

SANTE ET EMPLOYABILITE DES ETUDIANTS

M.-E. AMARA ^{*}, M. BAUMANN ^{**}, V. PELT ^{***},
J.-F. GUILLAUME ^{****}, I. IONESCU ^{*****}

Abstract

The main aims of European universities today are to ensure that students have the skills and knowledge (the so called competences) they need, and to prepare them for sustainable employment. This mission, underpinned by reforms initiated under the umbrella of the Bologna process and the creation of the European Higher Education Area, is central to their activities. In this article, we try to illustrate the changing roles of universities, highlighting the importance of the concept of evolution of competences and reporting the first use of the scale '*Students' QuAlity of Life and Employability Skill*' (SQALES) among students entering their first year of social sciences study at three universities, one each in Luxembourg, Belgium and Romania. This project shows that evaluation of competences is possible and can even be recommended as a guide to adjusting curricula and to implementing programmes of assistance tailored to identified student needs.

Keywords: *competences, employability, students, quality of Life, Europe*

L'USEM réalise tous les deux ans, depuis 10 ans, avec son réseau de mutuelles étudiantes régionales, une enquête nationale sur l'état de santé des étudiants. Elle a pour objectifs: mesurer l'évolution de l'état de santé des étudiants depuis 10 ans, suivre l'évolution de la perception de sa santé par l'étudiant, mieux connaître la population étudiante (profil, cursus suivi, condition de vie) pour mettre en place des programmes efficaces, mesurer leur connaissance et leur accès au système de soins, évaluer l'impact des politiques et programmes de prévention, connaître les besoins des étudiants en matière de santé, adapter les actions de prévention en fonction des résultats.

Le questionnaire principal - élaboré et validé par un comité scientifique - reste inchangé depuis 10 ans et des thèmes particuliers sont ponctuellement ajoutés à chaque nouvelle enquête. Il est envoyé aux étudiants. Leurs réponses sont traitées statistiquement par un organisme indépendant.

L'enquête sur la santé de la population étudiante montre qu'elle est une des populations les moins bien couvertes en matière de complémentaire santé (83,7%

* Université du Luxembourg, amara.marie@voila.fr

** Université du Luxembourg, michele.baumann@uni.lu

*** Université du Luxembourg, veronique.pelt@uni.lu

**** Université de Liège, Belgique, Jean-Francois.Guillaume@ulg.ac.be

***** „Al.I.Cuza” University, Iasi, ion@uaic.ro

contre plus de 92% de la population globale) et sujette aux renoncements de soins. Les étudiants indiquent le motif du coût comme frein à l'acquisition d'une complémentaire (48,7%). L'USEM milite auprès des pouvoirs publics pour la mise en place d'un "chèque santé" qui permettra de renforcer l'acquisition d'une complémentaire santé, clé de l'accès aux soins. Le but de ce chèque serait de prendre en charge environ 50% du coût d'une complémentaire santé. L'enquête révèle de consommations d'alcool, de tabac et de certaines drogues. L'impact des mesures des pouvoirs publics ont cependant un effet car on peut constater une consommation du tabac qui diminue. Les étudiants se disent mal informés sur la couverture complémentaire santé (25,1%). Les mutuelles étudiantes sont acteurs de la santé étudiante et cherchent constamment à s'impliquer auprès des étudiants pour leur expliquer le système de santé et l'importance d'une couverture complémentaire comme clé de l'accès aux soins.

Notre enquête tente de retracer l'évolution des missions de l'université en soulignant l'importance que prend la notion de *compétences*. Nous avons appliqué l'instrument «*Students QuAlity of Life and Employability Skills*» (SQALES) aux étudiants de trois universités (au Luxembourg, en Belgique et en Roumanie). Soumises à la compétition internationale, les universités sont considérées comme des entreprises et doivent se soumettre aux règles de *productivité* et de *compétitivité*. Elles sont désormais en charge de veiller au développement des compétences des étudiants et à leur *employabilité durable*, lesquelles devraient dans l'intérêt des étudiants être régulièrement évaluées. Cette mission nouvelle s'inscrit dans le cadre des réformes initiées par le processus de Bologne et la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Le projet «*Students QuAlity of Life and Employability Skills*» (SQALES) montre que l'évaluation des compétences est possible, voire indispensable, pour ajuster les curricula et concevoir des actions d'aide adaptées aux besoins identifiés.

Une priorité européenne: les compétences-clés

Le concept de *compétence* est apparu dans les années 1970. Il a trouvé son expression au sein des instances politiques dans le cadre du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues. Cette notion s'est ensuite développée, notamment grâce au projet DeSeCo de l'OCDE (1997-2003) et du programme PISA¹. « Le concept de compétences ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à de exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont

¹ OCDE, « La définition et la sélection des compétences clés». In *DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations*, Neuchâtel, 2008; <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/01.html>. (page consultée le 10 septembre 2009).

les savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier ». Cette définition est à la base des différentes propositions politiques qui les ont inscrites dans le cadre scolaire, puis universitaire et en formation continue.

