



Working together
www.asistentasociala.ro

Revista de cercetare și intervenție socială

Review of research and social intervention

ISSN: 1583-3410 (print), ISSN: 1584-5397 (electronic)

Selected by coverage in Social Sciences Citation Index, ISI databases

Student's Quality of Life and Employability Skills: SQALES a device and a tool for universities. Example of use in Luxembourg, Belgium and Romania

*Marie-Emmanuelle AMARA, Michèle BAUMANN, Véronique PELT,
Jean-François GUILLAUME, Ion IONESCU*

Revista de cercetare și intervenție socială, 2010, vol. 28, pp. 97-114

The online version of this article can be found at:

www.cceol.com

www.asistentasociala.ro

www.expertprojects.ro

Published by:

Lumen Publishing House

On behalf of:

„Alexandru Ioan Cuza” University,

Department of Sociology and Social Work

and

Holt Romania Foundation

Additional services and information about Social Work in Romania
can be found at:

Virtual Ressources Center in Social Work

www.asistentasociala.ro



Student's Quality of Life and Employability Skills: SQALES un dispositif et un instrument au service des universités. Exemple d'utilisation au Luxembourg, en Belgique et en Roumanie

[Student's Quality of Life and Employability Skills: SQALES a device and a tool for universities. Example of use in Luxembourg, Belgium and Romania]

Marie-Emmanuelle AMARA¹, Michèle BAUMANN², Véronique PELT³,
Jean-François GUILLAUME⁴, Ion IONESCU⁵

Abstract

Underpinned by reforms initiated under the Bologna process, the European universities today have to develop student's skills and to prepare them for sustainable employment. In this article, we try to illustrate the changing roles of universities, highlighting the importance of the concept of competences. We present the first use of SQALES (process and tool) among students from three European universities (Luxembourg, Belgium, Romania) entering in their first year of social sciences study. Our results show that the evaluation of the employability skills is possible and can even be recommended as a guide to adjusting curricula and to implementing programmes of assistance tailored to identify student needs.

¹ Marie-Emmanuelle Amara - doctorante en cotutelle de thèse Université du Luxembourg et Université de Nancy 2 France, bénéficiant d'une Allocation de Formation à la Recherche financée par le Fonds National de la Recherche du Luxembourg, email: marie.amara@uni.lu

² Michèle Baumann - Unité de Recherche INSIDE Sociologie, Université du Luxembourg, email: michele.baumann@uni.lu

³ Véronique Pelt - Unité de Recherche INSIDE Sociologie, Université du Luxembourg, email: veronique.pelt@uni.lu

⁴ Jean-François Guillaume - Institut des Sciences Humaines et Sociales, Université de Liège, Belgique, Jean-Francois.Guillaume@ulg.ac.be

⁵ Ion Ionescu - Département Sociologie et Travail Social, Université Alexandru Ioan Cuza Iasi, Roumanie, email: ion_soc@yahoo.com

Keywords: Competences, Employability, Students, Europe.

Introduction

Soumises à la compétition internationale, les universités européennes sont aujourd'hui gérées comme des entreprises et doivent à ce titre se soumettre à des exigences de productivité et de compétitivité (European Council, 1999). 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 (Baumann, Amara, Le Bihan et Spitz, 2006). 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), conçu à l'Université du Luxembourg, montre que l'évaluation des compétences est possible voire indispensable pour ajuster les curricula et concevoir des actions d'aide adaptées aux besoins identifiés. Notre propos tente de retracer l'évolution des missions de l'université en soulignant l'importance que prend l'évolution de la notion de compétences. Nous présenterons les apports de l'instrument SQALES en nous appuyant sur les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants issus trois universités européennes, au Luxembourg, en Belgique et en Roumanie.

Les compétences-clés: une priorité européenne

Apparu dans le domaine des sciences de l'éducation au cours des années 1970, le concept de compétence a trouvé son expression au sein des instances politiques dans le cadre du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues. Ce concept s'est ensuite développé, notamment grâce au projet DeSeCo de l'OCDE (1997-2003) et du programme PISA : dépassant les notions de savoir et savoir-faire, il intègre alors "la capacité à répondre à de exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont les savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier" (OCDE, 2008, p. 6). Cette définition sera à la base des différentes propositions politiques qui ont depuis inscrit les compétences dans le cadre scolaire puis universitaire et en formation continue.

