

LA PROFESSIONNALISATION À L'UNIVERSITÉ, UNE RÉPONSE À LA DEMANDE SOCIALE ?

CATHERINE AGULHON*

Résumé *La professionnalisation des cursus universitaires travaille l'institution depuis trente ans, mais s'accélère dans le cadre de la réforme LMD (Licence-master-doctorat). Elle est censée répondre à la demande économique et à celle des étudiants qui souhaitent optimiser leur investissement. L'offre de formation doit garantir sa visibilité et sa pertinence. Or, le décryptage des procédures de création des formations démontre l'opacité des prises de décision et la dispersion de l'offre. En parallèle, le maillage des publics et l'autofinancement introduisent le marché et participent de la transformation des modes d'organisation de l'université.*

La professionnalisation des formations universitaires est à l'ordre du jour, elle provoque débats contradictoires et polémiques. Pour répondre à la « démographisation » de l'enseignement supérieur tout comme à la programmation de l'homogénéisation des parcours universitaires européens, plusieurs décisions politiques (Bologne 1999 ou la Sorbonne, 2003) ont favorisé une réforme de l'architecture des cursus (LMD : licence-master-doctorat ou 3-5-8) et la construction de nouvelles formations, les licences professionnelles en particulier. Les porteurs de projet s'engagent avec conviction dans la professionnalisation, la justifiant dans des termes similaires à ceux des directions qui l'ont promue, à savoir, elle répond aux demandes du monde économique et des étudiants quand l'allongement des études ne peut se faire sans finaliser l'offre de formation. Les résistants remettent en cause cette dérive *galopante* qui enferme les formations et les jeunes dans des finalités étroites et rapidement obsolètes, qui tronque la cohérence interne des savoirs et réduit l'amplitude des formations et l'ouverture d'esprit des étudiants.

11

* - Catherine Agulhon, Paris V, département de Sciences de l'éducation (Cerlis).

L'affaiblissement des bac + 2 au profit de bac + 3, la recomposition des maîtrises et DEA-DESS en masters de recherche et professionnels comme la multiplication des formations ont des incidences multiples. Elles modifient les trajectoires des étudiants, la gestion et la visibilité de l'offre, elles invitent à la segmentation des équipes pédagogiques, elles renouvellent les relations internes et externes des facultés ou UFR et la redistribution du pouvoir dans l'université, et en fait, la nature même de l'institution plus que jamais sommée d'autonomie et d'autonomie financière en premier lieu. Se dégage ainsi un changement de modèle universitaire, hybride ou libéral, une remise en cause des formes d'arrangement entre service public et privé, entre acteurs éducatifs et acteurs économiques.

Sans ignorer le travail que mènent en parallèle d'autres groupes de chercheurs (Maillard, Veneau, 2003), je poserai quelques jalons sur les effets de la professionnalisation via la création et l'organisation des licences professionnelles et la diffusion rapide des DESS (aujourd'hui, master professionnel). Plusieurs questions se posent : qu'est-ce que la professionnalisation, et derrière ce terme qui a un effet d'annonce, que veut-on faire et que fait-on réellement ? Comment est redéfinie l'offre de formation aujourd'hui et quelles sont les incidences de ce mode de redéfinition ? Quelles sont également les modalités de construction des contenus dans ce cadre injonctif de professionnalisation et quels effets pervers induisent-elles ? Enfin, en quoi et comment la professionnalisation s'inscrit-elle dans les dérives que provoque l'injonction à l'autonomie des universités via différentes mesures comme le financement par la formation continue, le partenariat avec les entreprises et la mixité des publics ?

12

La professionnalisation s'offre à la polémique. Oppose-t-elle traditionalistes et rénovateurs, et dans ce cas, les traditionalistes se confondraient-ils avec les républicains laïcs tandis que les rénovateurs seraient libéraux ? Les traditionalistes privilégieraient-ils les savoirs académiques et scientifiques, les humanités, les rénovateurs viseraient-ils la construction de compétences et la transmission de savoirs plus empiriques, plus techniques, plus instrumentaux ? Un tel étiquetage prête déjà à controverses et confusions. Il demanderait une analyse plus approfondie que celle qui est proposée ici. Mais, de fait, dans cette période de rénovation des cursus et des formations, les désaccords tant sur les finalités que sur les contenus pénètrent l'université.

Pour répondre à ces questions, nous avons entrepris une enquête par questionnaire auprès de responsables de formation (licences professionnelles et DESS). Pour ce faire, nous avons saisi les mails de ces responsables sur les sites des universités, nous avons envoyé plus de 300 mails dans une quinzaine d'universités. Nous n'avons eu que 30 réponses. Plusieurs raisons à ce faible taux de réponses peuvent être envi-

sagées. Les incompatibilités entre logiciels ont pu limiter l'accès au questionnaire, les secrétariats font barrage et ne transmettent pas toujours l'information aux responsables, ces derniers ne prennent pas le temps de répondre ou n'en voient pas l'utilité. Toujours est-il que ce mode d'interrogation, s'il est souple et extensif, ne donne pas les résultats escomptés. Nous avons une surreprésentation des réponses des responsables de DESS de sciences humaines, plus sensibles à ce type d'enquête, une sous-représentation en licences professionnelles, pourtant nombreuses à ce jour.