Dans un contexte de mondialisation et avec l'avènement de la *société du savoir*, l'acquisition de compétences "clés" est considérée comme un facteur essentiel du développement des individus, mais aussi de la productivité et de la compétitivité des pays². En 2001, à Stockholm³, puis en 2002 à Barcelone⁴, le Conseil de l'Europe fixe aux systèmes de formation de nouveaux objectifs, accordant une grande place au développement de *compétences de bases*. Dans un souci d'harmonisation, les états membres adoptent (2003) des niveaux de références « étroitement liés au développement des compétences-clés » permettant leur évaluation et des comparaisons internationales⁵. Cette orientation est confirmée en 2005, avec le pacte européen pour la jeunesse, et souligne (en annexe des conclusions du Conseil Européen de Bruxelles) la nécessité du développement d'un *socle commun de compétences*. L'année suivante, le Conseil de l'Union Européenne et le Parlement Européen s'entendent pour isoler *huit compétences-clés* pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Elles sont publiées au *Journal Officiel* et constituent aujourd'hui le cadre de référence européen :

1. *Communication dans la langue maternelle*
2. *Communication en langues étrangères*
3. *Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies*
4. *Compétence numérique*
5. *Apprendre à apprendre*
6. *Compétences sociales et civiques*
7. *Esprit d'initiative et d'entreprise*
8. *Sensibilité et expression culturelles.*

Cette mise en place de standards (sous l'influence du modèle anglo-saxon) témoigne d'un *renforcement du lien entre les impératifs économiques et*

² Journal officiel de l'Union Européenne, « Les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », In Recommandations du Parlement Européen et du Conseil de l'Union Européenne, 2006; http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do?year=2006&serie=L&textfield2=394&Submit=Rechercher&_submit=Rechercher&ihmlang=fr (Page consultée le 25 juin 2009).

³European Council, Conclusions of the Presidency, Stockholm, 2001, In European Council; http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.%20ann-r1%20cor2.fl.html (page consultée le 22 juillet 2009).

⁴ <http://www.consilium.europa.eu/App/NewsRoom/loadBook.aspx?target=2002&infotarget=before&max=0&bid=76&lang=EN&id=347>. (page consultée le 22 juillet 2009).

⁵ European Council, <http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=432&lang=FR>. (Page consultée le 22 juillet 2009).

l'éducation. L'Université n'échappe pas à cette logique : avec le processus de Bologne et la création de l'EEES, elle se saisit du concept de compétence et affirme *le lien entre enseignement supérieur et marché du travail*.

L'employabilité: une nouvelle mission des universités

Pour augmenter la compétitivité des ressources humaines, la croissance économique et la cohésion sociale en Europe, la question de l'employabilité s'impose comme une des finalités des enseignements. En 1999, le Conseil de l'Europe assigne aux universités de nouvelles missions dont celle de *favoriser l'employabilité durable des étudiants*. Elles sont invitées, en 2000, à Lisbonne⁶, à construire des programmes en mesure de développer dans ce sens les aptitudes et les capacités. « L'employabilité, aujourd'hui, repose sur un bagage combinant solide instruction de base, aptitude à travailler en équipe, flexibilité et volonté d'apprendre à apprendre, au rythme du changement du monde du travail et de la technologie »⁷. Selon cette logique, l'étudiant doit, durant son parcours universitaire, non seulement acquérir les connaissances nécessaires à l'obtention du diplôme préparé, mais également intégrer des compétences recherchées par les employeurs. Or, des études font observer des écarts entre ce que mesurent les examens universitaires et ce que les étudiants estiment avoir acquis d'une part, les attentes des futurs employeurs d'autre part. Etudiants, comme employeurs, mettent plus en avant des compétences générales (organisation personnelle, capacité à faire face, communication...) que la maîtrise de savoirs disciplinaires⁸. La nécessité d'une formation polyvalente s'impose donc, les compétences acquises pouvant ensuite être adaptées à des exigences économiques mouvantes. Outre des connaissances disciplinaires, les futurs employeurs attendent de leurs salariés: sens de l'organisation, leadership, esprit d'analyse, aptitude à communiquer et faculté d'adaptation⁹. *L'enseignement doit préparer les jeunes à ces exigences comme à la*

⁶ European Council, Conclusions of the Presidency, Lisbon, 2000. In European Council. [en ligne]. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm. (Page consultée le 22 juillet 2009).