De nos jours, 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 personnel des individus, mais aussi de la productivité et de la compétitivité des pays (Journal officiel de l'Union Européenne, 2006). En 2001 à Stockholm (European Council, 2001) puis en 2002 à Barcelone (European Council, 2002), le Conseil de l'Europe ont fixé aux systèmes de formation de nouveaux objectifs accordant une place majeure au

développement de compétences de bases. Dans un souci d'harmonisation, les états membres adoptent alors (2003) des niveaux de références liés au développement des compétences-clés, permettant leur évaluation et la réalisation de comparaisons internationales (European Council, 2003).

Cette orientation se confirme en 2005 avec le *Pacte européen pour la jeunesse* qui souligne, en annexe des conclusions du Conseil Européen de Bruxelles, la nécessité du développement d'un socle commun de compétences (European Council, 2003). L'année suivante, le Conseil de l'Union Européenne et le Parlement Européen publient au Journal Officiel⁴ huit compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie qui 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 formation et impératifs économiques. 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 la nécessité d'une cohérence entre enseignement supérieur et marché du travail.

L'employabilité durable: une nouvelle mission des universités

Pour augmenter la compétitivité des ressources humaines, la croissance économique et la cohésion sociale en Europe (European Council, 2003), la question de l'employabilité s'impose comme une des finalités des enseignements. Ainsi l'employabilité durable des étudiants figure en tête des nouvelles missions des universités énoncées par Conseil de l'Europe en 1999 (European Council, 2003) et celles-ci sont invitées en 2000 à Lisbonne (European Council, 2000) à construire des programmes en mesure de développer dans ce sens les aptitudes et les capacités de leurs apprenants.

“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” (Bureau International du Travail, 2000, p. 68). 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. Tous mettent en avant des compétences générales (organisation personnelle, capacité à faire face, communication...) plutôt que la maîtrise de savoirs disciplinaires (Organisation Internationale du Travail). Les patrons attendent de leurs salariés des compétences telles que: sens de l'organisation, leadership, esprit d'analyse, aptitude à communiquer, faculté d'adaptation (Conference Board du Canada, 2000). La nécessité d'une formation polyvalente s'impose alors, les compétences acquises pouvant ensuite être adaptées à des exigences économiques mouvantes.

L'enseignement doit préparer les jeunes en vue de leur insertion professionnelle comme à la 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 favoriser l'accès au marché du travail européen, les diplômes de 1^{er} cycle de type bachelor ou licence devraient intégrer les principes nécessaires à l'employabilité durable des futurs diplômés. En 2006, un avis de la Commission des Communautés Européennes (2006) préconise d'ailleurs de structurer les cursus universitaires de manière à augmenter directement cette dernière.

Les compétences relatives à l'employabilité : les identifier pour les mesurer

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

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

De la même manière, pour estimer l'employabilité, il est possible de faire référence aux exigences d'un emploi précis (référentiel métier ou 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 et de la probabilité de plus en plus élevée d'effectuer une ou plusieurs transitions professionnelles au

cours de sa carrière, les instances internationales tendent à privilégier cette dernière approche. Pour l'Organisation Internationale du Travail (Campanale et Raîche, 2008), 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 compétences (INRP, 2008).

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. En situation d'emploi, elles peuvent se combiner à l'infini selon la nature des activités de l'entreprise et des tâches à effectuer. Ces compétences sont intégrées au cours des formations, par le biais d'enseignements théoriques, de stages ou en incitant l'apprenant à mener des activités autonomes (capacité à agir dans un contexte global- OCDE, 2008) ou de groupe (capacités relationnelles) ou encore dans le cadre professionnel au moyen de programmes de formation continue.

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 nommé "Compétences relatives à l'employabilité 2000" (Conference Board of Canada, 2000) qui recense trois registres de compétences :

- les compétences de base, issues de la formation (communiquer, penser et apprendre, *i.e.* ne jamais cesser d'apprendre) ;
- les compétences personnelles en gestion, qualités personnelles faites d'attitudes et de comportements positifs, de sens de la responsabilité et d'adaptabilité (créativité) ;
- les compétences pour travailler en équipe ou esprit d'équipe (savoir travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches).