Notre questionnement portait sur les modalités de création de ces formations, les réseaux d'appui, la construction des contenus, le financement des formations, les publics et la sélectivité des formations et enfin sur la perception par ces acteurs, des enjeux de la professionnalisation.

Nous alimenterons notre argumentation grâce aux quelques réponses collectées sur 17 DESS de sciences humaines, 4 DESS scientifiques, 7 licences professionnelles. La moitié de ces formations ont été créées entre 1990 et 1999, un tiers depuis 2000, les autres antérieurement.

LA PROFESSIONNALISATION : UN EFFET D'ANNONCE

La professionnalisation est un terme flou et polymorphe fort prisé des décideurs ministériels. Est-il l'expression d'une rupture dans les finalités de l'université ? Donne-t-il à penser que les formations doivent être construites en lien étroit avec les emplois dans une perspective « adéquationniste » ou dans une perspective plus large d'employabilité ? Les approches historiques, sociologiques, psychocognitives ou didactiques se complètent et soulèvent des points conceptuels. C. Lessard et R. Bourdoncle (2002) ont proposé une synthèse de ce questionnement dans la *Revue française de pédagogie*. Ils rappellent que l'université, fondée dès le XI^e siècle en Europe, proposait des formations de médecine et de droit qui visaient déjà des finalités professionnelles. Les missions de l'université sont de longue date à la fois de recherche, d'élaboration et de transmission des connaissances, de préparation à la vie professionnelle. Ce débat n'est donc pas si nouveau qu'il y paraît à première vue. Mais, il rebondit aujourd'hui tant au niveau théorique des liens entre les savoirs qu'au niveau plus empirique de la construction des formations et des enjeux qu'elle sous-tend.

Le terme professionnalisation est-il lié à celui de profession et, dans ce cas, s'oppose-t-il à ceux de métier, d'emploi ou d'activité ? On le sait, la sociologie anglo-saxonne des professions (Dubar, Triper, 2003) distingue celles-ci des métiers, elle cherche à en définir les attributs et les modes de régulation. Elle spécifie des marchés du

travail fermés qui recouvrent des professions contrôlées par des organisations professionnelles. Ces dernières fondent une déontologie et réglementent les diplômes requis et les flux.

Dans les années quatre-vingt, la réforme des IUFM introduit un débat sur la professionnalisation des enseignants. On le sait, la massification de l'enseignement secondaire et le renouvellement des modes d'accès aux corps enseignants interrogent les chercheurs sur la professionnalité enseignante (cf. la synthèse de R. Bourdoncle, 1991).

Généralement, la professionnalisation est comprise comme un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui se constitue ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel. Qu'il s'agisse d'une perspective interactionniste qui met les acteurs professionnels au cœur du processus ou d'une perspective fonctionnaliste qui subordonne les acteurs aux institutions. La professionnalisation ne semble pas du ressort exclusif du marché de la formation, ni du marché du travail, mais la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution et l'identification des carrières des individus.

Les acteurs institutionnels qui usent et abusent de ces vocables, n'ont pas poussé la réflexion sur le sens à leur donner. Ils leur donnent ce flou et cette ambiguïté que nous cherchons à percer. Dans le même temps, le système éducatif a intériorisé, pour une part, la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes et souscrit en retour à une adaptation toujours plus étroite aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles (qui envahissent l'école et l'université), via la construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de compétences à acquérir. Et, à ce stade, les mises en garde des chercheurs ont peu d'effets. Pourtant, un dernier ouvrage coordonné par J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (2005) démontre que moins d'un jeune sur deux occupera un emploi en relation directe avec la formation qu'il a reçue.

Ainsi, l'usage extensif du terme professionnalisation qui nomme aussi bien l'articulation entre formation et emploi, que l'adaptation des jeunes à des emplois par le biais de stages déplace la problématique et le sens du mot lui-même. Professionnaliser suppose, en fait, de construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. Ce modèle de construction des formations traverse l'ensemble

du système éducatif et entre en force aujourd'hui dans les universités, via les licences professionnelles et les DESS (master professionnel).

La professionnalisation introduit de nouveaux clivages entre formations générales et formations professionnelles, une dispersion de l'offre et de la concurrence entre les formations, les facultés et les universités. Elle conduit les acteurs à chercher des financements (taxe d'apprentissage et produit de la formation continue). Elle participe ainsi à une certaine marchandisation de l'université et à un glissement de l'enseignement supérieur vers un système hybride qui mêle enjeux économiques et sociaux et produit de la concurrence.