⁷ Bureau International du Travail, « Rapport v. Formation pour l'emploi: Inclusion sociale, productivité et emploi des jeunes. Mise en valeur des ressources humaines: Orientation et formation professionnelles », In Conférence internationale du Travail, 88e session, Genève, 2000, p. 68.

⁸ Organisation Internationale du Travail, « Une mondialisation juste : créer des opportunités pour tous ». In rapport de la commission mondiale sur la dimension sociale de la mondialisation, Genève, OIT, 2004. [en ligne]. <http://www.ilo.org/fairglobalization/report/lang--fr/index.htm>. (Page consultée le 25 juin 2009).

⁹ Conference Board of Canada, « Compétences relatives à l'employabilité 2000+ ». In *The Conference Board of Canada* [en ligne]. <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf> (Page consultée le 09 juin 2009).

perspective de cheminements de carrière non linéaires et à la probabilité de plusieurs réorientations au cours de leur vie de travail. Dans cette logique, tous les programmes n'ont pas à être conçus en fonction des besoins à court terme d'une profession donnée. En revanche, pour être appropriés à l'insertion dans un marché du travail européen, les diplômés de 1^{er} cycle de type licence devraient intégrer les principes nécessaires à l'employabilité des futurs diplômés. En 2006, un avis de la Commission des Communautés Européennes préconise d'ailleurs de structurer les cursus universitaires de manière à augmenter directement cette employabilité.

Dans le cadre d'un emploi, trois sortes de compétences sont mobilisées :

- *transdisciplinaires* - qui permettent d'accomplir directement certaines tâches telles que communiquer, formuler clairement des problèmes etc. ;
- *liées à un domaine de spécialité* - qui peuvent être acquises par la formation externe ;
- *spécifiques à l'emploi* ou à l'organisation - qui ne peuvent être acquises qu'après le recrutement.

Pour estimer l'*employabilité*, il est possible de faire référence aux exigences d'un emploi précis (référentiel métier, fiche ROME - Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois - par exemple), à l'expérience professionnelle ou aux compétences génériques applicables à tout type d'emploi. Compte tenu de l'évolution actuelle du marché du travail, les instances internationales tendent à privilégier cette dernière approche, dans la mesure où la probabilité d'effectuer une ou plusieurs transitions professionnelles dans sa carrière est de plus en plus élevée. Pour l'*Organisation Internationale du Travail*, l'employabilité se rapporte aux compétences et aux qualifications *transférables* qui renforcent la capacité d'un individu à tirer parti des possibilités d'éducation et de formation qui se présentent pour trouver un travail décent, le garder, progresser (dans l'entreprise ou en changeant d'emploi), s'adapter aux évolutions de la technologie et des conditions du marché du travail. Dès lors, évaluer l'employabilité implique d'identifier, puis de mesurer ces compétences¹⁰.

Les compétences relatives à l'employabilité constituent les capacités, attitudes et comportements que les employeurs recherchent chez leurs salariés tels que les compétences académiques, l'esprit d'équipe, les compétences personnelles. Ces compétences sont intégrées au cours des formations, par le biais de stage ou en incitant l'apprenant à mener des activités autonomes (capacité à agir dans un contexte global) ou de groupe (capacités relationnelles) ou encore dans le cadre professionnel au moyen de programmes de formation continue. En situation d'emploi, les salariés ont en fait recours à l'infini à des combinaisons de

¹⁰ F. Campanale et G. Raïche, « L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle », In *Mesure et Evaluation en Education*, Québec, Canada, 2008, 31(3), 35-59.

compétences selon la nature des activités de l'entreprise et des tâches à effectuer. Rappelons que la notion de compétences trouve son origine dans le monde du travail où elle s'est substituée peu à peu à celle de qualification ; ainsi un salarié doit non seulement posséder les savoir-faire et techniques requis pour un poste de travail donné, mais il doit en outre être capable d'autonomie et capable d'innovation¹¹. Avec l'aide des membres du Forum entreprises-éducation pour les sciences, la technologie et les mathématiques, le service correctionnel du Canada (CORCAN) a élaboré un référentiel du « profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+ ». Trois registres y sont abordés :

- les compétences issues de la formation (compétences de base), c'est-à-dire communiquer, penser et apprendre, ne jamais cesser d'apprendre ;
- des qualités personnelles faites d'attitudes et de comportements positifs (compétences personnelles en gestion), de sens de la responsabilité et d'adaptabilité (créativité) ;
- l'esprit d'équipe (capacités à travailler en équipe) : savoir travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches.

Au total, 56 compétences relatives à l'employabilité ont été identifiées, classées en 11 catégories et rangées en trois groupes :

- 19 compétences de base qui permettent de communiquer (5), gérer l'information (2), utiliser les chiffres (3), réfléchir et résoudre les problèmes (9) ;
- 22 compétences personnelles en gestion : démontrer des attitudes et des comportements positifs (5), être responsable (5), être souple (6), apprendre constamment (5), travailler en sécurité (1) ;
- 15 compétences pour le travail en équipe : travailler avec d'autres (9) et participer aux projets et aux tâches (6).