Au total, 56 compétences relatives à l'employabilité ont été identifiées, puis classées en 11 catégories et rangées dans les 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), 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 compétences (Lin, Sweet, Anisef, Schuetze, 2000).

Prenant ces travaux pour base, le projet SQALES «*Students QuAlity of Life and Employability Skills*» dont nous nous proposons de présenter ci-après les premiers résultats, montre que l'évaluation des compétences relatives à l'employabilité des étudiants est faisable et met en évidence l'intérêt de la généralisation de telles mesures au sein de l'EEES. Pour ce faire, une étude comparative a été menée dans trois universités européennes auprès d'étudiants appartenant à la *Faculté des Lettres, Sciences Humaines, Arts et Sciences de l'Education* de l'Université du Luxembourg, à l'*Institut des Sciences Humaines et Sociales* de l'Université de Liège (Belgique) et au *Département de Sociologie et de l'Assistance Sociale* de l'Université "A.I. Cuza" d'Iasi (Roumanie).

Le projet SQALES au Luxembourg, en Belgique et en Roumanie

SQALES est d'une part, un instrument de mesure qui a pour but de produire des indicateurs participatifs (Amara, Baumann, 2008 ; Baumann, Alla, 2000 ; Murias, de Miguel, Rodriguez, 2008), d'analyser leur évolution, de créer des référentiels pour situer le niveau de qualité interne des universités, et d'autre part, un dispositif d'évaluation des compétences relatives à l'employabilité des étudiants au regard de leur santé mentale (Amara, Alzahouri, 2008, p. 17; Amara, Baumann, 2006, 216). Il permet l'identification et la compréhension des besoins des étudiants en fonction de leur faculté d'origine et produit des informations importantes à destination de l'ensemble des partenaires (directeurs d'études, associations d'étudiants, etc.). L'analyse des résultats de SQALES est un support au dialogue entre les différentes parties afin de prendre en compte au mieux les problèmes des étudiants (adaptations à mettre en place, ressources à mobiliser, activités nouvelles à élaborer). Dans ce dispositif, les questions concernant l'environnement pédagogique, relationnel et la qualité de vie sont en au centre du débat éthique comme le préconisent les nouvelles missions qui ont été assignées aux universités par le conseil de l'Europe (Communiqué de Louvain, 2009).

Afin d'étudier les relations qui existent entre compétences relatives à l'employabilité, qualité de vie et réussite universitaire dans les trois universités mentionnées, les analyses menées au cours de l'année 2008 se sont centrées autour de deux principaux objectifs :

- 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.

Les hypothèses avancées par l'équipe étaient qu'il existe des différences dans les profils des étudiants selon qu'ils sont inscrits dans des cursus professionnels

(Luxembourg et Roumanie) ou des cursus académiques (Belgique), dans des universités de l'Ouest ou de l'Est.

La méthodologie

La population de l'enquête est constituée des étudiants inscrits en 1^{ère} année du 1^{er} cycle de sciences sociales. Un échantillon de 282 volontaires composé de 102 étudiants luxembourgeois (LU), 77 étudiants roumains (RO) et 103 étudiants belges (BE) a répondu à un questionnaire online via internet. Le recueil des données a eu lieu à la fin du 1^{er} semestre. Les étudiants ont été invités à y participer par le biais d'un mail personnel leur expliquant les buts et les modalités de l'étude. Un hyperlien leur a permis d'accéder directement aux questions présentées dans les langues officielles des pays concernés.

La première partie du questionnaire renseigne sur les caractéristiques socio-démographiques des participants (âge, sexe, nationalité -natif/non-, boursier, baccalauréat obtenu -classique ou professionnel-, diplôme d'études supérieures obtenu, 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 a été évaluée grâce à l'un des outils scientifiques les plus utilisés dans ce domaine, l'échelle du General Health Questionnaire (GHQ-12 items) (Goldberg et al., 1997) Gater, Sartorius, Üstün, Piccinelli, Gureje, Rutter,⁶. De nombreuses études ont analysé ses qualités psychométriques sur différentes populations dont celles des étudiants (Ozdemir, Rezaki, 2007).