LA CONSTRUCTION DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Une distinction hypothétique

La professionnalisation de l'offre provoque une transformation des modes de construction des formations et c'est sur cet objet plus empirique que se recentre mon analyse. Il englobe la répartition spatiale de l'offre et ses déterminants, la diversification à différents niveaux, selon les universités, les facultés et les disciplines. Il comprend encore les formes concrètes de construction des formations qui supposent leur habilitation par la Direction de l'enseignement supérieur, après définition des objectifs et des contenus.

On peut estimer que la professionnalisation a presque quarante ans. En effet, les premiers DUT sont créés en 1966, puis les DESS, les MST, MSG et MIAGE apparaissent vers 1975. Depuis le début des années quatre-vingt-dix et dans la filiation de l'objectif 80 % au bac, on assiste à une extension rapide du nombre d'étudiants et de ces formations (1). On dénombre aujourd'hui plus de 2 000 masters professionnels (DESS) et 1 000 licences professionnelles ont été créées entre 1998 et 2005. Le nombre d'étudiants en DESS surpasse celui des DEA en 2000. Ce qui retient l'attention c'est à la fois la force et la faiblesse de l'injonction du Ministère, force puisqu'elle est suivie d'effets immédiats, mais faiblesse car les principes et les règles sont faibles.

15

1 - D'après les données de la DPD (*Repères et références statistiques*, MEN, 2005), en 1982, l'université avait délivré 6 380 DESS et 14 800 DEA, en 1990 12 620 DESS et 20 000 DEA, cette proportion s'inverse à la fin des années quatre-vingt-dix, en 2003, sont délivrés 47 174 DESS et 26 819 DEA.

Mais, qu'est-ce qui distingue une formation professionnelle ? On peut s'en tenir à une définition plus ou moins officielle et rassembler sous ce vocable les DUT, les licences professionnelles et les DESS (sans oublier les DEUST, MIAGE et MST), que l'on oppose traditionnellement aux formations générales. Pourtant, certaines formations générales sont assorties d'un stage ou feront appel à des professionnels (les professeurs associés), certains DESS offrent des contenus très théoriques sans finalité professionnelle précise. La frontière entre les formations est donc floue, les passerelles entre DUT et licence, licence et masters n'isolent pas une filière professionnelle d'une filière plus générale, au contraire, bien des parcours complexes sont possibles. Au-delà donc de l'effet d'annonce, la césure entre les deux modes de formations n'est pas établie et prête à toutes formes d'interprétation locale.

Une habilitation aléatoire

Depuis 1998, l'habilitation des formations dites professionnelles est soumise à quelques prescriptions. Les finalités des formations en termes d'emploi doivent être stipulées, tout comme les compétences visées. Il est vivement conseillé d'assortir la formation d'un stage, de s'appuyer sur un partenariat avec le monde professionnel visé et d'ouvrir la formation à des intervenants issus du monde professionnel, de mailler des publics de formation initiale et continue ce qui permet une certaine autonomie financière de la formation.

16

En revanche, si tous les diplômes doivent être habilités par le Ministère, les règles de présentation des formations sont restées très implicites jusque très récemment. En effet, c'est à l'occasion de la création des licences professionnelles, que la Direction de l'enseignement supérieur, consciente de cet éparpillement, a créé une commission qui compte des représentants du Ministère, des organisations professionnelles et des syndicats et édicté quelques règles (2). Il n'y a toujours pas d'intitulés nationaux pour ces diplômes, ni de recommandations sur les contenus, ni de normalisation des modules ou des heures d'enseignement.

Les injonctions de la Direction de l'enseignement supérieur restent donc assez floues et les demandes d'habilitations se font chaque année en ordre dispersé. Chaque département propose par la voie hiérarchique (conseil d'UFR ou de faculté et conseil

2 - Une commission nationale d'expertise créée en mars 2000 et composée à parité d'universitaires et de représentants du monde professionnel examine les projets, ceux-ci doivent tenir compte de quatre critères : viser une qualification de niveau II, s'appuyer sur un partenariat avec des entreprises, accueillir un public diversifié, s'ouvrir à la formation initiale et continue. Ces normes rappellent celles forgées par les rectorats et les conseils régionaux en direction des lycées techniques et professionnels pour établir leur dossier d'opportunité.

d'université) une maquette de son offre de formation et des demandes d'habilitation de nouveaux diplômes imaginés en son sein. Seuls, le découpage des formations en crédits (60 ECTS) (3) et la justification du projet par la caution du monde économique semblent incontournables. Kletz et Pallet (2003) décortiquent bien la procédure et ses incidences.

