, six mois après l'obtention du diplôme. En revanche, les cours concernant les compétences censées développées l'employabilité comme, par exemple, celles visant à améliorer la présentation à l'oral n'ont aucun effet sur l'insertion.

3. Une enquête européenne sur l'insertion des diplômés dans l'enseignement supérieur

- 7 Notre travail se situe à l'intersection des recherches précédentes, l'objectif étant de mesurer l'effet de différents modes pédagogiques sur l'insertion des diplômés à partir d'une approche quantitative. L'enquête REFLEX (Research into Employment and Professional Flexibility), que nous exploitons, a été menée conjointement, en 2005, par des équipes de recherche de quinze pays¹. Diplômés à la fin de l'année universitaire 1999-2000, les 40'000 jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête sont issus de divers niveaux de formation, 2^e et 3^e cycles des universités et des institutions spécialisées, comme les écoles de commerce ou d'ingénieurs². Portant sur l'insertion professionnelle, l'enquête REFLEX a permis de collecter des informations sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes sur la base d'un questionnaire identique et traduit dans les langues des différents pays concernés (Allen & Van der Velden, 2011).
- 8 Notre travail porte sur un sous-échantillon de l'enquête REFLEX comprenant six pays : Allemagne, Espagne, France, Grande-Bretagne, Italie et Japon. Nous disposons d'informations pour un peu moins de 11'000 diplômés issus d'une quinzaine de filières délivrant un diplôme de niveau ISCED 5 pour lesquels les échantillons nationaux garantissent une représentativité statistique³. Au sein de chaque pays, il est possible

d'identifier au moins deux types de filières conduisant aux diplômes de niveau Master, en général dans des universités, et à des diplômes de niveau inférieur proposés par des universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, parfois plus professionnalisés. Il s'agit pour l'Allemagne du diplôme d'université et du diplôme de *Fachhochschule*, pour l'Angleterre du diplôme de *Master* et de *Bachelor*, pour l'Italie de la *Laurea* et du *Diploma Universitario*, pour le Japon des diplômes d'université et de *graduate school*, pour l'Espagne de la *Diplomatura* et de la *Licenciatura*. Pour la France, l'échantillon comprenait les diplômés de second cycle universitaire (licence et maîtrise, master professionnel, anciennement DESS, master recherche, anciennement DEA)⁴, les diplômes des écoles de commerces et d'ingénieurs.

- 9 Ces six pays sont également représentatifs de différentes traditions et de différents modes d'organisation de l'enseignement supérieur. Le Japon et le Royaume-Uni⁵ sont assez proches : ils ont un enseignement supérieur unitaire, avec un seul type d'établissement et deux niveaux de formation successifs bien différenciés, le niveau *Bachelor* et le niveau *Master*. En Espagne et en Italie, la formation se fait dans les universités qui organisent parallèlement des cycles longs pour la plupart des disciplines et des cycles courts à finalité professionnelle. L'Allemagne se caractérise par un système dual avec des formations longues à l'université et des formations technologiques plus courtes dans des *Fachhochschulen* (FHS). La France s'inscrit également dans un système dual, mais qui oppose principalement d'un côté, les Grandes Ecoles, écoles d'ingénieurs ou de commerce, et de l'autre, les formations universitaires. La frontière entre filières professionnelles et académiques au sein de ces différentes institutions est complexe à définir. Si les écoles de commerce et d'ingénieurs qui conduisent à un diplôme de niveau bac+5 sont majoritairement considérées comme professionnelles, les plus prestigieuses proposent souvent des enseignements très académiques. De même, au sein des universités, coexistent des filières professionnelles et académiques au niveau master comme au niveau licence. De plus, au niveau master, un même diplôme peut être orienté recherche ou professionnel en fonction de la possibilité de choisir des stages ou des cours plus ou moins théoriques.

4. La méthode empirique

- 10 Une originalité de l'enquête REFLEX vient du caractère subjectif des réponses des diplômés interrogés sur la manière dont ils ont appréhendé leur formation, les compétences qu'ils y ont acquises ou les modes d'enseignement qu'ils ont suivis. Ainsi, les diplômés enquêtés devaient auto-évaluer l'importance prise par les stages, le travail en équipe, les cours magistraux, la participation à des travaux de recherche, les travaux pratiques et les études de cas, l'étude de concepts théoriques et de paradigmes, les apprentissages basés sur les projets et la résolution des problèmes ou l'orientation professionnelle de leur programme d'études. Grâce aux réponses à ces différentes questions, l'enquête propose une fresque assez large des modèles pédagogiques à l'œuvre dans les formations de chaque pays. A la différence des données administratives, ces données déclaratives ouvrent la voie à une certaine subjectivité individuelle : deux diplômés issus de la même formation, de la même classe dans le même établissement peuvent décrire différemment leurs modes d'apprentissage. Le tableau 1 montre cependant une certaine cohérence entre ce que l'on considère comme des formations professionnelles et ce qu'en pensent les diplômés. L'intérêt de cette démarche est de

saisir l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques en s'affranchissant de définitions institutionnelles des filières de formation propres à chaque pays. Ainsi, en Italie, 59 % des jeunes sortants d'un *Diploma Universitario* estiment que les stages ont occupé une place importante dans leur formation contre 12 % des sortants du *Laurea*, principal diplôme académique. Les diplômés des écoles françaises d'ingénieurs et des *Fachhochschulen* allemandes, par exemple, ont une estimation convergente de la place des stages dans leur formation, respectivement de 66 % et de 67 %. En revanche, les diplômés de master 2 professionnel en France (ancien DESS) sont moins d'un sur deux à considérer que le stage a eu un rôle important dans leur formation, alors que cette filière est en général considérée comme très professionnalisante du fait notamment de ses stages (Dubois & Vourc'h, 2002).