Parallèlement, la Direction générale de la recherche appliquée au développement des ressources humaines a réalisé un instrument d'auto-évaluation permettant de mesurer ces compétences¹².

En s'appuyant sur ces travaux, le projet SQALES («*Students QuAlity of Life and Employability Skills*») montre que l'évaluation des compétences est faisable. Une étude comparative a été menée dans trois universités européennes auprès des étudiants de l'Université du Luxembourg, l'Université de Liège (Belgique) et l'Université « AI. I. Cuza » Iasi (Roumanie). Nous présentons ci-après les premiers résultats.

¹¹ « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences », In Dossier d'actualité de la VST (34), Lyon, Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2008. http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34_avril2008.htm. (page consultée le 19 juin 2009).

¹² Z. Lin, R. Sweet, P. Anisef et H. Schuetze, « Conséquences et incidences stratégiques pour les étudiants universitaires qui ont choisi les études libérales ou professionnelles », In *Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines*, Hull, Québec, Canada, 2000. [en ligne]. <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2000-000184/page00.shtml>. (Page consultée le 12 juin 2009).

Le projet SQALES

SQALES est d'une part un instrument de mesure qui a pour but de produire des indicateurs participatifs¹³, analyser leur évolution, créer des référentiels pour situer le niveau de qualité interne des universités, et d'autre part un dispositif d'évaluation des compétences des étudiants au regard de leur santé mentale¹⁴. Il permet l'identification et la compréhension des besoins spécifiques des étudiants en fonction de leur faculté et produit des informations importantes à destination de l'ensemble des partenaires (directeurs d'études, associations d'étudiants etc.). Les résultats de SQALES sont conçus pour servir de support au dialogue entre les différents partenaires concernés afin qu'ils puissent mieux prendre en compte les besoins des étudiants dans le choix des adaptations à mener, des ressources à mobiliser et des activités nouvelles à élaborer. Dans ce dispositif, les questions concernant l'environnement pédagogique, relationnel et la qualité de vie seront en effet au centre du débat éthique.

Au cours de l'année 2008, les objectifs de nos analyses ont été de :

- comparer les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leur sentiment de réussite, leur aptitude au travail, leurs compétences relatives à l'employabilité ainsi que leur détresse psychologique;
- établir des profils d'étudiants en fonction des scores obtenus et des facultés d'origine.

La méthodologie

Les étudiants interrogés sont inscrits en 1^{ère} année du 1^{er} cycle. 102 luxembourgeois (LU), 77 roumains (RO) et 103 belges (BE) ont répondu à un *questionnaire online via internet*. Le recueil des données a eu lieu à la fin du 1er semestre. Les étudiant(e)s ont été invité(e)s à y participer par le biais d'un mail personnel leur expliquant les buts de l'étude. Un hyperlien leur a permis d'accéder directement aux questions présentées dans les langues officielles des pays concernés.

¹³ M-E. Amara et M. Baumann, « L'évaluation compréhensive de la satisfaction des étudiant-e-s à l'égard de la prise en charge par l'Université », In Université Genève, ADMEE (Association Développement Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe), 2008, XXème Congrès ADMEE, 2008. [en ligne]. <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a2/j-a2-1> (Page consultée le 15 juillet 2009) ; M. Baumann et F. Alla, « Construction sociologique des usagers: évaluation en santé et participation communautaire des jeunes », In *Les usagers du système de soins*, Cresson G, Schweyer FX (sous Dir), Rennes, ENSP, Recherche Santé Social (coll.), 2000, 4, p. 145-158 ; P. Murias, J-C. de Miguel et D. Rodriguez, « A Composite Indicator for University Quality Assessment. The case of Spanish Higher Education System ». In *Social Indicators Research*, 2008, 89:129-146; I. Ionescu, A. Lupu, *Sociologia sănătății studenților*, Ed. Universității Al.I. Cuza Iași, 2007.

¹⁴ M-E. Amara et K. Alzahouri, « Potentiel d'employabilité, qualité de vie et comportements liés à la santé d'étudiants luxembourgeois ». In : Institut National de la Promotion et de l'Education pour la Santé, 4es journées de la prévention, Paris, 2008 ; M-E. Amara et M. Baumann, « Compétences relatives à l'employabilité et qualité de vie des étudiants ». In : European Summer University for Research and Innovations. FREREF Association, Krakow, Poland, 2006, Livre des résumés: p. 216.