Chaque porteur de projet défend celui-ci devant les différentes instances citées et cherche une caution interne et externe (organisation professionnelle ou entreprise). Il s'organise en petit travailleur indépendant, constituant son équipe, recherchant ses moyens et les appuis dont il a besoin. La commission d'habilitation du CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) évalue plus de 2000 projets par an sans critères précis. Les experts appelés à examiner les dossiers sont cooptés et soutiennent leurs disciplines et leurs collègues, ils n'ont pas plus de politique, ni de critères d'évaluation. D'une manière ou d'une autre, mais de toute façon implicitement, les porteurs de projet savent qu'il leur faut présenter une formation de 300 à 500 heures, comprenant 5 à 8 UE, un stage de deux à six mois et le soutien concret ou implicite du monde professionnel.

En définitive, 60 % des projets sont avalisés sans que l'on sache ce qui les différencie des projets refusés. Les dernières années ont vu l'éclosion de 1 000 licences professionnelles (*Notes d'information*, MEN, 2006). En parallèle, 2 200 DESS accueillent 58 000 étudiants en 2004. Cette course-poursuite à la création de diplômes participe autant à la mise en scène d'une université, d'une faculté ou d'un département qu'à une réponse à une demande sociale ou économique de formation. Il s'agit plutôt de concurrence entre établissements et d'affichage de modernité.

ATOMISATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Pour analyser cette offre, on ne dispose pas de données ordonnées. Les travaux sur la territorialisation de l'offre témoignent de la faiblesse d'une réflexion d'ensemble. D. Filatre (2003) rappelle que différents processus sont en jeu. La contractualisation des politiques universitaires oblige les établissements à construire un projet, la décentralisation rapproche les universités des collectivités locales, la progression des effectifs oblige les partenaires engagés à réfléchir sur l'offre et sa distribution spatiale. Mais, la faible emprise des établissements sur ses composantes, tout comme les limites du débat avec les partenaires économiques endiguent la réflexion sur le choix

3 - ECTS: système européen de transfert et d'accumulation de crédits – système fondé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant (en termes de connaissances finales et de compétences à acquérir).

des formations et la territorialisation de l'offre. Si un modèle managérial est prôné comme substitut du modèle collégial qui donne l'Etat comme interventionniste, il a du mal à se construire (Musselin, 2001).

Si les règles nationales sont floues et peu transparentes, l'implication des universités et des facultés est tout aussi hétérogène. La nature des disciplines fait clivage. La présentation de l'offre sur les sites des universités (4) donne la mesure de cet éclatement des conceptions des savoirs à enseigner. En effet, l'offre peut y être saisie par université, par discipline, par région, par diplôme, mais pour aucun de ces niveaux, l'information n'est complète, ni systématique.

En complément, les universités produisent des plaquettes qui mettent en scène cette offre, elles sont très hétérogènes, certaines sont financées par des entreprises et sur papier glacé, d'autres très rudimentaires ou très fouillis, certaines cherchent à affirmer les mutations de l'offre et mettent en exergue les nouvelles formations professionnelles, d'autres moins. Elles témoignent de la diversification des politiques menées. Les facultés de lettres peuvent rester très sobres et très classiques quand les facultés de sciences ou de gestion déploient une offre aussi variée qu'opaque. Une rapide analyse de sites et de plaquettes dévoile cette diversité.

Des universités hiérarchisées

Les palmarès des universités offrent des éléments pour une typologie qui n'est pas encore réalisée. Là encore, c'est la diversité qui domine. Grandes ou petites, monodisciplinaires ou pluridisciplinaires, engagées dans une recherche de niveau international ou plus focalisées sur l'enseignement, l'histoire des universités, leur position dans l'espace géographique, social et politique déterminent leur rayonnement comme leurs infrastructures.

Les universités offrent jusqu'à 300 formations.

Une grande université de province affiche ainsi, outre son offre classique (DEUG, licences, maîtrises et DEA), 3 DEUST, 8 DUT et 13 licences professionnelles correspondantes, 11 IUP, 14 masters, sans compter les DU. Une faculté de physique chimie offre 10 licences traditionnelles et 4 licences professionnelles, 13 maîtrises, 9 DESS et 23 DEA, 8 préparations à l'agrégation. Les IUT qui lui sont annexés

4 - Depuis trois ou quatre ans, les sites Web des universités se sont considérablement améliorés, ils permettent une certaine visibilité de cette offre.

comptent l'un 15 DUT et 10 licences professionnelles, l'autre 5 DUT et 4 licences professionnelles. La majeure partie de ces formations est à recrutement sélectif et compte plus de 500 heures d'enseignement (les DEA plutôt 200 heures).

Une université de lettres et de sciences humaines, comptant trois facultés distinctes, offre outre les diplômes traditionnels, des formations professionnalisantes : 8 licences professionnelles dont une « Pratique chorale et spectacle vivant » créée en collaboration avec un théâtre (550 heures de formation). Elle offre 28 DESS, 1 DEUST, 6 DUT, 8 cursus d'IUP, 27 DEA et encore plus de 20 DU proposés par le service de formation continue.