Tableau 1 : Caractéristiques pédagogiques de chaque formation Source : *Enquête Reflex*

	Cours magistraux	Travail en groupe	Projet de recherche	Stages	Pratique professionnelle	Théories et paradigmes	Projet et résolution de problème
Italie : Diploma Universitario	80%*	36%	26%	59%	49%	31%	31%
Italie : Laurea	67%	21%	17%	12%	19%	43%	21%
Espagne : Licenciatura	31%	28%	8%	13%	25%	73%	17%
Espagne : Diplomatura	43%	43%	9%	35%	39%	57%	24%
France : Licence (université)	80%	37%	12%	17%	33%	46%	11%
France : Maîtrise (université)	82%	37%	18%	22%	34%	43%	12%
France : Diplôme de Master 2 Recherche (DEA université)	82%	33%	33%	26%	33%	47%	15%
France : Diplôme de Master 2 Professionnel (DESS université)	71%	48%	16%	47%	48%	40%	23%
France : Diplôme d'école d'ingénieurs	61%	56%	33%	66%	64%	26%	38%
France : Diplôme d'école de commerce	56%	76%	21%	83%	86%	10%	40%
Allemagne : Diplom Universität	76%	38%	17%	38%	28%	67%	30%
Allemagne : Fachhochschule	77%	44%	6%	67%	46%	22%	39%
Royaume-Uni : Master	86%	31%	37%	12%	48%	61%	43%
Royaume-Uni : Bachelor	84%	35%	28%	25%	48%	49%	41%
Japon : Graduate School	45%	23%	35%	8%	37%	76%	31%
Japon : Université	54%	28%	15%	12%	20%	47%	15%
Ensemble	65%	32%	17%	26%	33%	50%	25%

NOTE DE LECTURE : 80% des jeunes titulaire d'un *Diploma Universitario* en Italie déclarent que les cours magistraux étaient utilisées « dans une large mesure ou dans une très large mesure » dans leur méthode d'enseignement.

- 11 La première étape méthodologique a été de définir une typologie empirique conduisant à des modèles pédagogiques plus ou moins homogènes à partir des différentes questions posées aux jeunes sur leur formation et indépendamment des caractéristiques institutionnelles des formations. Au lieu de définir une classification *a priori*, basée sur quelques variables, nous avons privilégié une typologie statistique construite sur l'ensemble des variables disponibles dans l'enquête. La méthode utilisée est basée, dans un premier temps, sur une analyse factorielle puis sur une classification ascendante hiérarchique à partir des axes de l'analyse factorielle (Benzécri & Benzécri, 1989). Il faut attendre les cinq premiers axes de l'analyse factorielle pour dépasser 50 % de l'inertie, ce qui justifie l'intérêt de la méthode de classification. Les variables actives dans l'analyse factorielle qui ont contribué à la formation des premiers axes sont la participation à des projets de recherche, les stages, l'apprentissage axé sur les projets et la résolution de problème, l'importance accordée à la pratique professionnelle et au travail en groupe, la référence à des théories ou des paradigmes. D'autres variables, également introduites

dans l'analyse, comme le fait d'avoir le choix entre de nombreuses options dans le parcours ou, plus étonnamment, la participation à des cours magistraux n'ont, en revanche, eu que très peu d'influence dans la construction des axes factoriels. L'arbre de classification, qui propose une visualisation de la classification hiérarchique, nous a permis d'identifier quatre groupes que nous appellerons « modèles pédagogiques » perçus par les diplômés. En général, certaines variables caractérisent très fortement un groupe : c'est le cas des stages pour le groupe 4 ou de la formation par la recherche dans le groupe 2. Pour définir le nombre de groupes, même s'il n'existe pas de règle stricte, il est possible de s'appuyer sur la méthode du R^2 semi-partiel, qui permet de mesurer la perte d'inertie interclasse provoquée par le regroupement de deux classes, l'objectif étant de maximiser le R^2 semi-partiel obtenu en passant à l'agrégation suivante. Dans notre cas, on peut retenir une agrégation en cinq groupes ou sinon, une agrégation en quatre groupes. Du fait notamment de la taille plus réduite du cinquième groupe, la classification en 4 groupes a été préférée.

- 12 La seconde étape méthodologique de cette recherche consistait à relier ces modèles pédagogiques au début de carrière des jeunes diplômés. Il convenait tout d'abord d'analyser la relation entre la formation suivie et l'emploi occupé. Trois méthodes sont généralement utilisées pour relier la formation et l'emploi : 1) des méthodes normatives, qui se réfèrent à des normes plus ou moins officielles de correspondance entre formation et emploi ; 2) des méthodes statistiques basées sur la fréquence des relations entre formations et emploi ; et 3) des méthodes plus subjectives qui s'appuient sur la perception que les personnes ont de l'adéquation entre leur formation et leur emploi. Du fait des difficultés à comparer les nomenclatures d'emploi et de diplômes entre les pays, c'est la troisième méthode qui a été choisie. Nous nous sommes focalisés sur la qualité du lien entre la formation et l'emploi, telle qu'elle est perçue par le jeune, cinq ans après sa sortie du système éducatif. Dans un premier temps, deux indicateurs ont été retenus. Le premier correspond à l'adéquation « verticale » entre le niveau de diplôme du jeune et le niveau de qualification de son emploi, ce qui permet d'identifier un indicateur de déclassement ou de surclassement. Le second relève plus de ce que l'on nomme « adéquation horizontale », soit le lien entre le domaine d'étude et les fonctions réellement exercées dans l'emploi. Enfin, nous avons testé, dans une modélisation toutes choses égales par ailleurs, l'impact des différentes méthodes pédagogiques sur les compétences acquises par les jeunes diplômés telles qu'ils les évaluaient au moment de l'enquête.