La première partie du questionnaire renseigne sur les caractéristiques sociodémographiques des participants (âge, sexe, nationalité (natif/non), boursier, baccalauréat obtenu (classique ou professionnel), diplôme d'études supérieures, niveau d'études et statut professionnel du père et de la mère).

La perception du sentiment de réussite et de l'aptitude au travail des étudiants depuis la rentrée universitaire a été mesurée à l'aide de deux items: « j'estime que j'ai des compétences et des aptitudes pour bien réussir » et « on m'a aidé à acquérir des compétences qui m'aideront sur le marché du travail ».

Leur détresse psychologique est jugée en utilisant l'un des outils scientifiques les plus utilisés dans ce domaine, l'échelle du *General Health Questionnaire* (GHQ-12 items)¹⁵ (de nombreuses études ont analysé ses qualités psychométriques sur différentes populations dont celles des étudiants²⁴).

La seconde partie concerne les compétences relatives à l'employabilité (CRE) qui ont été étudiées grâce à l'adaptation de l'instrument canadien. Six registres ont été explorés: la rédaction, le fait d'argumenter, résoudre des problèmes, travailler en équipe, diriger d'autres personnes, utiliser de nouvelles technologies. Trois dimensions des CRE sont évaluées la possession (CREP), l'acquisition (CREA) et l'utilisation (CREU): la possession reflète la conviction qu'ont les étudiants d'avoir ces compétences, l'acquisition se réfère à la perception qu'ils ont de les avoir acquises grâce à leurs études universitaires et l'utilisation se rapporte au fait que les étudiants les appliquent dans leurs activités et tâches quotidiennes. Plus le score est élevé, plus l'étudiant estime avoir un niveau de compétence important.

Les caractéristiques des étudiants des trois universités ayant participé à l'enquête SQALES

L'âge des répondants est d'environ 18,5 ans pour les Belges, 19 ans pour les Roumains et 21 ans pour les Luxembourgeois. Moins des deux tiers des étudiants sont des femmes. Une grande majorité est titulaire d'un diplôme d'études secondaires classiques. Plus d'un tiers des pères LU et RO et des mères des étudiants RO avaient un niveau de « fin d'enseignement professionnel ». Environ la moitié des pères et des mères BE avaient un niveau inférieur ou égal à un Bac+3. Le statut professionnel était, pour la majorité des pères, pour les étudiants RO celui d'« ouvrier », pour les LU « employé » et pour les BE « cadre supérieur », et pour les deux tiers des mères des LU et BE celui « d'employées » et pour les RO « d'ouvrier ».

¹⁵ Chaque réponse à l'item se fait selon une cote de 0 à 3. Un score général est calculé : la note maximale est 36. Le score typique évolue entre 11 et 12, au dessus de 15 la personne montre de la détresse, au dessus de 20 plusieurs problèmes sont présents dont une détresse psychologique ; D. Goldberg, R. Gater, N. Sartorius, T.B. Üstün, M. Piccinelli, O. Gureje et C. Rutter, « The validity of two versions of GHQ in the WHO study of mental illness in général health care ». In *Psychol Med* 1997, 27, pp.191-197.

Seuls 7% des étudiants BE ont déclaré avoir un sentiment de réussite. Globalement, moins de la moitié des étudiants n'ont aucune « détresse psychologique », pour les autres un problème demeure qui confirme les situations alarmantes décrites dans la littérature¹⁶.

Tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques et sanitaires des étudiants des trois facultés

	LU N=102	BE N=103	RO N=77	P
Age moyen [min ; max]	21,4 (4,2) [17 ; 50]	18,7 (1,1) [17 ; 23]	19,2 (0,8) [18 ; 25]	***
Hommes	22,5	35,9	10,8	**
Femmes	77,5	64,1	89,2	
Nationalités				**
Natifs	80,4	94,5	93,5	
Autres	19,6	5,5	6,5	
Boursiers	2,9	26,4	21,6	***
Diplômes d'études secondaires				***
Classique	72,5	95,6	81,1	
Technologique/Professionnel	27,5	4,4	18,9	
Titulaires d'un diplôme d'études supérieures	3,9	13,2	11,7	**
Niveaux d'études des pères				***
Fin d'études obligatoires	14,4	8,7	21,6	
Fin de l'enseignement professionnel	33,0	14,1	43,2	
Fin d'études secondaires	21,6	18,5	23,0	
Niveau Bac <=3	14,4	17,4	8,1	
Niveau Bac >4	16,5	41,3	4,1	
Niveaux d'études des mères				***
Fin d'études obligatoires	19,6	8,4	27,0	
Fin de l'enseignement professionnel	23,7	8,4	33,8	
Fin d'études secondaires	29,9	23,2	25,7	
Niveau Bac <=3	15,5	40,0	5,4	
Niveau Bac >4	11,3	20,0	8,1	
Statut professionnel des pères				***
Ouvrier	17,5	17,8	53,4	
Employé	54,6	36,6	20,5	
Cadre supérieur ou profession libérale	27,8	45,5	26,0	
Statut professionnel des mères				***
Ouvrier	18,6	6,0	50,0	
Employé	63,9	70,0	32,4	
Cadre supérieur ou profession libérale	17,5	24,0	17,6	

¹⁶ R. Roberts, J. Golding, T. Towell, S. Reid, S. Woodford, A. Vetere et I. Weinreb, « Mental and physical health in students: the role of economic circumstances », In *British Journal Health Psychology*, 2000, 5(3), pp. 289-297.