En Île-de-France, une université, de moins de 4000 étudiants, affiche 6 DUT, 11 licences professionnelles, 2 DU, 1 MSG, 3 IUP, 21 DESS, soit un tiers de ses effectifs, répartis sur sept structures.

Avec 12500 étudiants, 10 composantes de formation initiale, une autre université de province affiche 320 diplômes pour 6000 diplômés par an. Elle propose 15 DESS et 19 DEA, 10 licences professionnelles.

Cette inflation des formations correspond-elle à un réel besoin de spécialisation ? Ou permet-elle aux enseignants de se construire des espaces de pouvoir ? Quand on sait la faible correspondance entre formation et emploi (Giret, 2005), on s'interroge sur les enjeux d'un tel éclatement.

À l'échelon régional, une prolifération impressionnante

19

Les 18 IUT (en majorité industriels, 8 offrent des formations tertiaires) d'Île-de-France proposent à la rentrée 2003, 70 licences professionnelles (si l'on prend en compte les différentes options d'une même licence). Ces licences couvrent les domaines industriels (8 thématiques), tertiaires (8 thématiques) et socioculturels. Certaines prolongent un DUT et sont la conversion d'une FCIL (Formation complémentaire d'initiative locale), d'autres se resserrent sur une thématique plus étroite (techniques de commercialisation des équipements roulants), d'autres viennent en concurrence ou en contrepoint d'un DESS (gestion des ressources humaines), certaines découlent des formations créées dans le cadre des emplois-jeunes et proposent de la médiation sociale ou du développement local. Il n'y a aucune uniformisation des intitulés qui évoluent sur différents registres, ils peuvent se focaliser sur les secteurs d'activité (chimie, industries agroalimentaires, hôtellerie), sur des activités (systèmes informatiques, protection de l'environnement), sur des fonctions, (management des organisations du sport, commercialisation de produits, gestion de systèmes d'information),

ou encore sur des métiers (documentaliste, animateur, vendeur spécialisé). Il n'y en a pas deux identiques, ce qui laisse peu de visibilité d'une offre parfois hermétique « technico-commercial en milieu industriel » ou extensive « chimie, métallurgie ».

Les disciplines, lieu d'harmonisation ?

Au niveau des disciplines, l'éparpillement n'est pas moindre. En sciences de l'éducation, l'association des enseignants-chercheurs recense 92 diplômes (outre les diplômes classiques licence et maîtrise) pour 24 départements : 28 DU, 6 DEUST, 1 DUFA, 1 DUFCO, 1 DEUSP, 1 DHEPS, 10 licences professionnelles, 2 IUP, 37 masters professionnels. L'offre est variable : 6 universités offrent au moins 6 formations, quand plusieurs autres n'en offrent que deux ; le nombre d'étudiants n'intervient pas dans ces distributions, seule la ténacité de petits entrepreneurs différencie les départements. Enfin, on ne trouve pas plus que dans les licences professionnelles d'intitulés communs, et par exemple, dans le champ de la formation des adultes, on trouve les cinq diplômes identifiés et 35 intitulés différents pour 41 formations. S'il n'y a pas de volonté d'homogénéisation et de régulation au niveau national, il n'y en a pas plus dans les associations disciplinaires.

Au niveau d'une thématique, il n'y a pas plus de coordination transversale. Prenons l'exemple de la coopération et du développement (Agulhon, 2001), qui couvre au moins six disciplines : économie, géographie, sciences politiques, sociologie, sciences de l'éducation et sciences juridiques et propose 15 DESS et tout autant de DEA (5). Les approches de ces formations se complètent ou se concurrencent, mais dévoilent peu leur spécificité au regard des étudiants.

20

Ainsi, quel que soit le niveau appréhendé, l'offre de formation s'atomise à l'université. Diversification et multiplication des formations, ésotérisme et flou des intitulés nuisent à leur transparence.

Les quelques responsables de formation interrogés justifient cette dispersion et leurs prérogatives par le fait qu'il faut aujourd'hui adapter l'offre aux besoins de l'économie, préparer les étudiants à l'emploi, ce qui n'est pas la moindre preuve de la faiblesse de la réflexion collective. Ils estiment encore que cette conception de l'offre est l'expression de l'autonomie des universités.

5 - Une association professionnelle a établi un glossaire qui présente 127 formations du DEUST jusqu'au DEA.

DES CURRICULA INDIGÈNES

Si l'architecture des diplômes est nationale et a connu quelques évolutions depuis trente ans avec une accélération depuis six ans, les prescriptions restent très générales. Ce sont les enseignants des différents départements qui élaborent les contenus, en tenant compte des spécialités et des forces disponibles. Cette autonomie et cette spécialisation ne sont jamais remises en cause, elles sont même revendiquées.

