

Les licences professionnelles ou la professionnalisation à marches forcées

Catherine Agulhon

Maîtresse de Conférences HDR, Université Paris-Descartes

Depuis 10 ans, le processus de Bologne ou réforme LMD bouscule l'enseignement supérieur en Europe et en France. Il met en cause ses finalités tout en prônant un rapprochement des systèmes européens pour faire face, nous dit-on, à la concurrence internationale autant en termes de recherche qu'en termes de qualification d'une main d'œuvre mobile. Homogénéisation des architectures des diplômes sur trois niveaux (LMD) et équivalence entre les diplômes (ECTS) sont les deux moteurs de cette réforme. Mais, chaque pays européen adapte ces préconisations à l'état de son système et selon les rapports de force entre les institutions et les partenaires impliqués. En 2010, la convergence entre les systèmes n'est pas plus achevée que ne l'est un renouvellement consensuel d'un modèle européen d'enseignement supérieur.

En France, l'intérêt de la recherche en sciences sociales pour l'enseignement supérieur et pour le fonctionnement des universités est concomitant, peut-on dire, de ces réformes qui déconcertent les protagonistes. L'histoire de l'institution (Charles, 1994), la gouvernance des universités (Musselin, 2001 ; Dubet, 2003), la rénovation de l'offre de formation (Maillard & Veneau, 2003, 2006 ; Bel & alii, 2005), les caractéristiques, les parcours et les modes d'insertion des étudiants (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Félouzis, 2001 ; Lemistre, 2010) sont analysés. En parallèle, les critiques sur une réforme imposée mettent au jour ses effets pervers et les dérives libérales qu'elle produit (Collectif Abelard, 2003 ; de Montlibert, 2004).

Dans ce texte, nous reviendrons sur les causes de la création et sur la mise en œuvre des licences professionnelles qui sont une des expressions de la professionnalisation telle qu'elle est conçue en France et intégrée dans le LMD.

1 - Peut-on définir la professionnalisation ?

La professionnalisation est un terme diffusé récemment sans que les usagers cherchent à en établir le sens. Or, comme le déclaraient Baktine et Volochinov (1929, 33) cités par F. Rope et B. Schlemmer (2007) « le

mot sera toujours l'indicateur le plus sensible de toutes les transformations sociales ». De fait, ce terme en « tion », comme beaucoup d'autres mis en avant ces dernières années (formation, certification, insertion...), se donne comme action en marche. Il accompagne cette « nouvelle » mission d'insertion dévolue à l'enseignement supérieur et en particulier à l'université. La professionnalisation est donc un processus qui se veut mobilisateur. Elle s'inscrit dans les réformes transnationales, mais offre des caractéristiques purement nationales. Cela ne veut pas pour autant dire que les finalités de l'université n'aient jamais été professionnelles car les facultés originelles de médecine, de droit et les disciplines littéraires et scientifiques conduisaient à des emplois identifiés. Mais, la diversification des disciplines et la massification dans un contexte de chômage structurel ont favorisé un brouillage des perspectives et entraîné la conduite d'une politique de professionnalisation radicale. Celle-ci se concrétise par une rénovation de l'offre de formation effectuée à marches forcées et dans le cadre d'une régulation complexe qui mobilise de nombreux acteurs et institutions, mais provoque obscurité et interrogations.

On constate que la professionnalisation produit :

- une multiplication rapide des formations
- une remise en cause des découpages disciplinaires
- une formalisation de savoirs opérationnels qui prennent le pas sur les savoirs académiques
- une mise en relation étroite des contenus avec des compétences listées dans des référentiels
- une contractualisation de l'offre à partir de l'habilitation des formations

Cette diversification de l'offre ne date cependant pas du LMD ; les IUT, les IUP, puis les DESS sont quelques exemples de cette finalisation professionnelle dans les institutions (Maillard et Veneau, 2006). En parallèle, nombre d'écoles spécialisées proposent des formations professionnelles et une partie d'entre elles se lancent dans la « masterisation ».

Mais, ce terme « professionnalisation » s'est imposé depuis la création des licences professionnelles en 1999 et plus encore avec la mise en œuvre du LMD en 2002. Dès lors, il apparaît assez évident de lier ces événements qui renouvellent les missions des universités. Ce terme exprime, de fait, la volonté de rapprocher l'université de l'entreprise et les formations des emplois.

On peut s'interroger sur ce qui traduit cette professionnalisation : le mode de construction des formations ? Les relations entretenues avec le monde économique ? L'organisation des formations et l'introduction des stages ?

L'analyse de la construction et de la mise en œuvre des formations permet de rendre compte des conceptions de la professionnalisation et de sa place dans les institutions, des réponses apportées à la demande

sociale. Cette dernière diffère selon qu'elle provient des étudiants qui attendent un retour de leur investissement en formation ou des entreprises qui cherchent une adaptation étroite de la main-d'œuvre à leurs emplois. De la sorte, la professionnalisation prendra des formes différentes selon les institutions, selon les niveaux de formation (L3 ou M2), selon les disciplines.

2 - Une régulation segmentée de l'offre de formation

La régulation de l'offre participe du fonctionnement de l'institution, marqué par la contractualisation, celle-ci se transforme par touches successives sous des pressions diverses depuis la loi Savary de 1984 (Garcia, 2009). Elle se fonde sur une conception de la gestion des politiques publiques selon laquelle l'Etat n'impose plus un ordre global et laisse à une pluralité d'acteurs des espaces de négociation et de décision (Demailly, 2000 ; Demailly & Maroy, 2004). L'offre de formation est alors une coproduction à différents niveaux institutionnels.