Sentiment de réussite				
Estime avoir des compétences et des aptitudes pour bien réussir £	100,0	7,1	94,6	***
Aptitude au travail				
On m'a aidé à acquérir des compétences qui m'aideront sur le marché du travail £	67,6	44,6	51,4	
GHQ-12				
Pas de détresse psychologique	43,2	45,5	48,6	
Score moyen	10,8	14,5	13,5	
Risque de détresse	45,9	40,0	37,9	

£ les modalités de réponses ont été regroupées : « plutôt d'accord /tout à fait d'accord »
 p : niveau de significativité du test One Way Anova et χ^2 * p <0.05; ** p <0.01 ; *** p <0.001

Les compétences relatives à l'employabilité des étudiants des trois facultés

Globalement, les LU ont déclaré avoir acquis l'essentiel de leurs compétences en amont de leur cursus universitaire (moyenne CREP la plus élevée), contrairement aux RO pour qui, cette acquisition s'est faite en grande partie durant leur formation (moyenne CREA la plus élevée). Comparativement, les BE ont jugés que leurs compétences n'étaient ni possédées en amont, ni acquises depuis le début de leur cursus universitaire.

Les compétences possédées CREP, acquises CREA et utilisées CREU:

- moyenne des CREP (77, 7 LU vs 72,4 RO vs 68,3 BE)
- moyenne des CREA (71, 3 LU vs 74,9 RO vs 63,0 BE)
- moyenne des CREU (73,7 LU vs 75,8 RO vs 62,4 BE).

Les compétences les mieux possédées (tableau 2) sont : la « rédaction » pour les LU, la « direction d'autrui » pour les BE et le « travail d'équipe » pour les RO. L'acquisition des CRE évalue la préparation offerte par les universités durant le premier semestre de formation. L'« esprit critique » est la compétence la plus acquise par les RO et les BE. Quelle que soit leur faculté d'origine, les étudiants ont jugé que leur formation universitaire ne les avait pas préparés à la « direction des autres ». Toutefois, l'interprétation reste délicate : les LU, par exemple, sont nombreux à affirmer posséder l'ensemble des compétences à l'entrée à l'université, mais également à avoir acquis des compétences à l'université. Il est dès lors difficile de savoir quelle part attribuer aux enseignements.

L'utilisation des CRE correspond à leur application dans les activités quotidiennes. Les RO sont davantage à déclarer utiliser ces compétences, le travail d'équipe étant une des compétences les plus mobilisées. Comme pour la possession et l'acquisition, les BE sont les plus nombreux à avoir les scores les plus bas: ils disent en posséder et en avoir acquis peu et ne pas les utiliser.

Tableau 2: Répartition des compétences relatives à l'employabilité des étudiants en fonction des trois facultés.

*Les enseignements que vous avez déjà reçus par le passé
Vous ont-ils permis de posséder les compétences ?*

Dimension Possession	LU N= 102	BE N= 103	RO N=77	P
De Rédaction	91,8%	60,0%	81,8%	***
D'Esprit critique	87,1%	58,9%	51,9%	***
De Résolution de problèmes	84,7%	74,4%	71,4%	
De Travail d'équipe	89,4%	69,2%	81,8%	**
De Supervision/direction d'autrui	75,3%	74,4%	48,1%	***
D'Utilisation de nouvelles technologies	80,0%	62,6%	71,4%	*

Les modalités de réponse ont été regroupées « excellent/très bon »

p : niveau de significativité du χ^2 : * = p<0.05; ** = p <0.01 ; *** = p<0.001.

La formation que vous suivez actuellement à l'université vous permet-elle d'acquérir des compétences ?

Dimension Acquisition	LU N= 102	BE N= 103	RO N=77	P
En Rédaction	76,9%	55,4%	80,5%	**
En Esprit critique	76,9%	75,0%	93,5%	**
En Résolution de problèmes	69,2%	50,9%	70,1%	
En Travail d'équipe	84,6%	46,4%	83,1%	***
En Supervision/direction d'autrui	51,3%	30,4%	59,7%	**
En Utilisation de nouvelles technologies	59,0%	75,0%	74,0%	

Les modalités de réponses ont été regroupées « en grande partie/dans une certaine mesure »

p : niveau de significativité du χ^2 : * = p<0.05; ** = p <0.01 ; *** = p<0.001.

Dans quelle mesure, utilisez-vous ces compétences dans vos activités actuelles ?

Dimension Utilisation	LU N= 102	BE N= 103	RO N=77	P
La Rédaction	76,9%	62,5%	70,1%	
L'Esprit critique	74,4%	69,6%	81,8%	
La Résolution de problèmes	74,4%	45,5%	75,3%	**
Le Travail d'équipe	87,2%	55,4%	89,6%	***
La Supervision/direction d'autrui	51,3%	35,7%	63,6%	**
L'Utilisation de nouvelles technologies	61,5%	51,8%	81,8%	**

Les modalités de réponses ont été regroupées: « en grande partie/dans une certaine mesure »

p : niveau de significativité du χ^2 : * = p<0.05; ** = p <0.01 ; *** = p<0.001.

Les profils des étudiants Luxembourgeois, Belges, Roumains

La classification hiérarchique ascendante a permis de catégoriser les scores étudiants en classe, en fonction des scores CREP, CREA et CREU, des réponses aux questions sur le « sentiment de réussite » et « l'aptitude au travail » et des scores de détresse mentale (GHQ-12) (tableau 3).

La classe 2 se présente comme la meilleure classe: les étudiants estiment avoir les CRE (possédées, acquises et utilisées) requises pour le marché de l'emploi, un sentiment de réussite, une aptitude au travail et un bon équilibre psychique. A l'opposé, la classe 3 est celle qui regroupe les étudiants ayant peu de compétences, un sentiment de réussite et une aptitude au travail moindre, mais avec un équilibre psychique satisfaisant. Les classes 1 et 4 sont des classes avec des scores intermédiaires.

Tableau 3 : Catégorisation des scores des étudiants.

	CREP	CREA	CREU	GHQ-12	Sentiment de réussite	Aptitude au travail
Classe 1	++	+	++	++	++	-
Classe 2	++	++	++	++	++	++
Classe 3	-	-	-	+	-	-
Classe 4	+	+	+	+	+	-

++ : scores forts/ bons. + : scores moyens - : scores faibles/mauvais.

Les étudiants de la classe 2 paraissent les mieux préparés au monde du travail. Pour les autres, des services d'aide à la réussite et à la préparation au monde du travail ainsi qu'un véritable soutien psychologique et social devraient être envisagés, mais la forme de cet accompagnement et les personnes à même de le réaliser restent à déterminer. C'est pour les étudiants LU puis RO que la situation paraît être la plus satisfaisante (Tableau 4).

Tableau 4 : Profils des étudiants en fonction des facultés d'origine.

	LU	BE	RO
Classe 1	40,9%	0,0%	16,2%
Classe 2	22,7%	0,0%	24,3%
Classe 3	13,6%	46,5%	18,9%
Classe 4	22,7%	53,5%	40,5%

Les étudiants LU ont affirmé avoir les compétences demandées, qu'elles aient été obtenues pendant leur cursus secondaire ou depuis la rentrée universitaire. Les

caractéristiques sociodémographiques montrent d'ailleurs que les LU sont les plus âgés, (ils ont effectué un an de plus d'études secondaires), qu'ils sont plus nombreux à avoir suivi des études professionnelles dans le secondaire et à être de nationalité étrangère. Au contraire des étudiants BE dont la licence offre un encadrement « classique » focalisé sur les connaissances académiques, les bachelors LU ont une visée plutôt professionnelle. Ce constat ouvre des pistes de réflexion pour un développement mieux intégré des CRE.

Conclusions

Des enquêtes européennes¹⁷ attestent que les étudiants souhaitent acquérir à l'université les connaissances et compétences dont ils auront besoin pour réussir sur le marché du travail (communication, travail en équipe et « apprendre à apprendre »). Mais, pour une insertion sociale et professionnelle réussie, les individus ont à se doter d'un discours positif sur eux-mêmes, sur leurs compétences et sur leurs projets, sur ce qu'ils ont déjà réalisé comme sur ce qu'ils comptent faire dans l'avenir. Les proches (parents, amis) mais aussi les pairs et les enseignants participent à la manière dont l'étudiant lit et explique son parcours, se construisant ainsi une identité professionnelle à la fois satisfaisante pour lui-même et reconnue par les autres.