Alors que les CPC (6) animent un réseau d'acteurs qui définissent les référentiels des formations de l'enseignement secondaire, dans l'enseignement supérieur, la procédure est inversée. Les enseignants construisent les formations qu'ils font avaliser ensuite par le CNESER. Certains enseignants s'inspirent des maquettes existantes ce qui favorise une certaine homogénéité des formations, mais d'autres, au contraire, cherchent à se démarquer. Si cette procédure respecte certains critères comme la mise en modules ou unités d'enseignement plus ou moins équilibrés en termes d'heures d'enseignement, elle propose des contenus, très sibyllins dans leur présentation, très hétérogènes dans leur teneur ou leur amplitude.

Les contenus sont souvent peu explicites. Les intitulés des enseignements devraient se suffire à eux-mêmes. On a identifié les exemples suivants sur les sites ou les plaquettes des départements. Pour un DESS « Finance d'entreprise », on dénombre 16 enseignements de 20 à 30 h avec des intitulés aussi informatifs que « Analyse financière, ingénierie financière, marchés financiers, stratégie financière ». Redondance et obscurité caractérisent ces intitulés. Un DESS « Compétences complémentaires en informatique », propose pour ses enseignements théoriques, les intitulés suivants : « Programmation avancée, système d'information, réseaux et communications, ingénierie documentaire ». Ces mots sésame pourraient tout aussi bien s'appliquer à un DUT, une licence ou une maîtrise, il ne spécifie en rien le niveau des connaissances ou leur teneur. Dans un département de chimie, une licence professionnelle « Génie de la formulation », s'adressant à des jeunes de BTS, DUT ou DEUG de chimie, propose 4 UE théoriques : « Techniques de la formulation, outils méthodologiques de la formulation, bases de formulation, et monde de l'entreprise ». Une licence « Management et gestion de rayon » propose 6 enseignements de 40 à 150 h « Accueil et connaissance de la distribution, exploitation et gestion de point de vente, gestion de rayon, techniques de commercialisation, droit appliqué à la distribution et informatique ».

6 - CPC : Commissions professionnelles consultatives liées à la Directions des lycées qui élaborent les diplômes professionnels pour le secondaire.

Ces intitulés frappent par leur faible clarté, par leur distance avec des disciplines et des savoirs, par l'étroitesse des apprentissages qu'ils laissent imaginer parfois ou par l'imprécision du domaine qu'ils couvrent. Il manque au moins une réflexion transversale sur les enjeux de ces présentations et sur la manière de les énoncer.

Les enseignants enquêtés décrètent que le mode de construction des formations est une réponse aux besoins d'adéquation formation-emploi (15 sur 28) et d'insertion des jeunes, seuls trois d'entre eux reconnaissent que c'est du bricolage. Dans la plupart des cas, ils sont établis par un collectif d'enseignants (11) ou avec la collaboration de professionnels (13). Rarement, un enseignant conçoit, seul, la formation (4).

DES PUBLICS SÉLECTIONNÉS

Rassembler les étudiants de formation initiale et continue est à l'ordre du jour. Le maillage des publics n'est pas tout à fait une nouveauté, ce qui est nouveau, c'est qu'il soit prôné et donné comme une mesure pédagogique, alors que, de fait, il participe surtout de la réduction des coûts et de l'autonomisation du financement des formations.

Dès 1971, les services de formation continue émergeant s'autofinancent tout comme n'importe lequel des organismes privés de formation, nés de la loi sur la formation continue. Ces services s'ouvrent sur un marché de la formation avec plus ou moins de facilité selon les potentialités de l'université sur laquelle ils s'appuient. Ils mènent trois politiques en équilibre variable. Ils montent des formations spécifiques pour les entreprises ou les services publics, ils accueillent des CIF et les orientent vers les formations existantes, ils conçoivent eux-mêmes des formations diplômantes (DU) pour lesquels ils font appel aux enseignants et dans lesquelles ils accueillent éventuellement des jeunes de formation initiale (Agulhon, 2004). De plus, les universités, ou plutôt certaines facultés, n'excluent pas l'intégration de populations adultes entrées en formation à leurs propres initiatives dans les formations initiales. On compte ainsi 15 à 20 % d'enseignants ou de personnels de l'action sociale en sciences de l'éducation, en psychologie ou en en sociologie.

Ces maillages de population ne sont donc pas nouveaux, mais les universités n'y attachaient pas beaucoup d'importance et avaient du mal à les estimer. On n'en trouve pas de trace dans les statistiques officielles. C. Fosse-Poliak (1991) l'a démontré dans sa recherche sur les autodidactes. En revanche, ce qui est nouveau, c'est que le Ministère en fasse une préconisation et l'une des conditions de l'habilitation

des formations. Pratiquement toutes les brochures de masters professionnels et de licences professionnelles annoncent l'accueil de publics de la formation continue, toutes indiquent un partenariat avec les services de formation continue, ce qui correspond aux attentes de la Direction de l'enseignement supérieur. Dans notre enquête, seuls trois responsables disent n'accueillir que des jeunes de formation initiale. Si les publics de formation initiale dominent (80 % des étudiants) pour plus de la moitié des formations, une sur cinq accueille autant d'individus de formation initiale que continue, trois formations accueillent un plus grand nombre de stagiaires de la formation continue. Cette ouverture sur la formation continue permet l'autofinancement également imposé.