L'évaluation est au cœur de cette forme de régulation¹⁵ (Mignot-Gérard & Musselin, 2001). Elle substitue un pilotage par les résultats, auxquels sont associées des normes de qualité toujours incertaines, à une planification des moyens. La qualité devient la clé de la bonne gouvernance. Elle est pourtant difficile à définir et à mesurer ; le flou qui la caractérise permet, en réalité, d'en faire varier les critères. En effet, le contrôle de qualité est une pratique systématisée dans les entreprises depuis une trentaine d'années (Normes ISO 9000—1979-1987, normes internationales ISO 14001—1996). Bien des enseignants chercheurs (Garcia, 2006) s'insurgent contre cette « industrialisation » et normalisation des pratiques universitaires. Il n'est pas nécessaire de revenir ici sur l'incongruité de vouloir quantifier et mesurer les relations pédagogiques et les apprentissages (Normand, 2006, Vinokur, 2005).

De fait, les formes de régulation des formations universitaires sont complexes. Les règles de fonctionnement ne sont pas figées, au contraire, elles ont été particulièrement évolutives ces dernières années. La LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007) recompose encore ce jeu d'acteurs, donnant plus de pouvoir aux Présidents d'Université et aux outils de la régulation que sont le contrat quadriennal ou le projet d'établissement. Cette logique d'établissement supplante les logiques disciplinaires et modifie les ressorts de la pertinence de l'offre, en prise avec le souci de résultats immédiats (taux de réussite et taux d'insertion).

¹⁵ Cependant, les liens entre contractualisation et évaluation, avancés dès 1984 avec la création du CNE (Comité national d'évaluation), ont été plus ténus en France qu'au Royaume-Uni, par exemple.

Les différents niveaux de régulation

- Au niveau européen, une politique largement médiatisée fixe les grandes lignes de convergence : LMD, rapprochement des diplômes, incitation à la mobilité, équivalence des enseignements en ECTS (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Mais les réformes se greffent sur les systèmes antérieurs et les transforment lentement sans les vider de leurs spécificités.
- Au niveau national, l'Etat, et en l'occurrence la DGESIP, a, de longue date, posé un cadre législatif. Les directives de Bologne (1999), la LRU (2007), les lois sur la gestion des carrières des enseignants (2008) introduisent un renouvellement des lignes directrices. La création des licences professionnelles, des masters et des observatoires de la vie étudiante, ou plus modestement l'obligation de produire une annexe listant les compétences visées pour chaque diplôme, et de les inscrire au RNCP¹⁶, renouvellent ce cadre. Mais, c'est par la contractualisation que la DGESIP et l'AERES¹⁷ régulent l'offre de formation. Ces deux instances invitent les universités à construire un projet d'établissement englobant l'ensemble de leurs activités et de leurs perspectives à partir de l'évaluation du précédent exercice. Cette procédure renforce le poids des résultats dans les prises de décision.
- Au niveau local, la LRU invite les établissements à une autonomie qui les différencie. Les concurrences s'accroissent, clivant petits et grands établissements dont les moyens et les résultats diffèrent. Les Présidences deviennent les garants de la conformité aux objectifs nationaux (Dubois, 1997). Ce sont toujours les départements qui proposent par voie hiérarchique le renouvellement des formations. CEVU et CA entérinent cette offre après avoir traduit les directives de la DGESIP et accompagné le processus de rénovation/adaptation des formations. La régulation est menée dans un environnement incertain et mouvant (Kletz & Pallez, 2003). Taux de sélection, taux de réussite et d'insertion, poursuite d'études, sont les indicateurs le plus souvent retenus. Ces critères apparaissent instables. Les enseignants ne comprennent pas toujours les raisons d'une habilitation ou d'un refus d'habilitation. De plus, la rationalisation à l'ordre du jour n'est pas toujours compatible avec d'autres enjeux institutionnels ou pédagogiques.
- Au niveau régional, les Conseil régionaux n'ont théoriquement pas de compétences en matière d'enseignement supérieur, leur investissement est variable. Certains inscrivent l'offre dans leur PRDF¹⁸ et tentent de peser sur sa territorialisation (Rhône-Alpes), d'autres participent à la

¹⁶ RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles créé en 2002 par la loi de modernisation sociale et enjeu de contradictions entre les instances productrices de certifications

¹⁷ AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, créé en 2006, complète ou concurrence la DGESIP, leurs prérogatives et attributions étant assez peu élucidées.

¹⁸ PRDF : Plan régional de formation, inscrit dans les lois de décentralisation, concerne plus précisément l'enseignement secondaire et l'apprentissage.

création d'un PRES (Bretagne), quand d'autres usent de l'apprentissage pour intervenir (homologation des formations). D'autres encore se contentent d'accompagner des actions qui leur paraissent innovantes (e-learning, enseignement à distance, développement de la formation continue ou de la VAE). Enfin, certains conseils régionaux se cantonnent dans leurs prérogatives et financent le bâti. On peut parler de régulation intermédiaire.

- Le monde professionnel n'est pas plus homogène. Des organisations professionnelles ou des entreprises affirment une demande de formations, quand d'autres répondent à un appel du monde universitaire. D'un côté se joue une universitarisation de l'accès à certains emplois (Banque, emplois de la santé, commerce...), de l'autre, un simple accompagnement d'une professionnalisation des formations (interventions pédagogiques ponctuelles, stages) construite par les universitaires.