La seconde partie concerne les compétences relatives à l'employabilité (CRE) qui ont été étudiées grâce à l'adaptation d'un instrument canadien (Lin et al., 2000), six registres ont été explorés: la rédaction, le fait d'argumenter, la résolution de problèmes, le travail en équipe, la direction d'autres personnes, l'utilisation 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.

⁶ Chaque réponse à l'item se fait selon une note de 0 à 3. Le calcul d'un score global (note maximale : 36 points) permet d'effectuer un classement. Le score typique évolue entre 11 et 12 points, au dessus de 15 points, la personne montre des signes de détresse, au dessus de 20 points plusieurs problèmes sont présents dont une détresse psychologique.

Les caractéristiques des étudiants des trois facultés ayant participé à l'enquête SQALES (tableau 1)

L'âge des répondants est d'environ 18,5 ans pour les Étudiants belges, 19 ans pour les étudiants roumains et 21 ans pour les étudiants luxembourgeois, moins des deux tiers des étudiants sont des femmes. Une grande majorité est titulaire d'un diplôme d'études secondaires classique. Plus d'un tiers des pères des étudiants luxembourgeois et des étudiants roumains et des mères des étudiants roumains avaient un niveau de *fin d'enseignement professionnel*. Environ la moitié des pères et des mères des étudiants belges avaient un niveau *universitaire inférieur ou égal à un Bac* 3 ans. Le statut professionnel était, pour la majorité des pères, pour les étudiants roumains celui d'*ouvrier*, pour les étudiants luxembourgeois *employé* et pour les étudiants belges *cadre supérieur*, et pour les deux tiers des mères des étudiants luxembourgeois et des étudiants belges celui d'*employé* et pour les étudiants roumains d'*ouvrier*.

Seuls 7% des étudiants belges ont déclaré avoir un *sentiment de réussite*. Globalement, moins de la moitié des étudiants n'ont aucune *détresse psychologique*, les réponses des autres confirment les situations alarmantes décrites dans la littérature (Roberts et al., 2000).

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

Globalement, les étudiants luxembourgeois ont déclaré avoir acquis l'essentiel de leurs compétences en amont de leur cursus universitaire (moyenne CRE Possédées la plus élevée⁷), contrairement aux étudiants roumains pour qui, cette acquisition s'est faite en grande partie durant leur formation (moyenne CRE Acquisées la plus élevée). Comparativement, les étudiants belges ont jugé que leurs compétences n'étaient ni possédées en amont, ni acquises depuis le début de leur cursus universitaire.

Les compétences les mieux possédées (tableau 2) sont : la *rédaction* pour les étudiants luxembourgeois, la *direction d'autrui* pour les étudiants Belges et le *travail d'équipe* pour les étudiants roumains.

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 étudiants roumains et les étudiants belges. Quelle que soit leur faculté d'origine, les étudiants ont jugé que leur formation universitaire ne les

⁷ Les moyennes calculées pour les compétences possédées CREP, acquises CREA et utilisées CREU sont significativement différentes ($p < 0.001$) dans les trois facultés: - CREP : 77, 7 étudiants luxembourgeois, 72,4 étudiants roumains et 68,3 étudiants belges; - CREA: 71, 3 étudiants luxembourgeois, 74,9 étudiants roumains et 63,0 étudiants belges; - CREU: 73,7 étudiants luxembourgeois, 75,8 étudiants roumains et 62,4 étudiants belges.

avait pas préparés à la *direction des autres*. Toutefois, l'interprétation reste délicate: les étudiants luxembourgeois 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 étudiants roumains 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 étudiants belges 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.

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)⁸.

La classe 2 se présente comme la meilleure classe: les étudiants estiment avoir les CRE (*possession, acquisition et utilisation*) requises pour le marché de l'emploi, éprouvent un *sentiment de réussite*, déclarent une *aptitude au travail* et un bon *équilibre psychique*.

A l'opposé, la classe 3 est celle qui regroupe les étudiants ayant peu de CRE, ressentent 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.