5. Résultats et discussion

5.1. Quatre modèles pédagogiques basés sur la perception des étudiants

- 13 Le premier groupe empirique obtenu, qui rassemble 54 % des diplômés, correspond à ce que l'on peut appeler le modèle académique traditionnel⁶ : les jeunes déclarent que les enseignements sont plus fréquemment effectués par le personnel enseignant. L'enseignement est plus souvent théorique que pratique, le travail est individuel et les étudiants n'ont pas ou peu de libertés de choix entre différentes options. Les stages et le travail par projet sont systématiquement absents. En revanche, ce modèle ne se caractérise pas par une plus grande fréquence des cours magistraux, contrairement peut-

être à ce que l'on aurait pu attendre. Près des deux tiers des diplômés de licence et de maîtrise en France, des diplômés de cycle long des universités japonaises et italiennes décrivent ce modèle pédagogique. Il est, en revanche, beaucoup plus rare dans les écoles d'ingénieurs en France ou dans les *Fachhochschulen* en Allemagne. Décliné par discipline, ce modèle pédagogique touche plus fréquemment les filières traditionnelles de l'université de masse, notamment en France, les lettres et les sciences humaines ainsi que le droit et les sciences sociales.

- 14 Le second groupe est plus proche d'un modèle d'apprentissage par la recherche : les étudiants s'impliquent très souvent dans des projets de recherche et travaillent en groupe. Plus de la moitié des étudiants concernés considèrent les enseignements à la fois comme plutôt théoriques mais également comme fondés sur une connaissance pratique et des études de cas, ce qui n'est pas forcément contradictoire, surtout si ces derniers s'appuient sur les travaux de recherche. De plus, presque un sur deux indique également que ce mode d'apprentissage est également basé sur des projets et la résolution de problème. Enfin, les enseignements sont considérés comme très exigeants en termes d'efforts demandés aux étudiants. Ce modèle a un périmètre plus limité que le modèle académique : il rassemble un peu plus de 17 % des jeunes dans un nombre plus réduit de formations et de pays mais l'analyse par domaine de formation montre que ce modèle est plus marqué dans l'ingénierie. Les diplômés de master en Grande-Bretagne et de *Graduate School* au Japon sont près de 40 % à décrire ce modèle pédagogique. Pratiquement absent en Espagne et en Italie, il concerne, en France, un tiers de diplômés de master recherche et d'écoles d'ingénieurs. La diversité des écoles d'ingénieurs en France, derrière l'apparente homogénéité que leur donne une accréditation commune par la Commission du titre d'ingénieur, peut expliquer que leurs diplômés les identifient à plusieurs modèles. Certaines écoles ont une orientation marquée vers la recherche⁷. Le développement des formations d'ingénieurs dans les universités a pu également contribuer à renforcer le rôle que joue, en moyenne, la formation par la recherche. Enfin, le fait qu'il existe un grand nombre d'écoles plus spécialisées permet d'expliquer pourquoi près d'un titulaire d'un diplôme d'ingénieur sur quatre considère qu'il relève du modèle professionnel.
- 15 Le troisième modèle, décrit par 16 % des étudiants, peut être considéré comme semi-professionnel. Il inclut certaines caractéristiques du modèle d'apprentissage précédent mais exclut tout travail sur des projets de recherche. L'apprentissage y est fortement basé sur les projets et la résolution de problème, le travail en groupe occupe une place importante et les enseignements sont fondés sur une connaissance pratique. De plus, pour 38 % des étudiants, les stages ont un rôle important, supérieur aux deux premiers modèles, mais moins prépondérant que dans le quatrième modèle. Près d'un tiers des diplômés d'écoles de commerce et de *Fachhochschulen* sont proches de ce modèle, ce qui montre une certaine proximité avec le modèle professionnel. Les diplômés britanniques, quasi-exclus du modèle professionnel, sont en revanche un peu plus fréquents dans ce modèle où les stages ont moins d'importance.
- 16 Le quatrième modèle, auquel s'identifient 13 % des diplômés, est plus « professionnel » que le précédent : les diplômés considèrent les enseignements comme très axés sur la pratique professionnelle. Le stage y occupe une place prépondérante pour l'ensemble des étudiants, ce qui se traduit également par des liens plus étroits avec les milieux professionnels. Ces diplômés jugent en revanche les enseignements très peu théoriques et ont peu de liberté de choix quant à leurs options. Contrairement au groupe précédent, la

recherche et le travail par projet sont quasi-absents de ces formations. Comme précédemment, les étudiants de *Fachhochschulen* en Allemagne ou d'écoles de commerce en France sont les plus nombreux (un peu plus d'un tiers) à décrire ce modèle pédagogique. Il est également plus fréquent dans différentes filières universitaires professionnelles comme le *Diploma Universitario* en Italie et le master professionnel en France. Il est, en revanche, pratiquement absent chez les étudiants anglais ou japonais. L'analyse par discipline confirme l'importance des stages et l'aspect professionnalisé de ce modèle, qui domine parmi les étudiants en éducation et en santé où les stages, dans tous les pays, jouent un rôle essentiel dans la formation, ainsi que dans quelques filières tertiaires plus spécialisées.

Tableau 2 : Les modèles pédagogiques Source : *Enquête Reflex*

Modèles pédagogiques en %	Travail en groupe	Projet de recherche	Stages	Pratique professionnelle	Théories et paradigmes	Cours magistraux	Projet et résolution de problème	Diplômes sur-représentés	Disciplines sur-représentées
Modèle académique traditionnel 54%	21%	0%	0%	19%	51%	62%	2%	Licences-Maîtrises en France, Diplômes de Cycle Long des Universités Japonaises Laurea	Lettres, Sciences humaines et sociales
Modèle d'apprentissage par la recherche 17%	58%	100%	38%	53%	52%	73%	46%	Master recherche en France, Master en Grande-Bretagne	Sciences (mathématiques, physiques, agronomie)
Modèle semi-professionnel 13%	43%	0%	37%	49%	48%	67%	99%	Fachhochschule en Allemagne, écoles de commerce et Master Pro en France	Sciences de l'ingénieur
Modèle professionnel 16%	36%	0%	100%	49%	42%	73%	4%	Fachhochschule en Allemagne, écoles de commerce en France	Santé, éducation, Services
Ensemble	32%	17%	26%	33%	50%	66%	54%		

- 17 Globalement, ces quatre modèles sont présents dans toutes les disciplines et dans tous les pays, même si des spécificités plus ou moins fortes apparaissent. Au niveau des grands domaines de formation, les lettres et les sciences humaines et sociales sont surreprésentées dans le modèle académique alors que l'éducation, la santé et le travail social dominant dans le modèle professionnel. Les différences par pays sont un peu plus marquées : l'Italie et l'Espagne, ainsi que le Japon, sont les plus proches du modèle académique alors que les diplômés allemands ont tendance à se trouver plus fréquemment dans le modèle professionnel. Les diplômés anglais sont, en revanche, plus proches du modèle d'apprentissage par la recherche. L'analyse par type de filières de formation vient nuancer ces résultats pour certaines formations. En France, par exemple, s'opposent très nettement les formations universitaires de licence et de maîtrise, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs et les masters professionnels. Ces derniers sont proches du modèle professionnel alors que les diplômés des autres formations universitaires relèvent plus fréquemment du modèle académique.
- 18 On peut s'interroger sur le lien et parfois l'absence de lien entre les modèles obtenus et des modèles de conception plus théoriques rappelés par Gellert (1993) comme le modèle de Humboldt, figure historique de l'université allemande, le modèle napoléonien de l'université française ou le modèle de « développement de la personnalité » des

universités anglaises. Pour Altbach et Teichler (2001), ces modèles historiques se sont rapidement transformés et adaptés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, même si quelques spécificités subsistent. Le modèle de l'université allemande fondée sur « l'unité de l'enseignement et de la recherche » et sur l'autonomie de l'étudiant n'est pas une caractéristique que l'on observe dans notre typologie : les diplômés de l'université allemande sont plus proches des modèles professionnalisés et semi-professionnalisés que du modèle d'apprentissage par la recherche. Lanciano-Morandat et Verdier (2004), dans leur analyse de régimes d'enseignement supérieur et d'innovation, soulignent l'évolution du modèle allemand qui s'est notamment caractérisé par une extension du modèle professionnel des *Fachhochschulen* vers les plus hauts niveaux de l'enseignement supérieur. Le modèle britannique⁸, comme le soulignent Brennan et Little (2010), reste, en revanche, l'un des moins concernés en Europe par la problématique de la professionnalisation et de l'employabilité des diplômés, sauf pour les nouveaux programmes récemment introduits au niveau bachelor. Il existe, cependant, une forte différenciation hiérarchique des universités, plus déterminante pour l'emploi que la spécialité de formation. Cette différenciation verticale est également très importante dans le système d'enseignement supérieur japonais où la professionnalisation était, jusqu'aux années '90, dévolue aux entreprises recrutant les diplômés. La longue crise économique qu'a traversée le Japon et le changement des modes de recrutement des diplômés ont conduit les universités, à la fin des années '90 et au début des années 2000, à introduire progressivement des programmes de professionnalisation de leur formation et des stages (Yoshimoto, Ienaga & Yamada, 2007). Les données de l'enquête REFLEX portent sur des diplômés en 1999/2000 qui n'ont pas ou peu connu ces évolutions et cette tendance n'apparaît pas dans nos résultats. Enfin, avant la réforme des universités dans le cadre du processus de Bologne, les formations universitaires longues en Italie (*Laurea*) et en Espagne (*Licenciatura*), dans la grande majorité des domaines, étaient généralement traditionnelles et peu professionnalisées. Elles se rapprochaient des formations universitaires françaises, chargées, dans l'organisation napoléonienne de l'enseignement supérieur, de former des professeurs et des fonctionnaires, dans lesquelles l'accent était mis sur la préparation aux examens et concours en visant principalement à la mémorisation d'un savoir transmis dans le cadre d'un enseignement magistral⁹. Ces formations académiques et les méthodes pédagogiques qui y sont associées n'échappent cependant pas aux critiques concernant l'insuffisance d'acquisition de compétences générales par les diplômés comme le soulignent par exemple en Italie (Luzzato, Mangano, Moscati & Pieri, 2012).

5.2. Modèles pédagogiques, déclassement et compétences acquises

- 19 Les différents modèles pédagogiques résultant de notre analyse typologique peuvent être mis en rapport avec les caractéristiques de l'insertion des diplômés. Le tableau 3 permet de croiser ces modèles avec deux indicateurs du lien formation-emploi. Le premier correspond à une mesure subjective indirecte du déclassement : les jeunes des différents pays ont indiqué si leur niveau de diplôme leur paraissait le plus approprié pour leur emploi actuel, c'est-à-dire cinq ans après leur sortie de l'enseignement supérieur. Globalement, le taux de déclassement perçu par les diplômés est plutôt faible (19 %) et est légèrement supérieur au taux de sur-classement (14 %) des diplômés qui indiquent que leur niveau de diplôme est insuffisant par rapport à leur emploi actuel. Décliné en

fonction de la typologie des modèles pédagogiques, le taux de sur-classement ne varie pas alors que le taux de déclassement est deux fois moins élevé pour les modèles semi-professionnels et professionnels que pour les autres modèles. Un jeune diplômé sur cinq s'estime déclassé dans le modèle traditionnel et dans le modèle d'apprentissage par la recherche, contre seulement un sur dix dans le modèle professionnel.

- 20 Le second indicateur tient compte du lien entre le domaine d'étude et les fonctions exercées dans l'emploi. Il relève donc d'une mesure horizontale du lien entre formation emploi. Là encore, les trois-quarts des jeunes diplômés considèrent que leur domaine d'études est approprié à leur emploi. Les différences sont un peu plus marquées entre les différents modèles. Le modèle professionnel se caractérise, comme précédemment par l'adéquation formation-emploi la plus forte. 86 % de ces diplômés et 81 % des diplômés du modèle semi-professionnel déclarent que leur domaine d'études est approprié, alors que cela ne concerne que 70 % des diplômés du modèle traditionnel et 76 % pour le modèle d'apprentissage par la recherche. Cet avantage des modèles professionnels et semi-professionnels est confirmé pour ces deux indicateurs par un modèle toutes choses égales par ailleurs où sont introduites également différentes caractéristiques des diplômés (le niveau précis du diplôme, la spécialité de formation, le sexe ainsi que le pays du diplômé).

Tableau 3 : Le lien formation-emploi après chaque modèle pédagogique

Modèle pédagogique	Déclassement professionnel (Niveau de diplôme le plus approprié pour l'emploi) Total : 100 %				Inadéquation entre formation et emploi (Domaine d'études le plus approprié pour ce travail) Total : 100 %			
	Niveau plus élevé	Niveau de diplôme identique	Niveau de diplôme inférieur dans l'enseignement supérieur	Niveau de diplôme inférieur à l'enseignement supérieur	Uniquement le même domaine d'études	Le même domaine ou un domaine proche	Un domaine différent	Aucun domaine particulier
	Modèle académique traditionnel	13%	65%	9%	13%	25%	45%	11%
Modèle d'apprentissage par la recherche	16%	65%	8%	11%	30%	46%	11%	13%
Modèle semi-professionnel	13%	72%	6%	8%	29%	52%	7%	11%
Modèle professionnel	15%	74%	4%	7%	36%	50%	5%	9%
Ensemble	14%	67%	8%	11%	28%	47%	10%	15%

NOTE DE LECTURE : Dans chaque colonne, les jeunes ont comparé le niveau de diplôme (4 premières colonnes) et le domaine d'études (4 colonnes suivantes) les plus appropriés pour leur emploi à ceux qu'ils ont obtenu au cours de leur parcours.

- 21 Ces derniers résultats plaident pour une supériorité du modèle professionnel en termes d'insertion professionnelle : le lien formation-emploi est d'autant plus élevé que la formation semble professionnalisée. Ils peuvent cependant être nuancés dans la mesure où les filières professionnelles débouchent fréquemment sur des marchés du travail fermés où la correspondance entre formation et emploi est en général la règle. C'est notamment le cas dans le secteur sanitaire et social où, pour la majorité des professions, le diplôme mais également la discipline sont une condition nécessaire pour accéder aux emplois. L'avantage des diplômés est encore plus élevé en présence de numérisation dans l'accès aux formations préparant à certaines professions.

- 22 Le tableau 4 apporte un autre éclairage sur l'efficacité des modèles pédagogiques en s'intéressant aux compétences acquises par les jeunes diplômés¹⁰. Les différentes compétences présentées dans le tableau peuvent se regrouper par grands types de compétences comme l'ont proposé Heijke et Meng (2006), ou Garcia-Aracil et Van der Velden (2008) à partir d'une enquête similaire mais portant sur un nombre plus élevé de compétences¹¹. Ces derniers auteurs regroupent ces compétences en méta-compétences : des compétences spécifiques disciplinaires et des compétences générales qui peuvent être décomposées en compétences méthodologiques, organisationnelles, relationnelles ou socio-émotionnelles. Là encore, la mesure des compétences acquises est basée sur une auto-évaluation de la part des diplômés. Les *odds-ratios* présentés dans ce tableau concernent les résultats de 18 estimations séparées et sont issus d'une modélisation « toutes choses égales par ailleurs »¹² des variables associées à chaque modèle pédagogique sur la probabilité d'avoir acquis à un niveau assez élevé, élevé ou très élevé certaines compétences¹³. Inférieur à un, un *odds ratio* signifie qu'il est moins probable d'avoir acquis des compétences dans le modèle pédagogique deux, trois ou quatre par rapport à la situation de référence (modèle académique traditionnel). Supérieur à un, il traduirait une probabilité plus forte. Les variables de contrôle sont le niveau de diplôme, le sexe, la spécialité de formation et le pays.
- 23 La majorité des *odds-ratios* associés aux trois derniers modèles, supérieurs à un et significatifs, montrent que les étudiants semblent y avoir acquis des niveaux de compétences plus élevés par rapport au modèle académique. Cette première observation est cohérente avec le travail de Vaatstra et De Vries (2007) qui montrent que les diplômés déclarent avoir acquis plus de compétences transversales dans les modèles pédagogiques plus actifs, basés notamment sur la résolution de problèmes et éloignés du modèle académique conventionnel. Cependant, nos résultats conduisent également à nuancer la supériorité du modèle professionnel suggérée par les résultats du tableau 3 : les *odds-ratio* associés au modèle d'apprentissage par la recherche sont largement supérieurs à ceux des modèles semi-professionnels et professionnels lorsqu'ils sont significatifs. Le modèle d'apprentissage par la recherche est en général supérieur dans l'acquisition des différentes compétences. C'est notamment le cas pour les compétences les plus générales où les écarts sont les plus importants. Un diplômé issu d'un modèle d'apprentissage par la recherche a ainsi 1,7 plus de chances de maîtriser les compétences d'expression orale par rapport au modèle académique traditionnel et au modèle professionnel. Le modèle semi-professionnel est dans une situation intermédiaire : il garantit en général une meilleure acquisition de compétences que les modèles académiques et professionnels, mais en général inférieure à celle que permet le modèle d'apprentissage par la recherche. Seule l'aptitude à maîtriser l'informatique est sensiblement plus élevée pour le modèle semi-professionnel. De plus, la différence entre les deux modèles professionnalisés vient pour l'un (modèle professionnel) de l'importance accordée au stage et pour l'autre (modèle semi-professionnel) du rôle de l'apprentissage par projet et de la résolution de problème. Il semble que ce dernier soit plus favorable à l'acquisition de compétences. Remarquons cependant que les compétences auto-évaluées par les diplômés sont très générales, du fait de la population enquêtée : le champ de l'enquête couvre l'ensemble des diplômés des différentes filières et spécialités de formation de l'enseignement supérieur. Les questions portent sur des compétences essentiellement transversales qui sont peut-être plus ciblées par un apprentissage par la recherche. Des compétences très spécifiques plus cohérentes avec un modèle professionnalisé de la médecine ou de l'éducation, par exemple, n'ont pas

été intégrées aux questionnaires qui font l'impasse sur les savoirs pratiques, l'apprentissage des « règles d'action » régissant les pratiques professionnelles et susceptibles d'en générer d'autres qui sont déterminantes dans certaines formations professionnalisées de l'enseignement supérieur (Wittorski, 2008).

Tableau 4 : Compétences acquises

Référence : Modèle 1 académique traditionnel	Modèle 2 Apprentissage par la recherche	Modèle 3 Semi- professionnel	Modèle 4 Professionnel
Compétences spécifiques			
Maîtrise de son domaine disciplinaire	1,59***	1,45***	1,41***
Connaissance d'autres disciplines	1,57***	1,33***	1,02
Compétences générales « méthodologiques »			
Esprit analytique	1,55***	1,49***	1,02
Capacité d'alerte par rapport à des opportunités nouvelles	1,53***	1,37***	1,11
Aptitude à présenter en public des produits, des idées ou des rapports	1,70***	1,30***	1,05
Aptitude à rédiger des rapports, des mémos ou de la documentation	1,35***	1,11	0,96
Aptitude à acquérir rapidement de nouvelles connaissances	1,41***	1,27***	1,12
Faculté à mettre en question vos idées et celles des autres	1,43***	1,39***	1,01
Aptitude à émettre de nouvelles idées et de nouvelles solutions	1,66***	1,60***	1,00
Aptitude à utiliser Internet et l'informatique	1,48***	1,60***	1,01
Aptitude à écrire et à parler dans une langue étrangère	1,16***	1,07	1,03
Compétences organisationnelles			
Capacité à coordonner des activités	1,59***	1,30***	1,16**
Capacité à gérer son temps efficacement	1,40***	1,28***	1,23***
Aptitude à travailler avec efficacité sous pression	1,33***	1,35***	1,07
Compétences relationnelles			
Capacité à collaborer efficacement avec des collègues	1,55***	1,21***	1,30***
Capacité à mobiliser d'autres personnes	1,45***	1,26***	0,97
Capacité à faire passer ses idées clairement	1,41***	1,22***	1,07
Capacité à assurer son autorité	1,33***	1,14**	0,97

NOTE DE LECTURE : La significativité statistique des odds ratios aux seuils 1 %, 5 % et 10% est indiquée par ***, ** et *. Par exemple, un étudiant ayant eu un apprentissage de type 2 (apprentissage par la recherche) a 1,59 fois plus de chances de maîtriser son domaine disciplinaire par rapport à un étudiant passé par le modèle académique (qui est la référence).

6. Conclusion

- 24 Ce travail, essentiellement empirique, visait à étudier les liens entre différents modèles pédagogiques d'enseignement supérieur en vigueur dans différents pays et les conditions d'insertion des diplômés issus de ces modèles. Son originalité consiste à ne pas partir de modèles prédéterminés, auxquels on donne souvent des sens discordants dans les différents pays, du fait de contextes organisationnels et de traditions académiques différents, mais de les construire à partir de données comparables. La comparabilité des données est assurée par le fait qu'elles proviennent d'une enquête unique, mais leur caractère déclaratif ne les met cependant pas totalement à l'abri de différences de perception, nationales ou disciplinaires. L'exploitation de l'enquête montre cependant que les réponses des diplômés issus d'une même filière de formation sont cohérentes.
- 25 Les résultats font apparaître la supériorité des modèles de formation professionnalisante en ce qui concerne la relation entre la formation et l'emploi, au moins telle qu'elle est perçue par le jeune quelques années après avoir quitté l'enseignement supérieur. Les étudiants issus de ces formations estiment plus souvent que leur niveau de diplôme

correspond à leur emploi et que leur spécialité de formation est en adéquation avec leur activité professionnelle. Nous montrons, en revanche, que le modèle de la formation par la recherche semble aussi efficace et parfois plus efficace pour faire acquérir aux étudiants différentes compétences utiles sur le marché du travail. Ce résultat suggère que l'employabilité des diplômés peut être recherchée par différentes voies, la voie professionnelle n'étant que l'une d'entre elles.

- 26 La méthode comporte néanmoins quelques limites. D'une part, ces compétences acquises sont auto-évaluées par les diplômés et donc sources potentielles de biais liés, par exemple, à certaines cultures d'écoles ou d'universités. On peut notamment penser que certaines institutions peuvent influencer les représentations des compétences acquises sans influencer directement leur niveau réel. D'autre part, ces compétences sont, pour la majorité d'entre elles, très générales. On sous-estime peut-être l'effet de compétences plus spécifiques qui peuvent expliquer la densité des liens formation-emploi pour les diplômés des filières professionnelles. Enfin, la perception des diplômés par rapport aux compétences est mesurée cinq ans après la sortie du système éducatif. Il n'est pas impossible que cette perception évolue avec le temps, les diplômés privilégiant à court terme des compétences spécifiques qui leur semblent nécessaires pour trouver un emploi, puis des compétences plus générales qui leur permettent d'évoluer dans l'entreprise. Sur cette question, des données de panel, permettant d'interroger les jeunes un an après leur sortie, cinq ans puis dix ans, présenteraient l'intérêt de mieux appréhender cette évolution. En France, par exemple, depuis plusieurs décennies, les enquêtes sur le devenir professionnel des diplômés du supérieur montrent que les résultats observés à court terme ne sont pas toujours les mêmes que ceux obtenus quelques années après le départ du système éducatif (Vergnies, 1994). Les diplômés de filières professionnelles courtes de l'enseignement supérieur s'insèrent bien dans les premières années de vie active mais éprouvent par la suite des difficultés à accéder à des emplois qualifiés. En revanche, les diplômés de filières plus générales de l'université, après des débuts plus difficiles, accèdent à moyen terme, à des emplois plus qualifiés.
- 27 De manière plus générale, nos résultats soulignent que la grande diversité des pratiques pédagogiques n'apparaît pas comme un handicap pour les jeunes diplômés. Il convient cependant de s'interroger sur les conséquences à long terme du processus de Bologne en Europe et de l'ouverture internationale des systèmes d'enseignement supérieur. Ces évolutions ne risquent-elle pas d'accélérer la standardisation des différents modèles pédagogiques entre les pays et entre les différentes institutions éducatives ? Comme le souligne Paradeise (2011), la multiplication des classements et labellisations des établissements d'enseignement supérieur peut conduire à une uniformisation des méthodes pédagogiques et des contenus sous la pression du poids donné à un nombre limité d'indicateurs et aux signaux qu'ils permettent de transmettre.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, J., & Van der Velden, R. van der (dir.). (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Higher Education Dynamics. Dordrecht: Springer.
- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
- Barone, C., & Ortiz, L. (2011). Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61(3), 325-337.
- Béduwé, C., Fourcade, B., Giret, J.-F., & Moullet, S. (2007). Études scientifiques et marché du travail : éléments de réflexion sur la crise des sciences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(4), 503-532.
- Bell, D. N. ., & Blanchflower, D. G. (2010). Youth Unemployment: Déjà Vu? Discussion paper series, IZA DP, 4705, 58 p.
- Benzécri, J. P., & Benzécri, F. (1989). Programmes d'analyse des correspondances et de classification ascendante hiérarchique : notice d'utilisation. *Cahiers de l'analyse des données*, 14 (1), 7-34.
- Borghans, L., & Golsteyn, B.H. (2007) Skill transferability, regret and mobility. *Applied Economics*, 39(13), 1663-1677.
- Bouffartigue, P., & Gadéa, C. (1997). Les ingénieurs français. Spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel. *Revue française de sociologie*, 38(2), 301-326.
- Brennan, J., & Little, B. (2010). Graduate competences and relationships with the labour market: the UK case. Communication présentée au colloque "Development of Competencies in the World of Work and Education", Ljubljana (Slovenia), 24-26 September 2009.
- Calmand, J., Epiphane, D., & Hallier, P. (2009). De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. *Note Emploi Formation du Cereq*, 43, 58.
- Couppie, T., & Mansuy, M. (2003). La position d'emploi des jeunes actifs : éléments de comparaison européenne. *Formation professionnelle*, 28, 3-20.
- Dubois, P., & Vourc'h, R. (2002). Le devenir professionnel des diplômés de DESS. *Formation Emploi*, 79, 51-65.
- Eicher, J.C. (1999). Jusqu'où faut-il professionnaliser ? *Sociétal*, 26, 79-83.
- Eurydice (2004). *Glossaire européen de l'éducation: Examens, diplômes et titres. Repères et références*. Bruxelles: Eurydice.
- Eyraud, F., Marsden, D., & Silvestre, J.-J. (1990). Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*, 129(4), 551-569.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239.

- Geel, R., & Backes-Gellner, U. (2011). Career Entry and Success after Tertiary Vocational Education. Swiss Leading House Working Paper, 52, 1-30.
- Gellert, C. (1993). The German Model of Research and Advanced Education. Dans B.R. Clark (dir.), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. (p. 5-44). Berkeley, CA: University of California Press.
- Giret, J.-F. (2011). Does vocational training help transition from university to work ? *European Journal of Education*, 46(2), 244-256.
- Grubb, N. (2005). Alternatives to universities revisited. Dans OCDE (dir.), *Education Policy Analysis 2004* (p. 15-46). Paris: OCDE.
- Hannan, D., Raffe, D., & Smith, E. (1997). Crossnational research on school-to-work transitions: An analytic framework. Dans P. Werquin, P. Breen, & E. J. Planas (dir.), *Insertion des jeunes en Europe: Théories et résultats, Documents Séminaires* (p. 409-442). Marseille: CEREQ.
- Haug, G., & Kirstein, J. (1999). Project Report « Trends in Learning Structures in Higher Education ». EUA (European University Association). Repéré à http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf.
- Heijke, H., & Meng, C. (2006). The effects of higher education programme characteristics on allocation and performance of the graduates: a European view (Research Memoranda No. 5). Maastricht : ROA, Research Centre for Education and the Labour Market.
- Kerckhoff, A. (2000). Transition from School to Work in Comparative Perspective. In M. T. Hallinan (Éd.), *Handbook of Sociology of Education* (p. 453-474). New York: Springer US.
- Lanciano-Morandat, C., & Verdier, É. (2004). Dynamiques des régimes sociétaux d'enseignement supérieur et d'innovation. *Revue internationale de politique comparée*, 11(3), 369-388.
- Luzzato, G., Mangano, S., Moscati, R., & Pieri, M.T. (2012). Employability and competences of university graduates in Italy. Dans DEHEMS, *Employability of Graduates & Higher Education Management Systems conference proceedings* (p. 73-87). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Margolis, D., & Simonnet, V. (2004). Filières éducatives, réseaux et réussite professionnelle. *Economie & prévision*, 164-165(3-4), 113-129.
- Mason G., Williams G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labor market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30.
- Mora, T. (2010). Why do higher graduates regret their field of studies? Some evidence from Catalonia, Spain. *Education Economics*, 18(1), 93-109.
- Müller, W. (2005). Education and Youth Integration into European Labour Markets. *International Journal of Comparative Sociology*, 46(5-6), 461-485.
- Ortiz, L., & Kucel, A. (2008). Do fields of study matter for over-education? The cases of Spain and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 305-327.
- Paradeise, C. (2011). Classement des universités : jusqu'où ira la fascination ? Texte initialement publié par le Club AEF (agence d'informations spécialisées), le 25 mars 2011. *Revue du MAUSS permanente*, (8 avril 2011). En ligne à <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article795>
- Reimer, D., Noelke, C., & Kucel, A. (2008). Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 233-256.
- Tuning Educational Structures in Europe (2005). Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes. Repéré à <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf>

- Teichler, U. (2008). The End of Alternatives to Universities or New Opportunities? Dans J.S. Taylor, J.B. Ferreira, M.L. Machado, & R. Santiago (dir.), *Non-University Higher Education in Europe, Higher Education Dynamics* (p. 1-13). Dordrecht: Springer.
- Vaatstra, R., & De Vries, R. (2007). The Effect of the Learning Environment on Competences and Training for the Workplace According to Graduates. *Higher Education* 53(3), 335-357.
- Van de Werfhorst, H. G. (2011). Skills, Positional Good or Social Closure? The Role of Education across Structural-Institutional Labour Market Settings. *Journal of Education and Work*, 24(5), 521-548.
- Vergnies, J.F. (1994). L'insertion professionnelle : le moyen terme ne confirme pas toujours le court terme. *Economie et statistique*, 277-278, 63-74.
- Vermeulen, L., & Schmidt, H.G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431-451
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101(1), 105-117.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y., & Yamada, H. (2007). Pedagogy and Andragogy in Higher Education. A Comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 42(1), 75-98.

NOTES

1. L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (Flandres), l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, l'Italie, la Norvège, le Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la République Tchèque, la Suède et le Japon.
2. Ont été interrogés des diplômés issus d'un échantillon représentatif d'établissements d'enseignement supérieur de chaque pays, qui délivrent un diplôme de niveau ISCED 5A.
3. En raison de valeurs manquantes pour certaines variables, l'échantillon final contient 10 889 individus. De plus, du fait de la faiblesse de l'effectif et de l'hétérogénéité des filières, certaines formations n'ont pas pu être intégrées à l'analyse.
4. L'organisation et les diplômes de l'enseignement supérieur, avant le lancement du processus de Bologne, ont été décrits dans le premier rapport « Trends » de l'EUA en 1999 (Haug & Kirstein, 1999). Eurydice publie, par ailleurs, un « glossaire des diplômes, examens et titres » donnant la définition précise de chaque diplôme (Eurydice, 2004).
5. Le système dual qui prévalait en Angleterre depuis les années '60 a disparu en 1992 avec la transformation des « polytechnics » en universités. A la fin des années '90, l'assimilation des deux secteurs était déjà bien avancée, même si on continuait à distinguer les « nouvelles » et les « anciennes » universités.
6. La référence implicite à un modèle plus théorique conduit à trancher entre certaines nuances apportées par l'analyse statistique. Nous avons cependant cherché à ce que chaque nom reflète les principales caractéristiques du modèle dominant.
7. Bouffartigue et Gadéa (p 318-319) distinguent trois types d'ingénieurs, les élites destinées aux fonctions de direction, issus des écoles les plus sélectives, les ingénieurs-chercheurs et les ingénieurs de production. Ils observent que les formations d'ingénieur se sont fortement différenciées, en particulier avec la multiplication des filières universitaires.
8. Le master, au Royaume-Uni, peut-être délivré après deux parcours différents. Le master de recherche (*MRes, MPhil*) ne consiste qu'en un travail de recherche sanctionné par un mémoire. Le master avec cours (*Taught master, MA, MSc, LLM, Med*) comprend des cours, des séminaires et des examens.

9. Bien que mise en cause lors du soulèvement étudiant de 1968, cette conception a persisté largement à l'université jusqu'à l'apparition des filières professionnalisées, DESS (1974) et IUP (1991).

10. Dans une optique plus opérationnelle, notons que ce type de préoccupation, basée sur l'importance accordée aux compétences acquises pour évaluer les contenus pédagogiques, est centrale dans le projet européen Tuning qui vise à définir des points de références et de convergence dans l'architecture des études supérieures et le contenu des programmes (Tuning, 2005).

11. Ces deux travaux reposent sur l'enquête CHEERS (Careers After Higher Education: A European Research Survey). Cette enquête, qui a précédé l'enquête REFLEX, a concerné plus de 35'000 diplômés de l'année universitaire 1994/95 issus de 11 pays européens et du Japon ont été interrogés en 1999. Dans cette enquête, les jeunes diplômés des différents pays devaient notamment procéder à l'auto-évaluation de 36 compétences acquises dans l'enseignement supérieur.

12. Un modèle logit dichotomique a été estimé. Il s'agit d'un modèle de régression adapté au cas où la variable dépendante est non linéaire, les variables indépendantes pouvant être linéaires ou non linéaires. Dans notre cas, la variable dépendante peut avoir la valeur 1 si le jeune déclare avoir acquis un certain niveau de compétences, ou 0 dans le cas contraire. La fonction de répartition est celle de la loi logistique. Les odds-ratio sont calculés à partir des coefficients estimés du modèle de régression.

13. Le modèle académique correspond à la référence de façon à comparer les trois modèles au modèle académique.

RÉSUMÉS

Cet article analyse l'effet des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur sur le début de carrière des jeunes diplômés. Nous utilisons une enquête quantitative portant sur l'insertion des diplômés en Europe et au Japon, dont le sous-échantillon retenu dans l'analyse concerne 11'000 diplômés de cinq pays européens et du Japon, cinq années après l'obtention de leur diplôme. À partir de questions posées aux diplômés sur les modes d'enseignement dans leur formation, quatre modèles de dispositifs pédagogiques ont été identifiés : 1) un modèle académique traditionnel, 2) un modèle d'apprentissage par la recherche, 3) un modèle semi-professionnel et 4) un modèle professionnel. Si, pour les jeunes passés par les deux modèles professionnels, le lien entre formation et emploi semble plus fort, nous montrons, en revanche, que les diplômés se trouvant dans le modèle d'apprentissage par la recherche estiment avoir des niveaux de compétences générales plus élevés.

This paper studies the effects of higher education teaching and learning practices on the early careers of graduates. It draws on data from a quantitative survey conducted with 11'000 graduates in five European countries and in Japan, five years after graduation. Analysing answers related to the organisation of studies revealed four "pedagogical models": 1) the traditional academic model, 2) the research-based model, 3) a semi-professional model and 4) a pure professional model. It appears that there is a strong link between education and employment for graduates from programmes classified as professional, whilst research-based programmes are assessed as enabling students to develop higher order skills.

INDEX

Mots-clés : apprentissage par la recherche, compétence, dispositif pédagogique, insertion, professionnalisation, sur-éducation

AUTEURS

THIERRY CHEVALLIER

IREDU, CNRS-Université de Bourgogne
Pôle AAFE - Esplanade Erasme
BP 26513
21065 Dijon Cedex
thierry.chevallier@u-bourgogne.fr

JEAN-FRANÇOIS GIRET

IREDU, CNRS-Université de Bourgogne
Pôle AAFE - Esplanade Erasme
BP 26513
21065 DIJON Cedex
jean-francois.giret@u-bourgogne.fr