- Des associations disciplinaires forgent également une régulation intermédiaire. Là encore, on est face à une grande diversité, certaines disciplines sont organisées de longue date, d'autres très récemment. Certaines associations mènent un travail d'homogénéisation de leurs diplômes (Sport), d'autres restent beaucoup plus discrètes. Par ailleurs, des enseignants prennent l'initiative d'harmoniser un diplôme ou un faisceau de diplômes (gestion des ressources humaines, commerce de grande distribution, cadres de la santé, statistiques appliquées). Il semble d'ailleurs que la DGESIP soutienne aujourd'hui ces arrangements transversaux, consciente de l'éparpillement des formations.

Ces régulations sont ainsi segmentées, mais cumulatives. Elles construisent un champ d'interactions complexes, mais n'ont pas clarifié les modalités de construction de l'offre. Il semble que la gestion de l'incertitude domine et dans l'incertitude domine le processus.

3 - Les LP : des caractères spécifiques

De 1996 à 2007, on observe une croissance significative des diplômes professionnels¹⁹ tandis que les diplômes généraux stagnent. Ces derniers n'en rassemblent pas moins la majeure partie des effectifs²⁰ (Maillard & Veneau, 2006). Cependant, dans les années 1990, la demande en Master professionnel (ex-DESS) croît plus vite que celle de Master de recherche (ex-DEA)²¹. Cette distinction typiquement française est d'ailleurs remise en cause dans le cadre de l'homogénéisation des

¹⁹ C'est-à-dire l'ensemble des formations associées aux IUP, les DEUST, DUT, licences professionnelles, MST et DESS, devenus master professionnel en 2002.

²⁰ Les données de la DEPP permettent d'approcher ces phénomènes, la publication annuelle Repères et références Statistiques (2009) recense 128 222 diplômés d'une licence générale en 2007 pour 34 480 d'une licence pro.

²¹ On compte 20 000 diplômés de DEA et 12 000 en DESS en 1990, 23 000 en DEA pour 32 000 en DESS en 2000, 24 000 en Master Recherche pour 66 000 en Master Professionnel en 2007, (RRS, 2009, p251).

diplômes européens et donc de l'uniformisation d'un master et de ses débouchés sur une poursuite d'études en thèse. La teneur « professionnelle » du diplôme en sera malmenée.

En revanche, les effectifs des licences professionnelles ne surpassent pas ceux des licences générales, on est plutôt dans une logique inflationniste qui se traduit par la création d'une offre supplémentaire, appelée à coexister avec l'offre existante. Sa progression est cependant spectaculaire tant en nombre de formations offertes qu'en termes de diplômés. On recensait, ainsi, en 2006 1400 licences, en 2007 1620 licences et en 2009 1818, soit 20% des effectifs de l'ensemble des licences, 3 620 diplômés en 2001 et 34 480 en 2007, soit 20% des diplômés de L3 (RRS, 2009, 251). Ce qui donne la mesure de l'investissement des établissements et des enseignants, mais aussi l'étroitesse du public visé en comparaison du nombre élevé de formations. Mais quelles sont les caractéristiques de ces licences ? Elles sont sélectives et comptent des effectifs restreints, elles permettent aux étudiants de DUT et de BTS d'accéder au niveau L, mais elles ne sont pas non plus censées permettre de poursuite d'études, elles enferment ainsi leurs publics au niveau L, elles sont tournées vers l'insertion et à ce titre doivent s'ajuster sur un espace professionnel identifié. Leurs finalités sont ainsi fortement délimitées et paradoxales au regard du fonctionnement global de l'université.

En outre, nos enquêtes de terrain nous permettent de différencier les logiques d'action selon les institutions²². Les IUT voient cette formation comme une opportunité pour s'aligner sur le L de la structure LMD, ils créent des formations, transforment des DU (Diplôme Universitaire), souscrivent ainsi à la logique institutionnelle et préfigurent sans doute les collèges universitaires en gestation. Ils rassemblent la moitié de cette offre. Les universités répondent à la commande, renouvellent leur offre et pallient les baisses d'effectifs dont sont victimes certaines facultés. Elles proposent un tiers des LP. Elles sont à la fois dans une logique institutionnelle et concurrentielle. Les services de formation continue transforment également des DU sur des espaces professionnels souvent étroits, elles répondent à la demande du monde professionnel et s'inscrivent dans les logiques professionnelles et marchandes. Mais beaucoup d'autres institutions ont créé des LP. On en trouve aussi bien dans les écoles d'ingénieurs, des écoles de tourisme ou des assurances, des instituts divers, des IAE, des IUP. Treize types d'institutions publiques et privées ont ouvert des LP et multiplié dans ce dessein les partenariats²³. Ces constructions participent d'un brouillage des frontières institutionnelles.

Les LP sont inégalement réparties tant en termes institutionnels que géographiques et disciplinaires ; elles sont plus nombreuses dans les

²² Un contrat ANR (2007-2009) nous a amené à faire des entretiens auprès d'une vingtaine de porteurs de projet de licences professionnelles.

²³ Les établissements qui les proposent doivent encore être habilités à développer des formations de bac+3 ou s'allier à un établissement habilité (université).

académies de Lille, Créteil ou Versailles et dans quelques disciplines, gestion (29%), communication (17%), production (12%), services à la personne (10%)²⁴. Ces licences recrutent en majorité des jeunes de DUT (45%) ou de BTS (32%), seuls 5% des étudiants viennent de DEUG. Il y a bien là à la fois ouverture sur des formations plus pragmatiques mais également sur de nouveaux publics. Cette ouverture répond à la baisse des effectifs, à la pression sur les résultats exercée par la tutelle, à la volonté de donner aux universités une allure de modernité et un gage d'efficacité en termes d'insertion des jeunes.