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 d'abord pour les étudiants luxembourgeois puis étudiants roumains que la situation paraît être la plus satisfaisante (tableau 4). Les Étudiants luxembourgeois ont affirmé avoir des CRE, qu'elles viennent de leur cursus secondaire,

⁸ Pour réaliser ce tri, les modalités de réponse ont été classées de 0-100 afin d'obtenir un score qui a permis une distribution en catégories. Lorsque le score des CRE possession, acquisition et utilisation, du sentiment de réussite et d'*aptitude au travail* est supérieur ou égal à 75, il est considéré comme positif (++) , lorsqu'il se situe entre 66 et 75, il est moyen (+), lorsqu'il est inférieur ou égal à 66 il est considéré comme négatif (-). Pour le GHQ-12, le regroupement a été effectué en fonction de la littérature, le score est de 36 et en dessous de 12, il n'y a pas de détresse psychologique (++) . La moyenne se situe entre 12 (supérieur ou égal) et 14 (+). Enfin, lorsque le score est supérieur ou égal à 14, il existe un risque de détresse psychologique (-).

de leurs expériences personnelles ou qu'elles aient été acquises depuis la rentrée universitaire. Les caractéristiques sociodémographiques montrent par ailleurs que les Étudiants luxembourgeois sont les plus âgés, (ils ont effectué un an d'études secondaires en plus), qu'ils sont plus nombreux à avoir suivi des études professionnelles dans le secondaire et à être de nationalité étrangère.

Au contraire des étudiants belges dont la licence offre un encadrement "classique" focalisé sur les connaissances académiques, les bachelors luxembourgeois ont une visée plutôt professionnelle. Ce constat ouvre des pistes de réflexion pour un développement mieux intégré des CRE au sein des filières non professionnalisantes.

Conclusions

Des enquêtes européennes (Amara, 2010 ; European Students' Union, 2009 ; Gallup Organization, 2009) 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 des curricula (Murias, de Miguel, Rodriguez, 2008). Les universités européennes préfèrent encore se positionner comme un lieu de création et de diffusion du savoir, ignorant cette forme de tutorat (incluant la construction des projets d'avenir avec les étudiants) dont l'efficacité est de plus en plus attestée (Tapie, 2006) 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 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, la démarche SQALES défend un point de vue humaniste de l'évaluation. Grâce à notre instrument SQALES, les compétences transversales, transposables dans l'emploi d'étudiants européens en sciences sociales ont été mesurées. Des variations sensibles, selon les facultés d'origine, et probablement selon le type de bachelor/licence suivi (professionnel ou académique) ont été pointées. De plus il apparaît que, dans l'ensemble, les participants qui déclarent des CRE (*possession, acquisition et/ou utilisation*) ont un *sentiment de réussite* et une *aptitude au travail positive* ainsi qu'une meilleure *santé psychologique*.

L'outil SQALES peut s'avérer un précieux allié pour les universités. 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. Cependant des questions restent à explorer: L'échelle d'employabilité a été à l'origine conçue par des employeurs et des professionnels des sciences de l'éducation canadiens ; 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 et évaluer ces savoirs ?

Une aide pour s'adapter à l'environnement universitaire

Il est important de ne pas négliger les difficultés d'adaptation à l'environnement universitaire ainsi que, dans un contexte d'allongement de la jeunesse, de comprendre les intrications intimes qui prédominent chez ces jeunes adultes entre les problèmes académiques et ceux à dominante affective et relationnelle qui se jouent à cette période de l'adolescence. Des exemples internationaux démontrent qu'une prise en compte de ces facteurs (au sujet desquels SQALES recueille également des données) peut être réalisée au sein de programmes universitaires. Plusieurs dispositifs sont actuellement mis en place pour offrir une aide plus proche aux étudiants. Le groupe de travail sur la santé mentale des étudiants de l'Association Américaine de Psychiatrie a élaboré en 2005 une série de recommandations (American College Health Association, 2006). En France, des services de consultations psychologiques ou psychiatriques sont installés en collaboration avec les services universitaires de médecine préventive de plusieurs universités (Verger et al., 2009 ; Boujut et al., 2009).

Par ailleurs, dans de nombreuses universités des groupes de tutorat sont apparus dans le but d'aider l'étudiant dans la gestion de son travail universitaire, dans l'apprentissage d'une méthode de travail. Ces groupes apportent du soutien, des conseils favorisent l'interaction avec les pairs. La participation à ce type d'ac-

tivités engendre bien sûr un effet positif sur l'organisation du travail universitaire mais également une réduction significative du stress perçu (Moffat, 2004). En se familiarisant avec les exigences académiques, les étudiants ont en effet un sentiment de contrôle sur ce qui les entoure, gagnent en autonomie et développent des stratégies de coping ce qui diminue leur stress (Gammon, Morgan-Samuel, 2005). L'information jouerait un rôle dans la promotion de l'autonomie, dans le respect de soi et le développement de ses capacités à agir, elle augmente la participation des étudiants à leur formation et accroît leur performance (Spitz, Costantini, Baumann, 2007).

Promouvoir l'empowerment des étudiants

Une évaluation systématique des compétences des étudiants, pourrait permettre de proposer une aide efficace aux étudiants en difficulté par exemple en leur délivrant lors d'entretiens individualisés, des informations ciblées sur les compétences requises pour réussir un cursus de formation, sur les possibilités d'emploi ou de poursuite des études une fois diplômés. Il s'agit de les soutenir dans leurs choix et leurs prises de décisions en leur donnant les moyens de se projeter dans l'avenir en fonction de leur personnalité et de leurs capacités. On pourrait également envisager de mettre les étudiants en lien avec le marché du travail en organisant des rencontres avec des professionnels ou d'organiser en fin de cursus des sessions de technique de recherche d'emploi (préparation aux entretiens d'embauche, à la rédaction d'un curriculum vitae...).

Dans un autre registre, la réalisation de projets culturels, l'organisation de festivals ou de compétitions sportives entre les universités, de conférences, etc., la coopération à activités de soutien pour aider les nouveaux étudiants dans leur recherche d'un stage ou pour mener à bien leur projet, la création d'associations estudiantines seraient à même de favoriser le développement de la vie étudiante et d'améliorer leur environnement. Mais pour ce faire, il faudrait permettre aux étudiants de participer à des journées de formation à la gestion d'une association. Promouvoir l'empowerment des étudiants et leur participation aux comités décisionnels des campus ne s'improvise pas!

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				**
<i>Natifs</i>	80,4	94,5	93,5	
<i>Autres</i>	19,6	5,5	6,5	
Boursiers	2,9	26,4	21,6	***
Diplômes d'études secondaires				***
<i>Classique</i>	72,5	95,6	81,1	
<i>Technologique/Professionnel</i>	27,5	4,4	18,9	
Titulaires d'un diplôme d'études supérieures	3,9	13,2	11,7	**
Niveaux d'études des pères				***
<i>Fin d'études obligatoires</i>	14,4	8,7	21,6	
<i>Fin d'enseignement professionnel</i>	33,0	14,1	43,2	
<i>Fin d'études secondaires</i>	21,6	18,5	23,0	
<i>Niveau Bac <=3</i>	14,4	17,4	8,1	
<i>Niveau Bac >4</i>	16,5	41,3	4,1	
Niveaux d'études des mères				***
<i>Fin d'études obligatoires</i>	19,6	8,4	27,0	
<i>Fin d'enseignement professionnel</i>	23,7	8,4	33,8	
<i>Fin d'études secondaires</i>	29,9	23,2	25,7	
<i>Niveau Bac <=3</i>	15,5	40,0	5,4	
<i>Niveau Bac >4</i>	11,3	20,0	8,1	
Statut professionnel des pères				***
<i>Ouvrier</i>	17,5	17,8	53,4	
<i>Employé</i>	54,6	36,6	20,5	
<i>Cadre supérieur ou profession libérale</i>	27,8	45,5	26,0	
Statut professionnel des mères				***
<i>Ouvrier</i>	18,6	6,0	50,0	
<i>Employé</i>	63,9	70,0	32,4	
<i>Cadre supérieur ou profession libérale</i>	17,5	24,0	17,6	
Sentiment de réussite				***
<i>Estime avoir des compétences et des aptitudes pour bien réussir[£]</i>	100,0	7,1	94,6	
Aptitude au travail positive				
<i>On m'a aidé à acquérir des compétences qui m'aideront sur le marché du travail[£]</i>	67,6	44,6	51,4	
GHQ-12				
<i>Pas de détresse psychologique</i>	43,2	45,5	48,6	
<i>Score moyen</i>	10,8	14,5	13,5	
<i>Risque de détresse</i>	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

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.				

Tableau 3 : *Catégorisation des scores des étudiants.*

9	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

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%

References

- Baumann, M., Amara, M.E., Le Bihan, E., Spitz, E. (2006) “Un baromètre de la qualité de vie des étudiant-e-s au sein des universités européennes : une nécessité éthique”, 7ème Congrès de l’ALASS (Association Latine pour l’Analyse des Systèmes de Santé), Milan 5-7 octobre 2006 (communication orale). Les systèmes sanitaires entre dynamiques globales et réponses locales, 7ème Congrès de l’ALASS, Milan.
- Bureau International du Travail, 2000, “Formation pour l’emploi: Inclusion sociale, productivité et emploi des jeunes. Mise en valeur des ressources humaines: Orientation et formation professionnelles”, Conférence internationale du Travail, 88e session, Genève, p.68.
- Commission des Communautés Européennes, 2006, “Faire réussir le projet de modernisation pour les universités: Formation, recherche et innovation, Bruxelles, 2006». [en ligne]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:FR:HTML>.
- Conference Board du Canada, “Compétences relatives à l’employabilité 2000Â”. [en ligne]. <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>.
- European Council, “The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area», 1999. [en ligne]. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

⁹ European Council, « The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area», op. cit.

- European Council, 2000, "Conclusions of the Presidency, Lisbon, 2000». [en ligne]. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm.
- European Council, 2001, "Conclusions of the Presidency, Stockholm, 2001». [en ligne]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.%20ann-r1%20cor2.f1.html.
- European Council, 2002, "Conclusions of the Presidency, Barcelona, 2002». [en ligne]. <http://www.consilium.europa.eu/App/NewsRoom/loadBook.aspx?target=2002&infotarget=before&max=0&bid=76&lang=EN&id=347>.
- European Council, 2003, "Conclusions of the Presidency, Bruxelles, Mars 2003». [en ligne]. <http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=432&lang=FR>.
- Journal officiel de l'Union Européenne, 2006, "Les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie", [en ligne]. <http://eur-ex.europa.eu/JOIndex.do?year=2006&serie=L&textfield2=394&Submit=Rechercher&submit=Rechercher&ihmlang=fr>.
- OCDE , 2008, "La définition et la sélection des compétences clés", DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations, Neuchâtel, p.6. [en ligne]. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/01.html>.
- Organisation Internationale du Travail, "Une mondialisation juste : créer des opportunités pour tous", 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).
- Campanale, F., Raïche, G. "L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle", *Mesure et Evaluation en Education*, Bibliothèque nationale du Québec, Canada, 2008, 31(3), p. 35-59.
- Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2008, Veille scientifique et technologique (VST). "De la transmission des savoirs à l'approche par compétences", Dossier d'actualité de la VST (34), Lyon, sen lignet. http://www.inrp.fr/vst/Lettre-VST/34_avril2008.htm.
- Conference Board of Canada, 2000, "Compétences relatives à l'employabilité 2000+". [en ligne]. <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>.
- Lin, Z., Sweet, R., Anisef, P., Schuetze, H., 2000, "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, Hull, Québec, Canada, [en ligne]. <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2000-000184/page00.shtml>.
- Amara, M.E., Baumann, M., 2008, "L'évaluation compréhensive de la satisfaction des étudiant-e-s à l'égard de la prise en charge par l'Université", XXème Congrès ADMEE (Association Développement Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe), Genève, 9-11 janvier 2008. [en ligne]. <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a2/j-a2-1>.
- Baumann, M., Alla, F., 2000, "Construction sociologique des usagers: évaluation en santé et participation communautaire des jeunes" in Les usagers du système de soins, dir. G. Cresson, F.-X. Schwyer, Rennes, ENSP, coll. "Recherche Santé Social", 4, pp. 145-158.

- Murias, P., de Miguel, J.C., Rodriguez, D., 2008, "A Composite Indicator for University Quality Assessment. The case of Spanish Higher Education System", *Social Indicators Research*, p.129-146.
- Amara, M.E., Alzahouri, K., 2008, "Potentiel d'employabilité, qualité de vie et comportements liés à la santé d'étudiants luxembourgeois", Institut National de la Promotion et de l'Education pour la Santé, 4^{es} journées de la prévention, Paris.
- Amara, M.E., Baumann, M., 2006, "Compétences relatives à l'employabilité et qualité de vie des étudiants", European Summer University for Research and Innovations, FREREF Association, Krakow, Poland, Livre des résumés.
- Communiqué de Louvain, 2009, "Processus de Bologne 2020 - L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur au cours de la prochaine décennie", Louvain-la-Neuve.
- Goldberg, D., Gater, R., Sartorius, N., Üstün, T.B., Piccinelli, M., Gureje, O., Rutter, C., 1997, "The validity of two versions of GHQ in the WHO study of mental illness in general health care", *Psychology Medicine*, 27, pp. 191-197.
- Ozdemir, H., Rezaki, M., 2007, "General Health Questionnaire-12 for the detection of depression", *Turkish Journal of Psychiatry*, 18(1), pp. 13-21.
- Roberts, R., Golding, J., Towell, T., Reid, S., Woodford, S., Vetere, A., Weinreb, I., 2000, "Mental and physical health in students: the role of economic circumstances", *British Journal Health Psychology*, 5(3): pp. 289-297.
- Amara, M.E., 2010, "Les réformes de l'université en Europe et leurs répercussions sur la construction identitaire des étudiants" in *L'identité sur mesure*, dir. N. Gallant, Laval, Les Presses de l'Université Laval, *sin presst.*
- The European Students' Union, 2009, "Bologna with student eyes", Leuven.
- The Gallup Organization, 2009, "Students and higher education reform - survey among students in higher education institutions, in the EU member states, Croatia, Iceland, Norway and Turkey", Flash Eurobarometer 260, *sen lignet.* http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1324_en.htm.
- Tapie, P., 2006, "Missions universitaires et gouvernements des personnes", *Revue française de gestion*, 168-169, p. 83-106.
- American College Health Association, 2006, "National American College Health Assessment", Spring, Group Data report, *Journal American College Health*, 55, pp. 195-206.
- Verger, P., Combes, J.B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., Peretti-Wattel, P., 2009, "Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women", *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 44, pp. 643-650.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., Bourgeois, M.L., 2009, "La santé mentale chez les étudiants: suivi d'une cohorte en première année d'université", *Annales médico-psychologiques*, 167, p. 662-668.
- Moffat, K.J., Mc Connachie, A., Ross, S., Morrison, J.M., 2004, "First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum", *Medical Education*, 38, pp. 482-491.
- Gammon, J., Morgan-Samuel, H., 2005, "A study to ascertain the effect of structured student tutorial support on student stress, self-esteem and coping", *Nurse Education in Practice*, 5, pp. 161-171.

Spitz, E., Costantini, M.L., Baumann, M., 2007, "Adaptation and strategies of coping of the students in first academic year", *Revue Francophone Stress Trauma*, 7(3), pp. 217-225.

Résumé

Dans le cadre des réformes initiées par le processus de Bologne, les universités européennes doivent aujourd'hui veiller au développement des compétences des étudiants et à leur employabilité durable. Notre propos souligne l'importance que prend la notion de compétences avec l'évolution des missions de l'université. Nous présentons les apports de l'instrument SQALES appliqué aux étudiants entrant en 1^{er} cycle de sciences sociales de trois universités européennes (Luxembourg, Belgique, Roumanie). Nos résultats montrent que l'évaluation des compétences relatives à l'employabilité est faisable et recommandée pour ajuster les curricula et concevoir des actions d'aide adaptées aux besoins identifiés.

Mots-clefs: Compétences, Employabilité, Etudiants, Europe