Ce qui caractérise encore ces formations professionnelles, c'est leur sélectivité. Comme le rappellent F. Dubet (1994) ou G. Férouz (2001), l'université est libre d'accès ce qui fait sa force et sa faiblesse (depuis les lois impériales de Napoléon en 1802, la possession du bac est la seule condition de cet accès). En retour, elle pratique une sélection cachée (auto sélection et abandon) à l'inverse des grandes écoles élitistes (Coulon, 1996). Or, depuis la création des DESS, l'entrée dans ces formations est soumise à une sélection plus ou moins drastique selon le rapport entre l'offre et la demande. Les enseignants, même les plus démocrates, affichent cette sélectivité qui valorise et légitime leur formation. C'est encore le cas dans notre enquête. La moitié sélectionne un jeune sur trois à dix candidats, l'autre moitié un jeune sur plus de dix. Aucun de ces responsables ne critique ce procédé. Au contraire, ils le justifient par l'organisation de la formation et le suivi des stages. Les étudiants entrés en formation aiment également pouvoir dire qu'ils ont été sursélectionnés. La valeur du diplôme (filtre et signal pour l'emploi) leur semble consacrée par la sélectivité de la formation. Des pratiques bannies de l'université depuis 1968 resurgissent en force et mettent au jour les formes que prend le prestige dans l'université de masse. Les tensions sur l'insertion encouragent ces formes de concurrence quasiment instituées.

D'UNE AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE À UNE AUTONOMIE CONCURRENTIELLE

Le Ministère enjoint les universités à l'autonomie. Comment entendre cette injonction ? Il s'agit de rompre avec une direction bureaucratique du Ministère et de donner aux universités une capacité stratégique et politique via les contrats et projets d'établissement (développement de la recherche et des formations, choix des recrutements, gestion des locaux...).

Cette autonomie à moyens constants invite les universités à se tourner vers d'autres partenaires autant pour la recherche que pour l'extension de l'offre de formation

(de Montlibert, 2004). Les collectivités locales pour la construction et les équipements, les entreprises pour la gestion des formations deviennent ainsi incontournables. Mais cette négociation avec des partenaires accroît-elle véritablement l'autonomie de l'université ? Ne change-t-elle pas simplement les formes et les modes de domination ? Ces questions sont en débat aujourd'hui dans un cadre international où la spécificité du centralisme et du jacobinisme français est fort décriée. Les injonctions supranationales prônent vivement un modèle libéral, mieux approprié, nous dit-on, aux besoins de l'économie et des jeunes, plus souple et plus compétitif. Ces dérives libérales ne sont pas avalisées par l'ensemble du corps enseignant.

Mais, concrètement, et pour ce qui concerne les formations professionnelles, les partenariats externes sont encore une des conditions d'habilitation des formations. Pratiquement tous nos interlocuteurs nous ont assuré disposer de contacts plus ou moins étroits avec le monde professionnel, qui justifieraient donc la validité ou la légitimité de leurs formations. L'assujettissement délibéré à la demande économique est ainsi engagé.

Ces relations avec les entreprises sont rarement directes. Même si les analyses tendent à mettre en scène ce petit entrepreneur indépendant que devient le responsable de formation (Félouzis, 2003), il s'allie le plus souvent au service de formation continue. Celui-ci peut offrir une ouverture sur un réseau d'entreprises et une autonomie financière, produit des frais exorbitants de scolarité de la formation continue. Sur les sites comme dans mon enquête, il n'est pas déplacé aujourd'hui d'afficher des coûts d'inscription en formation continue de 3 000 à 5 000 euros. Le service de la formation continue devient l'incontournable partenaire de ces formations sélectives. À ceci s'ajoute la collecte de la taxe d'apprentissage dont on sait combien elle est inégalement attribuée. Telle formation en pharmacie se construira un partenariat avec les grandes entreprises du secteur qui lui garantira des revenus confortables, telle formation en gestion des ressources humaines s'appuiera sur une grande entreprise qui lui envoie ses salariés en CIF, mais telle autre formation du commerce ou du social, de l'éducatif ou de l'associatif ne trouvera aucun sponsor et vivra des heures difficiles et des contraintes insurmontables (pour payer des professionnels, pour assurer leurs frais de déplacements, pour disposer d'un minimum d'outils pédagogiques). À l'inverse du secondaire, le supérieur ne s'engage pas dans la mutualisation de ces fonds. Et ainsi, chaque « petit entrepreneur » est tributaire de la réussite de son activité de démarchage auprès des entreprises.