Le taux de réussite en LP est particulièrement élevé (83%, pour 66% pour le reste des licences). Est-ce le résultat d'une sélection à l'entrée²⁵ ou de modalités de fonctionnement ? Les LP accueillent des groupes de 20 à 25 étudiants, quand certaines licences engrangent plus de 150 étudiants. Elles sont plus ou moins sélectives selon leur bassin de recrutement, leur spécialité, les concurrences qui se jouent localement. Elles bénéficient d'un surencadrement des étudiants, pour un coût, rarement mis en avant, largement supérieur à celui d'autres cursus universitaires.

Enfin, l'insertion est affirmée comme finalité « naturelle » de ces formations, elle se présente comme une condition de réhabilitation²⁶. De nombreuses enquêtes partielles sont menées sur ces étudiants dont le taux d'emploi les distinguerait du reste des licenciés. Mais, il s'agit de flux restreints qui n'ignorent pas le déclassement, un grand nombre de jeunes aurait obtenu le même emploi avec un DUT

²⁴ La DEPP a produit dans les premières années de création plusieurs notes d'information dont le n°12, 2007. Elle n'a rien produit depuis. Il semblerait que les LP soient arrivées à un rythme de croisière qui affaiblit l'intérêt du ministère.

²⁵ Il s'agit d'une double sélection puisqu'un certain nombre de DUT et de BTS sont déjà sélectifs et qu'une deuxième sélection peut être appliquée pour les licences professionnelles les plus demandées. Les données sur ces sélections sont très parcellaires.

²⁶ Le taux de poursuite est suivi avec attention, un taux élevé peut compromettre la reconduction d'une formation.

1.

Toujours est-il qu'aucune formation universitaire n'avait jamais été suivie et évaluée (par la DEPP, le CEREQ, les OVE et les universités) avec une telle attention. Celle-ci accompagne-t-elle la politique de lutte contre les abandons et les échecs ou bien vise-t-elle un renouvellement de la culture universitaire et des objectifs des formations universitaires, tournés principalement vers l'acquisition de compétences immédiatement opérationnelles ? Ces objectifs ne sont pas sans écho dans le monde universitaire qu'on les conteste, qu'on les avalise ou qu'on les contourne.

a) Une construction locale

La création des licences professionnelles a fait rebondir les débats sur les modalités de construction des formations universitaires. L'injonction à la professionnalisation, aux partenariats avec le monde économique, à la recherche de pertinence face à l'insertion, à la lisibilité d'une offre affichée a transformé ce travail de production de l'offre. Les règles sont cependant vagues et labiles, les instances nationales jouant un rôle d'évaluation et de censure a posteriori. Il semble que la DGESIP refuse de figer les critères de recevabilité. Veut-elle pouvoir remettre en cause à tout moment les formations ou les procédures ? Veut-elle laisser aux universités la responsabilité et donc le financement de ces formations qui, alors, resteront en marge, selon la bonne volonté de quelques acteurs ? Le développement de l'offre apparaît ainsi faiblement régulé, aussi bien au niveau interne de l'établissement qu'à l'échelon national, compte tenu de cette absence de critères d'évaluation (et probablement d'habilitation²) comme le précisent S. Mignot-Gérard et C. Musselin (2001). Bien des interrogations demeurées sans réponse créent tensions et interprétations divergentes.

Les équipes enseignantes cherchent alors les repères pour construire « une formation recevable ». Elles imitent les « bons modèles », ceux qui ont été habilités, mais se distinguent aussi pour « passer ». Elles suivent des règles plus ou moins implicites (partenariat, spécialisation, sélection, autofinancement, identification d'un espace d'insertion). Elles s'inscrivent dans une concurrence exacerbée entre filières et entre institutions sur un marché de la formation. Si les commissions d'habilitation s'autorisent à rejeter une partie des projets, il est difficile d'établir les causes de ces rejets³. La procédure évolue au gré des évaluations successives, en

¹ Ajoutons que ces enquêtes locales et partielles ne sont pas soumises à des méthodologies très fiables. Elles sont effectuées dès la sortie de formation, sur de très petits échantillons non représentatifs, ce qui les met en complet décalage avec les acquis méthodologiques du CEREQ.

²Le nombre important de refus d'habilitation des licences professionnelles proposées conforte cette idée et constitue une nouveauté. D'après les analyses de Maillard et Veneau, (2003), la moitié des propositions était rejetée au début de la décennie, moins souvent en 2008-2009. Pour autant, les critères de recevabilité restent obscurs.

³ Cependant, là aussi, on assiste à une certaine professionnalisation des procédures, puis à leur intégration dans les nouvelles formules de contractualisation. Le bilan du CNE pour la campagne 2006 fait état du rejet de 20% des dossiers et donc d'une réception de 80% des 596 dossiers examinés, dont 40% ont fait l'objet d'une demande de complément d'information.

rupture avec les modalités de construction des formations en IUT qui se joue au niveau national¹, et avec celles des universités pour lesquelles le monde professionnel n'avait jamais été sollicité. Il y a là émergence d'une procédure hybride et peu instituée.

Par ailleurs, les organisations professionnelles sont ambivalentes face à ces nouveaux diplômes dont elles ne valident pas systématiquement le niveau. Elles craignent de devoir reconnaître et donc « payer » ce supplément de formation. Des témoignages de cette méfiance ont été recueillis dans un rapport pour le HCEEE (2006)².

b) Classements des licences pro

On l'a dit, ces créations sont locales, elles sont le produit de conceptions variables selon les institutions et les disciplines. Plusieurs indices peuvent rendre compte d'un classement implicite de ces formations : leur sélectivité, leur capacité d'insertion, la nature des enseignements et des savoirs proposés, le mode d'intervention du monde professionnel. Sans prétendre maîtriser l'ensemble de ces paramètres, nous saisissons quelques indices de l'hétérogénéité des conceptions de ces formations et de leur attractivité. La liste des LP présentée sur le site du ministère propose un premier classement de ces licences (Agulhon, 2008). Elle les recense par dénomination nationale et par secteur d'activité, par académie ou par établissement. La diversité et la dispersion caractérisent le local, les recouvrements incongrus entachent ce classement par dénomination.

Ces 48 dénominations, créées au niveau national, recensent des activités et des disciplines, elles sont ainsi elles-mêmes ambivalentes. Les deux tiers d'entre elles visent le secteur tertiaire, la communication, le commerce, la gestion et les services. Un autre tiers vise des pans de l'industrie ou le bâtiment. Certaines dénominations comptent plus de 100 licences quand d'autres en rassemblent moins de dix. Le commerce avec 150 LP, le management des organisations avec 133 LP dominant cette offre, viennent ensuite la gestion de la production industrielle, les productions industrielles et les systèmes informatiques et logiciels, puis trois dénominations industrielles dont on ne voit pas bien ce qui les distingue. En fait, treize dénominations regroupent les deux tiers de l'offre.

De plus, ces dénominations gommant les frontières entre le tertiaire et l'industriel sur certains espaces comme la communication et

¹ Pour les DUT, les spécialités, les programmes, l'organisation des études sont créés au niveau national par une commission spécifique et sont fortement encadrés. On compte 24 spécialités dont les intitulés sont courts et relativement homogènes, ils nomment des secteurs « chimie », ou des activités, « carrières juridiques », « gestion administrative et commerciale », rarement des disciplines « informatique » (ambiguë), « mesures physiques ». Les programmes se présentent sous forme de référentiels de 120 à 160 pages, d'une précision tatillonne.

² À la demande du Ministre de l'éducation, nous avons produit en 2006 un rapport « Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur » dans le cadre des travaux du HCEEE, pour lequel nous avons interrogé des représentants des organisations professionnelles (UIMM, Syntec).

l'information, les échanges et la gestion qui inclut la logistique ; elles se portent assez fréquemment sur des activités plus ou moins nouvelles : communication et techniques de l'image, développement du patrimoine et aménagement du paysage, management des organisations et gestion des ressources humaines. Certaines licences pourraient appartenir aussi bien à une dénomination qu'à une autre. Le management des organisations, quant à lui, chevauche plusieurs dénominations dont la santé et la sécurité. Ainsi, il est difficile de saisir comment ont été faits les arbitrages dans le positionnement des licences.

Ces ambiguïtés reflètent celles du positionnement de ces formations face à d'autres diplômes comme aux emplois et aux qualifications. En effet, ces LP entrent en concurrence en amont avec des DUT, en aval avec les masters professionnels. On observe des chevauchements dans les objectifs, dans les contenus comme dans les représentations des acteurs.

c) Des libellés éclectiques

A l'intérieur de ces dénominations, les libellés ou intitulés des licences sont hétéroclites, on en rencontre rarement deux identiques. Cet éclectisme reflète la faiblesse de la règle et la force des interprétations locales et singulières. Elle incarne aussi le revers de la contractualisation des procédures, le ministère avalisant indépendamment chaque formation sur des critères évolutifs.

Or, la linguistique et la sociolinguistique nous apprennent que le mot n'est pas neutre. Désigner, c'est classer, et un classement part toujours de présupposés, même implicites. Le langage participe de la construction de l'ordre social, c'est une activité en soi et, en même temps, une médiation de l'activité. Le langage est un outil symbolique (Boutet, 2005) et un instrument de pouvoir (Bourdieu, 1982). Il a à la fois une dimension idéologique et pragmatique. Sans faire une exégèse de ces intitulés, nous tenterons d'en mettre au jour quelques caractéristiques significatives. C'est tout d'abord leur éclectisme qui a retenu notre attention, certains se suffisent d'un mot (dosimétrie, mécatronique, banque). D'autres sont excessivement longs (« assistant de formation, spécialisé en multimédia. commerce électronique. conception et management de projet multimédia. images numériques et son design graphique », « gestion des ressources humaines et des risques liés aux personnes et aux technologies. sécurité des biens et des personnes »). Il n'y a pas plus de consensus sur les espaces visés, il peut s'agir aussi bien d'un secteur d'activité, d'emplois ou de métiers, de fonctions, de compétences, d'une discipline académique ou d'un savoir. S'il y a là médiation et médiation symbolique, elle relève de l'innommé, il n'y a pas de réflexion partagée ou transversale sur ce que devrait recouvrir cet affichage ou ce label. Il n'y a donc pas de consensus sur la mise en scène de ces formations et, sans doute, pas plus sur leurs finalités.

Les libellés des licences pro intriguent donc par la variété des espaces qu'ils recouvrent et que nous avons tenté de définir. Cette rapide

catégorisation ne se rapporte pas aux dénominations, à l'intérieur de chacune d'elles, on trouve tous ces modes de présentation. Ainsi, dans toutes les dénominations, on retrouve aussi bien des secteurs, (chimie, bâtiment...), des emplois (gestionnaires, programmeurs...), des fonctions (management, gestion..), et parfois des disciplines. Il n'y a pas à ce niveau d'homogénéité des modes de présentation de la professionnalisation.

Pour exemple, au secteur bancaire correspondent 58 licences. C'est un des secteurs où la profession s'est beaucoup impliquée, démontrant par là ses attentes vis-à-vis de la formation. Il n'y a pas pour autant plus d'uniformité des intitulés. On compte 22 intitulés fondés sur des emplois dont : 8 chargé de clientèle, 5 conseiller gestionnaire, mais aussi métiers de la gestion, métiers des retraites, métiers de l'assurance, assistant comptable ou conseiller commercial, chargé de gestion du patrimoine. 15 licences s'identifient au secteur : banque, assurance ou carrière de l'immobilier, et 18 se positionnent sur des fonctions : conseil en affaires, valorisation des actifs, administration du patrimoine, commercialisation de produits, gestion juridique, gestion de clientèle, suivi administratif, traitement des flux. Cette dispersion met en évidence le peu de réflexion transversale menée par des acteurs qui œuvrent sur un espace professionnel pourtant relativement étroit et relativement identifié.

Ainsi, ce mode de construction s'appuie sur une tradition dévoyée. En effet, à l'université, ce sont les enseignants qui définissent les cursus, même si cette prérogative est battue en brèche par les évaluations imposées par la contractualisation et les réformes en cours. Mais, traditionnellement, si les contenus peuvent être modulables, les diplômes visent des disciplines identifiées et stables. La dispersion relevée sort les formations de leur cadre de référence sans en proposer un autre¹. On recherchera donc en vain cette lisibilité de l'offre qui devrait faciliter les choix des jeunes, tout comme les mobilités européennes. Une telle dispersion est également l'indice du flou dans le positionnement de ces diplômes par rapport aux emplois et aux qualifications ? La médiation symbolique que véhiculent les termes utilisés joue alors sur ce flou.

Les associations disciplinaires déjà évoquées ont pris conscience de ces effets pervers et tentent de construire une réflexion transversale. Dans quelques disciplines, ce sont les responsables de formation qui mutualisent leurs acquis. Les partenariats entre établissements favorisent encore ce type de réflexion, on la retrouve à propos des licences

¹ Ajoutons qu'au niveau des masters professionnels, on retrouve le même éclectisme. Il n'y a pas de liste nationale qui permettrait une analyse systématique comparable. Cependant, à lire les intitulés sur les sites des universités, on retrouve à la fois cette dispersion sur des secteurs, des emplois, des fonctions, des compétences et des disciplines, mais aussi l'usage de termes similaires : management et gestion d'une part, responsable, terme qui ne définit pas un niveau d'emploi tant son usage est extensif, d'autre part. On remarquera encore que certaines formations de licence et de master ne se distinguent pas, tant leurs intitulés et parfois leurs contenus sont proches : dans la gestion des ressources humaines ou du risque, dans la gestion hôtelière ou même en informatique.

professionnelles des métiers de la banque, ou de « gestionnaire de rayon dans la grande distribution ». Ces initiatives sont encore isolées, mais elles peuvent faire tache d'huile.

Les incohérences, recouvrements et dispersions sémantiques relevés, correspondent à différentes ambivalences du monde universitaire. La professionnalisation n'est pas définie, il n'y a pas de consensus sur les proximités et les distances entre savoirs, compétences et emplois. Il manque une réflexion sur les enjeux et sur les correspondances entre formations et emplois. On a ainsi, d'une part, une forte injonction à la professionnalisation et au suivi de l'insertion des jeunes, et de l'autre, peu de débats sur les relations entre formations et emplois à ce niveau. Cette quasi-absence de réflexion transversale induit ici des interprétations adéquationnistes et hyper spécialisées, là un resserrement sur une logique plus universitaire.

4 - Une transformation des repères disciplinaires

La sociologie des curricula s'est développée dans les années soixante-dix, elle a cherché les fondements et les enjeux de la sélection-cristallisation des savoirs scolaires (Forquin, 1996 ; Rope, 2000 ; Pouly, 2007). En revanche, peu de recherches ont porté sur les curricula universitaires, lieu de production des savoirs comme le rappelle F. Ropé (2000). Mais, quels sont les rapports de force en jeu dans l'élaboration des contenus à enseigner ? Quelles sont les représentations du monde du travail, des savoirs et des jeunes qui président à la sélection des savoirs ? Sur quels présupposés idéologiques et culturels sont construites aujourd'hui ces formations professionnelles ?

Les enseignants, responsables de ces formations en sont également les concepteurs. Ils voient se multiplier leurs tâches de gestion des formations (Agulhon, 2007). Ils initient les formations et en construisent l'architecture et les contenus. Ils mobilisent une équipe formée d'enseignants et d'intervenants extérieurs. Ils organisent un emploi du temps, recrutent et sélectionnent les étudiants, ils les accompagnent dans leur recherche de stage. Ils entretiennent des relations avec les organisations professionnelles et les entreprises, ils organisent les examens et les jurys de diplômes. Ils assurent un suivi de l'insertion des étudiants. Enfin, ils tentent de réunir une part significative des financements nécessaires au fonctionnement de ces formations, avec un succès très variable selon le secteur visé et les relations entretenues avec les entreprises, selon encore la concurrence locale entre des formations similaires.

La conception de la formation est le moment crucial permettant la validation du projet. Les enseignants informent un dossier d'habilitation ou de réhabilitation, aujourd'hui préconstruit. Cette préconstruction, plus précise à chaque vague de contractualisation, leur permet de percevoir

des normes en termes de gestion des flux¹, de taux de réussite et d'insertion des jeunes, en termes de partenariat et de conformité de l'architecture de la formation. Cependant, ces normes évoluent d'une contractualisation à l'autre, d'une commission d'évaluation à l'autre. Le flou et même l'arbitraire semblent traverser ces modes d'habilitation.

Des contenus à teneur professionnelle ?

L'analyse des maquettes de diplômes laisse voir une très grande diversité de la traduction de ces normes et règles floues et labiles. Et ainsi, le caractère national du diplôme s'affaiblit quand les caractéristiques des formations se dispersent. Le nombre global d'heures d'enseignement (de 200 à 500 h), le nombre d'UE (de 5 à 12), d'enseignements (de 10 à 30), d'heures par enseignement (de 8 à 35h) reflètent cet éclectisme.

Interdisciplinarité et mutualisation sont appelées pour sortir ces formations d'un carcan disciplinaire et mettre les savoirs au service de l'action (compétences) et des emplois visés. Mais l'offre est le plus souvent construite et compartimentée par département. Quelques UFR (gestion, sport, urbanisme) qui recouvrent en fait une seule discipline ou thématique organisent quelques mentions de licences et de masters assorties de différentes spécialisations.

Dans la majorité des cas, des départements structurent une offre segmentée faite de nombreuses formations juxtaposées. Cette construction favorise les concurrences et ce d'autant que les domaines de formation ne sont pas extensibles. Par exemple, en sciences humaines et sociales, trois ou quatre domaines concentrent la majeure partie de l'offre : gestion des ressources humaines, métiers de l'insertion, ingénierie de la formation des adultes, économie sociale et solidaire. La compétition est multidirectionnelle, on la retrouve à l'intérieur des universités et entre les universités, souvent géographiquement proches, pour capter et conserver ces formations et ensuite les étudiants.

Chaque porteur de projet, chaque équipe travaille en autonomie. Mais, ces enseignants ont une perception très variable des finalités, d'autant que leurs connaissances des emplois visés et leurs appréhensions des manières de construire « une correspondance adéquate » entre formations et emplois sont tout aussi variables. Ils traduisent ainsi ces injonctions à la professionnalisation, selon leurs représentations des emplois, selon les opportunités de mobiliser et de négocier avec le monde professionnel qui peut parfois imposer sa conception de la formation, selon encore les arrangements possibles avec les enseignants disponibles et ou volontaires pour donner ce type d'enseignement. Outre le recours au monde professionnel (intervenants et stages), les enseignants marquent cette professionnalisation des cursus par un recentrage sur des contenus qu'ils considèrent comme « professionnels ».

¹ À l'inverse des formations générales qui, en licence et en master, rassemblent un grand nombre d'étudiants, ces formations professionnelles sélectionnent leurs étudiants et en retiennent moins d'une trentaine. Et, paradoxalement, puisqu'elles ne sont pas destinées à la poursuite d'études, elles sont vécues comme plus ou moins élitistes.

A la lecture de l'offre sur les sites des universités, on constate une grande hétérogénéité des modes d'exposition des contenus, mais aussi une prolifération d'UE et d'enseignements que l'on pourrait appeler périphériques. En effet, des enseignements sur le secteur d'activité concerné, sur la structure des entreprises, des enseignements de langues, de communication, d'informatique se multiplient dans toutes ces formations au détriment de savoirs spécifiques et ou disciplinaires. Ces derniers sont inscrits dans des enseignements spécifiques et construits très souvent à partir des compétences identifiées dans l'emploi. La majorité des UE et des enseignements sont présentées avec des mots de l'entreprise : produit, projet, opérations, gestion... Les savoirs comme les disciplines disparaissent au profit d'une exaltation de l'activité. La liste des compétences visées complète cette finalisation très pragmatique de la formation. On note malgré tout une hiérarchie entre ces spécialités (des plus conceptuelles vers les plus professionnelles¹) et des modes d'articulation variables entre les savoirs généraux et professionnels selon les domaines (statistiques versus distribution), selon les institutions (universités versus IUT) et les disciplines (droit versus gestion) qui les portent. Or, les mots ne sont jamais neutres, ils véhiculent des valeurs, des représentations, ils reflètent des enjeux de pouvoir, ici entre les savoirs académiques et ceux plus pragmatiques de l'action.

Ces programmes sont assortis de référentiels visant des compétences qui s'expriment par des verbes d'action souvent réducteurs : Concevoir, mettre en œuvre, être capable de, développer...

Ces glissements sémantiques dans les formes de mobilisation des savoirs et dans les appellations des enseignements recouvrent des glissements de perspectives, ils mobilisent une minorité active, inquiètent une part des enseignants, quand ils en laissent d'autres indifférents. Ils nous semblent révéler une soumission étroite au monde de l'entreprise, un manque de compréhension des mécanismes sous-jacents à la sélection des savoirs et un éparpillement dans la réflexion sur la professionnalisation et sur les enseignements qui s'y réfèrent. Mais si, comme le soulignait V. Isambert Jamati (1990), les contenus traduisent l'état des rapports de force dans et hors du système éducatif, ces programmes, présentés sous forme de compétences et empruntant aux mots de l'entreprise, révèlent également la force du modèle entrepreneurial qui devient ainsi élément de légitimation des diplômes universitaires.

Plusieurs questions se posent alors : quelles relations formation-emploi veut-on construire ? Quelle spécialisation est nécessaire à ces niveaux (III et I de formation) ?

Bien des observateurs, des enseignants et des chercheurs le confirment, l'adéquation formation-emploi ne peut être mécanique, en particulier à ces niveaux de formation. Les espaces professionnels—mais aussi

¹ Le taux de sélectivité est un des indicateurs de cette hiérarchie, la part des enseignements généraux en est un second.

géographiques—visés ne peuvent être étroits. D'ailleurs, certains enseignants le soulignent, les destinations de leurs étudiants sont nationales. Le spectre ou l'éventail des emplois obtenus par des jeunes issus de formations semblables est large. Les enquêtes d'insertion le confirment, 50% des jeunes ne s'insèrent pas dans un emploi étroitement lié à leur formation (Giret, Lopez et Rose, 2005).

Ainsi, la création des licences professionnelles participe de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, promue ces dernières années dans le cadre de la réforme LMD française. Celle-ci accompagne une transformation profonde des missions de l'enseignement supérieur, recentrées sur l'insertion et l'adaptation des jeunes à l'emploi au détriment d'une conception plus généraliste ou académique des savoirs, base de toute acquisition de compétences.

Les institutions comme les enseignants se sont mobilisés pour rester dans la course, poursuivant des objectifs à la fois institutionnels, pédagogiques et marchands.

En effet, soumis à la contractualisation, les universités et les IUT, en particulier, doivent se conformer à des règles pourtant imprécises et évolutives qui fixent un cadre général à leurs activités, dont la professionnalisation des cursus est apparue progressivement comme l'un des axes majeurs. Construites localement, les formations se dispersent et se segmentent sur des espaces professionnels limités et spécialisés, tandis que s'accroît la concurrence entre les établissements pour capter autant l'adhésion des entreprises, les étudiants que les financements nécessaires à la mise en œuvre des formations. La valeur nationale des diplômes s'affaiblit en même temps que l'unité de la conception d'institutions, elles-mêmes segmentées. Les IUT visent l'inscription dans le LMD et leur maintien dans le système d'enseignement supérieur, les universités cherchent à confirmer leur légitimité et à attirer les jeunes. Ce déploiement marque les incertitudes et les doutes sur les recompositions en cours tandis qu'une minorité (ARESER, 1997, Charle et Soulié, 2008) dénonce les dérives adéquationnistes, technocratiques et marchandes de la réforme.

La professionnalisation est donc entachée d'effets pervers, liés en partie à la façon dont elle est mise en œuvre, elle symbolise la soumission de l'université aux multiples injonctions du monde économique accompagné et relayé par l'Etat.

REFERENCES

AGULHON C. (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, INRP, n°54, pp. 11-27.

- AGULHON C. (2008), « Les licences professionnelles. Une construction locale et éclectique, reflet des contradictions des réformes de Bologne », Communication au colloque de l'AISLF, *Etre en société*, Istanbul, juillet.
- ARESER (1997), Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril, Paris, Raison d'agir.
- BEL M., CUNTIGH P., GAYRAUD L., SIMON G. (2005), *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre*, Rapport CEREQ-DEP, 27 p.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Editions de Minuit.
- BOUTET J. (2005), « La médiation symbolique en question », *Langage et Sociétés*, n°114.
- CHARLE C. (1994), *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris, Le Seuil.
- CHARLE C. et SOULIE C. (dir) (2008), *Les ravages de la modernisation universitaire*, Paris, Edition Syllepse.
- Collectif ABELARD (DEL BUONO L., GAUBERT C., LEBARON F., LECHIEN M.H., NEYRAT F., PAVIS F., RAMAMBASON M., SOULIE C., TISSOT S.) (2003), *Universitas calamitas, Le livre noir des réformes universitaires*, Broissieux, Les Editions du Croquant.
- DEMAILLY L. (dir.) (2000), *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- DEMAILLY L., MAROY C. (2004), « Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe quelles convergences ? », *Recherches Sociologiques*, Volume XXXV, pp. 5-24.
- De MONTLIBERT C. (2004), *Savoirs à vendre*, Paris, Editions Raisons d'agir.
- DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.
- DUBET F. (2003), « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in FELOUZIS G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, pp. 363-380.
- DUBOIS P. (1997), « L'organisation des universités : complexification, diversification, rationalisation, évaluation », *Sociétés contemporaines*, n°28, pp. 13-32.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants*, Paris, Armand Colin.
- ISAMBERT JAMATI V. (1990), *Les savoirs scolaires*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G. (2001), *La condition étudiante*. Paris, PUF.
- FELOUZIS G. (dir) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- FORQUIN J.C. (1996), *Ecole et culture*, Bruxelles, Ed de Boeck.
- GARCIA S. (2006), « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp. 69-94.
- GARCIA S. (2009), « L'expert et le profane », in EURIAT N., LHOTEL H. et PRAIRAT E. (Dir.), *L'école et ses transformations*, Nancy, PUN.
- 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 FELOUZIS G. (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.

- LEMISTRE P. (2010), *La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?* Toulouse, Presses Universitaires.
- MAILLARD D., VENEAU P. (2003), « La licence professionnelle: une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? », *in* FELOUZIS G. (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF.
- Maillard D. et VENEAU P. (2006), « La « professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp. 75-90.
- MIGNOT-GERARD S., MUSSELIN C. (2001), « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n°8, pp. 11-25.
- MUSSELIN C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, PARIS, PUF.
- NORMAND R. (dir.) (2006), « Les politiques d'éducation et de formation à l'épreuve de la qualité », *Education et Sociétés*, n°18, pp. 5-16.
- NORMAND R. (2005), « La mesure de la dépense, entre comptes et mécomptes », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°H.S. 1, pp. 67-81.
- POULY M.-P. (2007), « La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République : le cas des langues étrangères », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp. 119-135.
- ROPE F. (2000), *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan,
- ROPE F., SCHLEMMER B. (2007), « Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp. 7-26.
- VINOKUR A. (2005), « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », *in* VINOKUR A. (dir), *Pouvoirs et mesure en éducation*, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, n°1, pp. 83-108.