Le processus de Bologne invite les universités à orienter et à accompagner les étudiants dans leurs démarches, à promouvoir leur employabilité et à encourager un processus participatif. Les institutions de référence en matière d'excellence universitaire (Oxford, Cambridge, Harvard, Stanford etc.) savent tenir compte des étapes du développement humain et intègrent depuis longtemps l'accompagnement des projets personnels dans leurs formations. Cependant, force est de constater que si l'heure est à l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, les indicateurs retenus ne couvrent pas ces aspects. Les universités européennes préfèrent encore se positionner comme un lieu de création et de diffusion du savoir, ignorant cette forme de tutorat (dans la construction des projets d'avenir des étudiants) dont l'efficacité est de plus en plus attestée¹⁸ mais dont la mise en œuvre dépasserait les limites du rôle qu'elles semblent, à première vue, continuer à s'assigner en dépit des recommandations formulées dans le cadre de l'Espace

¹⁷ M-E. Amara, « Les réformes de l'université en Europe et leurs répercussions sur la construction identitaire des étudiants ». In : N. Gallant (Ed.), *L'identité sur mesure*, Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2009 [in press]; The European Students' Union, « *Bologna with student eyes* », Leuven, 2009; The Gallup Organization, « Students and higher education reform - survey among students in higher education institutions, in the eu member states, croatia, iceland, norway and turkey ». 2009, Flash Eurobarometer 260. [en ligne]. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1324_en.htm. (Page consultée le 31 août 2009).

¹⁸ Tapie Pierre, « Missions universitaires et gouvernements des personnes », In *Revue française de gestion*, 2006, pp. 83-106

Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Alors que dans une dynamique imposée par la création de l'EEES et soutenue par une grande majorité d'étudiants, la notion de compétences relatives à l'employabilité s'impose peu à peu dans le champ des enseignements universitaires. Grâce à l'instrument SQALES, l'évaluation des compétences transférables d'étudiants européens en sciences sociales ont été mesurées. Dans l'ensemble, les participants qui déclarent des CRE (possédées, acquises et/ou utilisées) ont un sentiment de réussite et une aptitude au travail positive ainsi qu'une meilleure santé psychologique.

Des questions demeurent cependant : les compétences mesurées sont-elles suffisantes pour qu'un étudiant soit réellement employable sur le marché du travail européen ? Comment peut-on aider l'université dans sa démarche pour transmettre ces savoirs et les évaluer ? L'intérêt d'une telle approche est indéniable. Novatrice, elle intègre pleinement les étudiants en leur demandant leur point de vue sur les compétences relatives à l'employabilité acquises à l'université et l'encadrement facultaire. Elle favorise leur *empowerment*, leur participation aux décisions de la vie universitaire, critères qui sont des éléments clés de la labellisation des établissements européens qui souhaitent devenir des pôles d'excellence.

References

1. Amara, M.E. and Baumann, M. 2009. L'évaluation compréhensive de la satisfaction des étudiant-e-s à l'égard de la prise en charge par l'Université. In *Université Genève, ADMEE (Association Développement Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe)*.
<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a2/j-a2-1>(Page consultée le 15 july 2009).
2. Amara, M.E. and Alzahouri, K. 2006. Potentiel d'employabilité, qualité de vie et comportements liés à la santé d'étudiants luxembourgeois. In *European Summer University for Research and Innovations*. FREREF Association, Krakow, Poland, 216.
3. Baumann, M. and Alla, F. 2000. Construction sociologique des usagers: évaluation en santé et participation communautaire des jeunes. In Cresson G, Schweyer FX (eds.), *Les usagers du système de soins (The Users of the Care System)*. Rennes, ENSP, Recherche Santé Social, **4**, 145-158.
4. Campanale, F. and Raïche, G. 2008. L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. In *Mesure et Evaluation en Education (Measures and Evaluation in Education)*. Québec, Canada, **31**(3), 35-59.
5. Ionescu, I. and Lupu, A. 2007. *Sociologia sănătății studenților (The Sociology of the Students' Health)*. Editura Universității Al.I. Cuza, Iași.

6. Lin, Z., Sweet, R., Anisef, P. and Schuetze, H. 2009. Conséquences et incidences stratégiques pour les étudiants universitaires qui ont choisi les études libérales ou professionnelles. *Direction générale de la recherche appliquée, politique stratégique, Développement des ressources humaines* (General Direction of the Applied Research, Strategic Policies, Development of the Human Resources). Hull, Québec, Canada, 2000. <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2000000184/page00.shtml>. (12 june 2009).
7. Murias, P. and Rodriguez, D. 2008. A Composite Indicator for University Quality Assessment. The case of Spanish Higher Education System. *Social Indicators Research*, **89**, 129-146.
8. Roberts, R., Golding, J., Towell, T., Reid, S. and Woodford, S. 2000. Mental and physical health in students: the role of economic circumstances. *British Journal Health Psychology*, **5**(3).
9. Tapie, P. 2006. Missions universitaires et gouvernements des personnes. *Revue française de gestion* (French Management's Review), 83-106.