DE LA PROFESSIONNALISATION COMME VECTEUR DU CHANGEMENT

L'université de masse doit préparer les jeunes à la vie active. Ce postulat préside en partie aux réformes engagées. Les enseignants doivent rechercher des créneaux porteurs d'emploi dans leur environnement économique. F. Dubet (2003) souligne cependant qu'ils construisent la demande (des entreprises comme des étudiants) en forgeant cette offre. Ils participent également à la hiérarchisation de cette offre et à la mise en concurrence des étudiants.

Dans notre enquête, la majorité des enseignants avalisent et justifient cette professionnalisation dont ils sont les promoteurs ou les complices. Ils le font sur trois registres : la mise en relation des contenus théoriques et professionnels, l'adaptation aux évolutions technologiques, l'identification des emplois et l'articulation avec les formations.

À la question posée « La professionnalisation des cursus correspond-elle aux missions de l'université ? », les réponses nous donnent la teneur de cette adhésion :

- « Oui. On ne peut plus se contenter d'apporter une culture générale aux étudiants et de sélectionner les meilleurs pour les intégrer en recherche sans s'occuper du devenir des autres. » (Toulouse, DESS SHS)
- « Oui, car l'accès aux débouchés professionnels est de plus en plus concurrentiel et n'est donc accessible aux étudiants que s'ils ont un minimum de savoirs opérationnels. Les FC apprennent à l'université ce qu'ils n'apprennent pas dans l'emploi et les FI deviennent opérationnels. » (Lille, DESS RH)
- « Évidemment, on n'attrape pas les mouches avec du vinaigre ! Si l'université veut des étudiants et des bons, elle a intérêt à proposer des formations en adéquation avec le marché du travail. Les étudiants actuels veulent un retour immédiat sur investissement. » (Nantes, DESS sciences)
- « L'université doit se soucier du type de compétences recherchées par les milieux professionnels, mais doit conserver un objectif de formation généraliste, afin de ne pas les enfermer dans des voies professionnelles très spécialisées et des perspectives à court terme. » (Grenoble, DESS IEP)
- « L'université doit conserver ses missions initiales (savoirs généraux, méthode critique) et conserver sa place originale dans un paysage de formations privées et professionnelles. » (Nanterre-Paris 10, DESS SHS)

S'adapter aux évolutions technologiques, coller à la réalité du monde du travail, insérer les jeunes, répondre à leurs attentes sont donc les justifications avancées. Quelques enseignants critiquent cette adéquation inutile et stérile, conscients de la

labilité des savoirs et des procédures, de la hauteur de vue que donne une formation générale et de la spécificité des missions de l'université. Mais, sans débat et sans prise de position concertée, les dérives et ajustements étroits s'intensifient, et un renouveau de l'« adéquationisme », pourtant mis en cause par la recherche (Giret, 2005), s'insinue rapidement dans l'université.

Ainsi, la construction et l'habilitation des formations participent d'ajustements successifs des modes de prise de décision à l'université. Les décideurs respectent l'autonomie de la base enseignante. Tout en restructurant l'architecture de l'offre, ils laissent la définition des savoirs aux enseignants, mais les incitent à les exprimer en termes de compétences et en partenariat avec le monde économique. Ils exigent d'agir à moyens constants et donc de rechercher des financements. Ces procédures ne répondent pas à des besoins du monde économique, impossibles à déterminer, mais à un renouvellement du modèle universitaire, préconisé par le politique qui valorise la responsabilité et l'autonomie des acteurs (aussi bien les présidents d'université que les enseignants) et masque ses finalités, l'hybridation du « service public ».

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON C. (2001). *Expertise et coopération en éducation. Formations et construction d'un groupe professionnel*, rapport pour la Mission scientifique universitaire, DES (40 p.).

AGULHON C. (2004). « La formation continue à l'université. Logique républicaine ou logique libérale? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3.

BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine », « note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 94.

COULON A. (1996). *Le métier d'étudiants*. Paris : PUF.

DUBAR C., TRIPER P. (2003). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.

DUBET F. (2003). « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in G. Férouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.

FÉLOUZIS G. (2001). *La condition étudiante*, Paris : PUF.

FÉLOUZIS G. (dir) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.

FOSSE-POLLIAC C. (1991). « L'accès à l'enseignement dérogatoire supérieur : les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, XXXII-4.

GIRET J.-F., LOPEZ A., ROSE J. (2005). *Des formations pour quels emplois?* Paris : La Découverte-Cereq.

KLETZ F., PALLEZ F. (2003). « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement? », in G. Férouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.

LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle », « Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 139.

MAILLARD D., VENEAU P. (2003). « La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université? » in G. Férouzis (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.

MONTLIBERT (de) C. (2004). *Savoirs à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris : Raisons d'agir.

MUSSELIN C. (2000). *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF.