

La construction des diplômes professionnalisés à l'Université

L'exemple de l'université Nancy 2

The construction of professionalized diplomas at university. The example of Nancy 2 University

La construcción de los diplomas profesionalizados en la Universidad. El ejemplo de la universidad de Nancy 2

Der Aufbau der professionalisierten Diplome an der Universität. Das Beispiel der Universität Nancy 2

Yannick Marcyan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/929>

DOI : 10.4000/rechercheformation.929

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2007

Pagination : 29-45

ISBN : 978-2-7342-1079-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Yannick Marcyan, « La construction des diplômes professionnalisés à l'Université », *Recherche et formation* [En ligne], 54 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/929> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.929

LA CONSTRUCTION DES DIPLÔMES PROFESSIONNALISÉS À L'UNIVERSITÉ L'EXEMPLE DE L'UNIVERSITÉ NANCY 2

YANNICK MARCYAN*

Résumé *La professionnalisation des formations universitaires constitue une orientation politique majeure dont le leitmotiv renvoie à la relation formation-emploi. Elle prend récemment la forme de partenariats institutionnels entre Université et acteurs économiques. Au-delà des pratiques discursives légitimant les chantiers politiques en œuvre, cet article analyse le processus concret de construction des formations professionnalisées dans une université française, afin d'en dégager les déterminants et les enjeux réels. Ce travail interroge sur la mutation du système de régulation et de financement de l'Université.*

Introduction

Le chômage et la dégradation des conditions d'insertion professionnelle des sortants du système éducatif constituent depuis plusieurs années les principaux arguments politiques de la valorisation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Si, depuis fort longtemps, de nombreuses réformes en matière d'éducation furent portées au nom de l'adaptation des systèmes de formation aux configurations économiques (Tanguy, 1986), la question de la professionnalisation n'apparaîtra explicitement qu'au cours des années quatre-vingt-dix – outil nouveau (ou non) de cette volonté affichée de rapprocher le système éducatif du système productif (Vincens, Chirache, 1992). En l'absence d'une définition consensuelle d'une notion qui exprime un flou sémantique avéré (Bourdoncle, 2000), la professionnalisation semble néanmoins caractériser un dispositif valorisant une conception moins « académique » des formations universitaires. Elle participerait d'une reconfiguration progressive des modes de fonctionnement et d'organisation des diplômés par la mise en

29

* - Yannick Marcyan, université Nancy 2 (GREE).

œuvre de « partenariats institutionnels » (Bel, 2003) impliquant les partenaires économiques et les acteurs politiques locaux dans le processus éducatif.

La constitution récente de la professionnalisation à l'université s'inscrit dans un contexte particulier que connaissent les établissements (Musselin, 2001). D'abord, les universités poursuivent leur démarche d'autonomisation, de contractualisation avec la tutelle. Ensuite, la baisse des effectifs après une période de croissance pose la question de leur attractivité dans un contexte de concurrence exacerbée au niveau local, national et international. Cette question du recrutement prend d'autant plus d'importance dans un contexte d'assèchement progressif des financements publics alloués aux établissements. Enfin, le processus de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche entraîne une reconfiguration de l'architecture des formations. Plusieurs orientations politiques au niveau communautaire ont favorisé une réforme des cursus et la construction de nouvelles normes afférentes à l'éducation, qui s'inscrit peu à peu comme une variable déterminante de la politique de croissance économique des États membres (1) – l'efficacité économique des formations devenant un critère de qualité des systèmes d'enseignement (Cussó, 2004).

La professionnalisation nous semble donc être au cœur de la transformation des formations universitaires, et peut-être de l'évolution du modèle de fonctionnement et d'organisation de l'Université. Soumise à une forte construction politique et idéologique, elle est considérée comme un outil permettant l'ajustement de la relation formation-emploi. Cette approche induit une conception particulière du processus concret de construction des formations professionnalisées dans laquelle l'Université obéirait « aux règles du marché » en s'adaptant à une « demande » exprimée par les acteurs économiques et sociaux. Partant de ce constat, cet article se propose d'interroger le processus concret de construction des diplômes professionnalisés au sein de l'Université. Nous ferons état des résultats d'une étude monographique menée en 2005 dans une université (« Campus Droit et Lettres et Sciences Humaines ») de l'Est de la France (Marcyan, 2006). Nous avons interrogé la construction des licences et masters professionnels dans plusieurs filières (2), et plus spécifiquement les rapports

1 - Le nouvel objectif stratégique décidé en 2000 au Conseil européen de Lisbonne, consistant à devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » conduit les chefs d'États européens à intervenir dans le sens d'une « amélioration des processus existants par l'introduction d'une nouvelle méthode ouverte de coordination à tous les niveaux ».

2 - Gestion des entreprises et des administrations (GEA), Information et communication et technique de commercialisation de l'IUT, Administration économique et sociale (AES), Langues étrangères appliquées (LEA) et Psychologie.

entre acteurs universitaires et professionnels (3). Il s'agissait de mettre au jour les déterminants de la mise en œuvre des diplômes, de leur contenu et modalités d'organisation, ainsi que de mesurer le (ou les) degré(s) d'implication des acteurs économiques dans le processus de construction. Cette recherche devait nous renseigner, d'une part, sur le rôle et la place tenue par la problématique de l'insertion professionnelle comme déterminisme des processus en cours et, d'autre part, sur les enjeux réels de la professionnalisation.

LA CONSTRUCTION DES DIPLÔMES : ACTEURS, INITIATIVES ET ENJEUX

Nous montrerons d'abord le poids des contextes politiques et cadres institutionnels dans le processus de construction des licences et masters professionnels. Ensuite nous verrons que dans la quasi-totalité des formations étudiées, tendance déjà révélée (Bel, 2004), les équipes enseignantes sont à l'initiative de la construction des diplômes et, très concrètement, de l'élaboration des dossiers d'habilitation des diplômes. Dans de rares cas, ce sont les acteurs professionnels qui sont à l'initiative des projets. Les pratiques et stratégies des acteurs universitaires concourent à la transformation des modes de financement et d'organisation des formations universitaires.

Des orientations politiques fortes et un cadre institutionnel contraignant

L'évolution des cadres politiques et institutionnels est un élément déterminant dans l'analyse du processus concret de professionnalisation. Le déploiement des diplômes professionnalisés s'explique d'abord par une importante construction politique présente tant à l'échelon national qu'européen, et donnant corps à une idéologie forte. Plusieurs mesures politiques et réformes institutionnelles ont incité les établissements universitaires à la diversification de leur offre de formation par la création de diplômes universitaires nationaux à vocation professionnelle.

La création par l'État de diplômes professionnalisés a été plébiscitée dès le début des années soixante-dix comme réponse au développement économique et social du pays. L'État s'est attaché à structurer le développement de formations technologiques

3 - L'analyse s'est appuyée sur l'étude de la production législative afférente à l'Université et sur plus d'une trentaine d'entretiens réalisés auprès des acteurs universitaires impliqués dans le processus (Président de l'université, directeurs d'IUT, directeurs de département, responsables de filières et enseignants).

et professionnelles courtes et ciblées correspondant aux emplois de cadre moyen en progression dans plusieurs secteurs d'activité. Cette période correspond à un pragmatisme politique, incarné notamment par les travaux du Commissariat général du Plan (Agulhon, 2003), visant l'adéquation du système de formation au système d'emploi. Durant les années quatre-vingt l'idée d'un rapprochement « école-entreprise » va s'imposer davantage. Plusieurs instances ministérielles et interministérielles joueront un rôle fort dans la valorisation d'une politique de « professionnalisation ». En 1988, un rapport du HCEE (4) avançait l'argument d'une insuffisance en personnels techniques, ingénieurs ou techniciens, comme légitimation d'une incitation au rapprochement des universités et des acteurs économiques. Le CNE (5) participera également à la promotion de cette idée. Ses premiers rapports rédigés entre 1987 et 1992 témoignent d'une forte incitation à la création de cursus universitaires courts à vocation professionnelle (6). L'insertion professionnelle est alors au cœur de l'argumentaire. Les années quatre-vingt-dix marquent l'affirmation de la notion comme référent incontournable des politiques éducatives. Le *Plan université 2000* (MEN, 1991) posera les fondations d'une stratégie politique clairement tournée vers une ouverture de l'Université sur le monde économique et sur l'entreprise. Les rapports suivants consacreront ainsi une large place à cette question, en incitant au développement de formes spécifiques de formations fondées sur des partenariats institutionnels. Les rapports poussent à une reconfiguration des modes de fonctionnement et d'organisation des formations en donnant une place à part entière aux acteurs jusqu'alors extérieurs au champ éducatif. Au nom de ce rapprochement entre universitaires et professionnels, plusieurs diplômes ont ainsi vu le jour à partir du début des années quatre-vingt-dix (7).

32

La progression des formations professionnalisées au sein des universités est donc impulsée par une importante construction politique, dont l'efficacité tient surtout à un aspect budgétaire : le ministère créant de nouveaux diplômes et annonçant que des budgets spécifiques leur seront consacrés.

4 - Créé en 1986, le HCEE (Haut comité Éducation Économie) regroupant des membres extérieurs au MEN, issus du monde des entreprises et des organisations professionnelles, doit faire des propositions sur l'administration et l'organisation de l'enseignement visant à rapprocher le système éducatif du monde économique.

5 - Créé en 1984, le CNE (Comité national d'évaluation) est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

6 - Les différents rapports envisageaient ainsi la création de nouveaux diplômes : diplôme de troisième cycle d'IUT, DEUST, MIAGE, MST.

7 - IUP en 1991, DNTS en 1994, licences professionnelles en 1999.

Le contexte institutionnel de la mise en œuvre de la professionnalisation dans l'université est également déterminant.

L'exemple de Nancy 2

La professionnalisation à l'université Nancy 2 apparaît sur le plan formel (projets quadriennaux) comme une injonction évidente pour l'établissement, dans une période où la dotation globale de fonctionnement débloquée pour l'université, ainsi que les effectifs étudiants, sont en diminution. L'université a donc fait de cette question un axe important de ces contrats quadriennaux. Celui de 1997-2000 résumait la mise en œuvre de la professionnalisation à la mise en place de « modules de professionnalisation et préparation à l'insertion dans la vie active ». Le contrat de 2001-2004 comptait parmi ses quatre axes fondamentaux celui intitulé « Améliorer la qualité de la formation et de la vie étudiante pour favoriser la réussite et l'insertion ». L'initiative s'appuyait sur plusieurs objectifs affichés dont notamment : l'amélioration de la qualité de la formation par le développement d'innovations pédagogiques ; le développement des licences professionnelles et l'amplification du mouvement de professionnalisation dans le but de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes ; et l'activation de la formation tout au long de la vie. Le contrat 2005-2008 présente encore un axe de développement de la professionnalisation par la mise en œuvre du dispositif LMD.

L'université Nancy 2, comme les autres établissements, dispose sur le plan juridique (8) d'une relative autonomie de fonctionnement, qui reste fortement encadrée à l'échelon national par un système de régulation tutélaire. En pratique, le système de contractualisation limite considérablement l'existence d'une réelle politique d'établissement (Kletz, Pallez, 2001). Loin d'être le fruit d'une véritable négociation entre l'État et l'Université sur les axes à développer, la contractualisation caractérise un rapport hiérarchisé entre une institution publique d'enseignement qui demeure politiquement et financièrement soumise et dépendante de sa tutelle. La DES (Direction de l'enseignement supérieur) encadre les différents projets d'établissement par des circulaires d'orientation qui précèdent chaque vague de contractualisation où sont formulées ces incitations et où figure comme axe fort le développement de la professionnalisation. Ces orientations constituent très concrètement un véritable cadre

33

8 - Depuis 1989, la contractualisation des universités avec la tutelle, auparavant limitée au domaine de la recherche, est élargie à toute l'activité des universités (offre de formation, gestion, vie étudiante, relations internationales, etc.). En 1994, un contrat quadriennal de développement des universités qui fusionne les deux contrats, celui de la recherche et celui des autres activités de l'université est instauré. Les contrats d'établissement planifient, sur une période de quatre ans, la mise en œuvre, les modalités et le financement de nouveaux diplômes. La circulaire du 8 mai 1998 institue la DES au cœur du dispositif de contractualisation et réaffirme le principe d'évaluation des résultats et de contrôle du développement des universités.

injonctif qui délimite les inflexions à opérer sur l'offre des établissements. En effet, dans un contexte général d'assèchement de la dotation globale de fonctionnement, le poids des orientations privilégiées par l'État se trouve renforcé par un système d'allocations budgétaires fléchées, ainsi que sur une évaluation des politiques quadriennales menée sur la base de critères définis par la tutelle. De fait, et en dépit des récentes mesures politiques touchant à la redéfinition des rapports entre le ministère et les universités, celles-ci ont peu d'autonomie réelle.

La procédure d'habilitation est un dernier élément institutionnel déterminant dans le développement rapide et l'élaboration des formations professionnalisées. Le processus s'organise sous la forme d'un appel à projet, lancé par la tutelle, relayé par la présidence de l'université aux équipes enseignantes (9). Les résultats montrent que ces campagnes d'habilitation ont pour effets une remise en cause des conditions matérielles et positions institutionnelles des différentes filières, ainsi qu'une déstabilisation des relations et des rapports de force internes et externes à l'établissement. L'appel à projet de création pousse alors intrinsèquement au développement des filières, et par la même occasion au déploiement des diplômes professionnalisés valorisés par l'État. Pour les équipes enseignantes, la démarche s'inscrit dans des stratégies visant à conserver, consolider ou améliorer leur situation matérielle et institutionnelle dans un contexte de changement.

Outre ce premier aspect, la procédure d'habilitation intervient également sur le contenu et les modalités d'organisation des formations. Les dossiers d'habilitations, construits par les acteurs éducatifs, sont avant tout le résultat de la mise en conformité d'un projet à un cadre institutionnel et normatif (10). Les recherches déjà réalisées sur la question vont également dans ce sens (Maillard, Veneau, Grandgerard, 2004). Les projets de création des licences et masters professionnels doivent surtout justifier de l'existence d'un « partenariats institutionnels » impliquant des acteurs éco-

9 - C'est d'abord l'État qui crée le diplôme professionnalisé. La construction des diplômes s'inscrit ensuite dans le cadre des contrats d'établissement, pour prendre par la suite la forme d'un appel à projet soumis aux différentes composantes et filières. Suit l'élaboration du projet d'habilitation par l'équipe enseignante. Le projet d'habilitation est enfin présenté à l'UFR, puis aux instances de direction de l'Université (CEVU, CA), pour être, après validation, évalué par le Ministère qui habilitera ou non le diplôme.

10 - Pour les licences professionnelles, les circulaires du Ministère qui précèdent les différentes vagues d'habilitation ont très progressivement recadré et précisé les critères d'acceptation des projets. Le flou initial sur le profil et les dimensions organisationnelles avaient notamment comme finalité de faciliter l'inscription des UFR dans le développement du diplôme aux côtés des IUT.

nomiques dans la construction et l'organisation de la formation (11). Plus largement, l'évaluation des dossiers repose sur des critères prédéfinis, dont la pertinence des débouchés, la mise en œuvre de stages ou encore la présence de professionnels dans l'enseignement. Pour la licence professionnelle, une commission nationale d'expertise (12) veille tout particulièrement à la nature des collaborations entre acteurs éducatifs et économiques.

Des universitaires à l'initiative de la construction des diplômes : une logique de gestion et de développement de l'offre de formation

Les orientations politiques exprimées par la tutelle, dans le cadre institutionnel contraignant évoqué, orientent fortement les pratiques des acteurs éducatifs. Aussi, le développement relativement rapide des licences et masters professionnels s'éclaire au regard des objectifs poursuivis par les filières et les enseignants eux-mêmes. Pour les filières, les stratégies engagées expriment toutes une volonté de maintenir ou d'améliorer leurs conditions matérielles et institutionnelles internes par des logiques de développement de l'offre de formation. Cette tendance lourde a également pour but de permettre aux filières de s'adapter à la nouvelle architecture que constitue LMD. La professionnalisation encouragée par la tutelle est alors pensée comme un outil permettant le développement et la diversification de l'offre, comme un moyen de valoriser la filière par la construction de diplômes jugés « attractifs » (13), et un outil assurant la captation de financements cumulatifs à la dotation publique.

11 - Ces coordinations doivent en principe permettre une coopération réelle des acteurs de la formation et des acteurs professionnels dans l'élaboration des contenus de la formation et les modalités d'organisation et de fonctionnement de celle-ci.

12 - Article 12, arrêté du 17-11-1999, rapport de présentation relatif à la licence professionnelle.

13 - Cette stratégie axée sur « l'attractivité » coïncide avec l'image politiquement véhiculée des formations professionnalisées : celle d'un diplôme assurant une parfaite cohérence entre formation et emploi, et *in fine* une employabilité plus élevée, propice à l'insertion professionnelle des étudiants.

L'exemple de l'IUT

Pour l'IUT, le déploiement des licences professionnelles a constitué une orientation stratégique incitée par la direction. La mise en place des diplômes a été plébiscitée à plusieurs titres. D'abord, le constat d'un taux significatif, aux alentours des 70 %, des poursuites d'études au terme du DUT, discréditait leur statut de filière professionnalisée assurant un accès direct à l'emploi au terme de la formation ; cela se traduisait ces dernières années par une baisse relative des étudiants inscrits dans le cursus. Ensuite, l'application de la réforme LMD constituait pour l'IUT une transformation majeure influençant la position et le fonctionnement de l'établissement. L'évolution des niveaux de reconnaissance des certifications (3-5-8) qui fragilise les cursus dont le niveau de sortie est à Bac + 2 était pour l'établissement un problème supplémentaire du point de vue de sa reconnaissance et de son recrutement. Le développement des licences professionnelles avait donc à la fois vocation à entretenir l'image du caractère professionnel des formations, et à développer une offre de niveau 3 (ou L) permettant de s'aligner à la nouvelle architecture en construction. « Les licences professionnelles nous permettent de ne pas faire que du Bac + 2, on n'a pas qu'un premier cycle. On a un pied significatif dans le second cycle, maintenant au niveau L. C'est aussi un moyen d'augmenter ou de stabiliser nos effectifs. Le risque actuellement c'est que les effectifs de DUT diminuent. Les dossiers de candidatures en DUT en dix ans ont baissé de 60 %. » (enseignant de l'IUT)

36

Le développement des licences et des masters professionnels est appréhendé dans une logique de gestion et de développement de l'offre de formation. Leur mise en œuvre est perçue, soit comme l'opportunité d'une consolidation de la situation des filières à l'interne (recrutement, financement, nombre d'heures d'enseignement, postes, etc.), soit comme un moyen de valoriser leur structure en s'appuyant sur des formations jugées « attractives ». Les résultats de l'étude montrent, ainsi que pour les équipes enseignantes, les diplômes nouvellement créés permettent d'entretenir un niveau de recrutement viable ou d'attirer de nouveaux étudiants, dans un contexte de baisse relative des effectifs et de concurrence pour capter les publics. La construction de LMD explique la rapidité de ce développement du fait des transformations significatives que cela occasionne sur l'architecture et l'organisation de l'offre globale (14). L'organisation en 3-5-8 a transformé les niveaux de sortie et de recon-

14 - La progression des diplômes professionnalisés de niveaux L et M sur ces dernières années à Nancy 2 est très nette. Au niveau L, la création des licences professionnelles a été constante depuis l'apparition du diplôme en 2000. 2001 voit l'apparition de 7 diplômes, contre respectivement 11 et 14 en 2002 et 2003. Au niveau M, le processus s'est caractérisé par une refonte des formations déjà existantes dans la nouvelle organisation. La construction des M2 (recherche et professionnel) se caractérise surtout par une mutation des DEA et DESS déjà existants. L'application d'un système 3-5-8 en 2005-2006 ne reflète donc nullement une révolution de l'offre de formation comparativement à l'organisation précédente. LMD a

naissance des certifications (Bac + 3 et Bac + 5), et ainsi fragilisé les filières dont les cursus trouvent un terme à des niveaux intermédiaires (Bac + 2 et Bac + 4).

Pour la majorité des diplômes étudiés, leur mise en œuvre procède donc essentiellement d'un processus endogène au champ éducatif et très rarement d'une « demande » des milieux professionnels. Lorsqu'elle a lieu, la participation des professionnels intervient une fois le projet élaboré et après sollicitation des enseignants. Dans de rares cas, les milieux professionnels sont à la genèse des projets.

Des professionnels à l'instigation de la construction des diplômes

Le diplôme est dans ce cas de figure l'expression d'une attente explicite de la part des acteurs économiques. Ces derniers sont présents tout au long du processus de construction et de mise en œuvre des formations. Ils définissent le profil et la finalité de la formation, le contenu ainsi que les modalités d'organisation de celle-ci. Le diplôme est construit au regard de « besoins » correspondant à des qualifications, des compétences ou des praxis professionnelles identifiées. L'implication des professionnels se poursuit après l'habilitation du diplôme dans l'organisation et la gestion concrète de la formation. Ils sont moteurs dans le processus de sélection des candidats, participent aux enseignements, à la réalisation et au suivi des stages, ainsi qu'aux jurys d'examen.

L'exemple de la licence professionnelle Distech

La licence professionnelle Distech résulte d'un partenariat étroit entre une UFR et l'association *Distech / grandes surfaces*, regroupant une petite vingtaine d'entreprises françaises de la grande distribution. La licence est présente à l'identique (mêmes programmes et modalités d'organisation) dans plusieurs universités en France. Une charte définit le mode de fonctionnement, les contenus de la formation et les conditions de rémunération des apprentis, ceci pour l'ensemble des diplômes implantés. Cette licence est née de la volonté du secteur de la grande distribution de former et de recruter des étudiants au niveau bac + 3, spécialisés au métier de manager de rayon dans les entreprises de la grande distribution. La formation est une formation en apprentissage, entièrement financée par les entreprises et gérée par l'UFR en tant qu'Unité de formation par apprentissage (UFA), par délégation du CFA / CCI du département.

37

néanmoins entraîné une nouvelle hausse du nombre des diplômes. Aux DESS et DEA transformés en M2, s'en sont ajoutés d'autres. Ainsi, l'année universitaire 2004-2005 comptait 56 diplômes à bac + 5 contre 88 pour l'année 2005-2006, soit 32 diplômes supplémentaires.

Du point de vue de la filière, la création du diplôme relève assez souvent de stratégies financières. La formation professionnalisée constitue un intérêt financier pour la structure de formation qui, par l'ouverture du diplôme à la formation continue, peut percevoir la taxe d'apprentissage, financement privé cumulable aux fonds publics. Du point de vue des professionnels, la formation représente également un atout financier évident. Le diplôme, reconnu nationalement, est un moyen d'externaliser le coût d'une formation que les entreprises auraient dû assurer complètement en interne. La structure intermédiaire, que constitue l'université, permet de traduire les « besoins » de chacune des entreprises en un « besoin » commun de façon à assurer une formation collective et à en réduire le coût total. La formation permet aussi de produire une main-d'œuvre spécialisée et opérationnelle, facilitant une gestion du personnel à flux tendu (Monaco, 1993).

Enjeux de la professionnalisation : mutualisation, développement de la formation continue et financement privé

Pour les acteurs universitaires, la professionnalisation est donc surtout perçue comme une orientation politique imposée par le Ministère. Néanmoins, le déploiement des licences et masters a été très largement saisi par les universitaires comme un moyen de trouver des sources de financements privés dans un contexte budgétaire marqué par un assèchement de la dotation globale de fonctionnement. La professionnalisation, qui sous-tend le développement de la formation continue, participe ainsi à la construction d'un mode hybride de financement dans lequel l'État se désengage lentement.

78

Rappelons que le système de financement de l'Université repose, d'une part, sur l'attribution d'une dotation globale de fonctionnement et, d'autre part, sur une dotation non contractuelle dont le montant est établi en fonction des objectifs déterminés par l'Université dans le cadre des projets d'établissement. Aux dotations du Ministère et de la Région peuvent s'ajouter d'autres ressources dont celles provenant des droits d'inscription et, de plus en plus, de financements privés émanant de partenaires professionnels (15).

15 - Le modèle SAN REMO (remplacé depuis 2006 par la LOLF) fournit une estimation des besoins en crédits de fonctionnement et en personnel des universités et sert d'aide à la décision pour l'attribution de 85 % des crédits correspondant, les 15 % restants sont distribués dans le cadre des contrats quadriennaux passés avec les universités.

Si nous n'avons pu estimer l'évolution réelle du ratio dépenses publiques/privées qui aurait permis de mesurer statistiquement l'évolution du système de financement de l'Université, l'étude fait néanmoins apparaître certaines tendances. La professionnalisation transforme la gestion des formations universitaires par l'élaboration de « partenariats » entre universités et organismes privés. En d'autres termes, dans le cadre institutionnel fondé sur le principe d'autonomie des universités, par la réduction des dotations globales de fonctionnement et des financements publics, par une incitation au rapprochement entre universités, collectivités territoriales et acteurs économiques, la politique éducative semble poser les fondations d'une transformation plus profonde du mode de gestion et du fonctionnement de l'Université. Ce cadre politique incite l'université à diversifier ses ressources par la participation de divers acteurs : appel à des contributions d'étudiants, de collectivités locales ou d'entreprises.

Extraits d'entretiens auprès d'enseignants

« Le choix d'avoir développé cette formation, c'est un choix financier. Pour dire les choses clairement, la licence professionnelle est lourde à gérer, mais les professionnels renvoient l'ascenseur en nous envoyant de la taxe d'apprentissage au-delà de la somme nécessaire pour financer la formation. Donc pour nous, c'est un moyen de capter de la taxe d'apprentissage. Si on n'avait pas ça, on ne serait pas installé comme on est. » (UFR)

« Maintenant, est-ce que les licences professionnelles permettent d'avoir des sources de financement complémentaires ? Oui, de façon indirecte par la taxe d'apprentissage. On est un certain nombre à aller à la chasse aux subventions. Ça représente une part qui n'est pas négligeable de notre budget. » (IUT)

39

Les résultats montrent que le réflexe des filières ou des composantes, dans un contexte de restriction budgétaire, consiste à proposer de nouveaux diplômes professionnalisés plus avantageux financièrement et plus attractifs. Ainsi, parallèlement à une tendance visant à instaurer des formes de coopérations avec d'autres équipes pédagogiques par la mutualisation, et permettre la réduction des coûts supplémentaires de fonctionnement entraînés par la création d'un nouveau diplôme, les acteurs éducatifs développent des formations professionnalisées qui ont l'avantage d'engager la participation financière des milieux professionnels. La formation continue et la collecte de la taxe d'apprentissage (16) constituent une source de financement cumulative à la dotation publique.

16 - Toute personne physique ou société exerçant une activité industrielle, commerciale ou artisanale, soumise au régime fiscal des Bénéfices industriels et commerciaux (BIC), ainsi que toute société ou tout organisme passible de l'impôt sur les sociétés, est soumis à la taxe

LES FORMATIONS : ÉLABORATION DES CONTENUS

Nous avons vu que la mise en œuvre des diplômes professionnalisés au sein de l'établissement relève essentiellement de l'initiative des universitaires et, dans de rares cas, d'une certaine forme d'externalisation de la « formation professionnelle d'entreprise ». Attachons-nous maintenant à l'élaboration concrète des contenus des diplômes.

Le rôle déterminant des universitaires dans l'élaboration des maquettes de formations

Logiques disciplinaires

La détermination des types d'enseignement dénote le lourd poids des cloisonnements disciplinaires. La construction des diplômes fait appel à l'inscription dans son contenu d'un certain nombre de disciplines ou spécialités dont la présence dans le volume horaire total constitue en soi un élément déterminant de la maquette finale.

Un enseignant porteur d'un projet de création d'un master professionnel

« On a eu quelques réunions, un peu houleuses, c'était des réunions sur le fond. Le souci c'était la répartition des enseignements. En gros, chacun voulait sa part du gâteau, il fallait que chacun s'y retrouve dans son service. Après, on est une fac pluridisciplinaire, et chaque discipline entend aussi avoir une certaine place dans les maquettes. M. X voulait absolument des TD en deuxième année de sociologie, je l'ai toujours entendu dire cela. C'est des petites disciplines qui, par le LMD, ont réussi à obtenir une place plus grande. On a aussi baissé le poids des enseignements en droit, on les a augmentés en sciences politiques, ça n'avait là aussi rien à voir avec une analyse des débouchés des étudiants. Bon, la filière a une histoire. Les gens qui l'ont monté c'était des économistes et des juristes, ce n'était pas des sociologues et des politistes. Donc, les maquettes, elles traduisent aussi ça. C'est des gens qui, à l'époque, avaient besoin aussi de faire un service. D'ailleurs, lorsque Monsieur X demande des TD en sociologie ce n'est pas forcément parce qu'il a quelqu'un à mettre derrière, c'est pas parce qu'il a besoin d'un service, ça sert aussi la discipline. »

40

La détermination des modules d'enseignement relève à la marge de logiques de poste s'imposant au nom de la représentativité des disciplines. Ainsi, à l'obligation de construire une maquette de formation cohérente avec la finalité professionnelle de

d'apprentissage. La taxe est un impôt versé par les entreprises permettant de financer les dépenses nécessaires au développement de l'enseignement technologique et professionnel dont l'apprentissage.

celle-ci, c'est-à-dire d'articuler (artificiellement ou non) des enseignements disciplinaires à des praxis déterminées, s'ajoutent des contraintes internes orientant fortement le contenu du diplôme. Ces contraintes étouffent souvent les aspects constituant l'argumentaire politique servant à valoriser et légitimer ces formations, c'est-à-dire la qualité de l'adéquation des enseignements à des emplois ciblés passant par l'articulation réfléchie des savoirs disciplinaires à des praxis professionnelles.

Logiques de postes et stratégie de carrière individuelle

Au poids du découpage disciplinaire sur l'élaboration du contenu des diplômes vient se greffer un ensemble d'autres pratiques individuelles. D'abord, la logique des enseignants les pousse à proposer des enseignements si possible en cohérence avec leurs champs de recherche, du moins dans les domaines qui leur permettent de valoriser des compétences personnelles et d'attacher leur nom à un diplôme (Kletz, Pallez, 2001). D'une manière générale, nous avons pu remarquer que l'élaboration des contenus apparaît comme la résultante d'un compromis devant intégrer des stratégies individuelles et des logiques de carrière. La mise au jour de responsabilités administratives et organisationnelles, la présence du nom de l'enseignant-chercheur sur la maquette ou encore la réalisation d'un service dans un master au niveau Bac + 5, sont autant d'éléments qui s'inscrivent comme facteurs de détermination des contenus – bien loin des critères politiques afférents à l'adéquation des formations aux emplois. La construction des diplômes implique donc des stratégies d'affirmation individuelle et d'identification de domaine de compétences.

Stratégies de consolidation ou de développement d'un champ disciplinaire et/ou de recherche

Dans certains cas, ce sont des logiques de recherche ou de laboratoires qui interviennent dans la détermination du contenu du diplôme. Ces pratiques sont particulièrement présentes dans l'élaboration des maquettes de formations des masters professionnels (17). Les laboratoires de recherche sont dans ce cas à l'instigation de la création des diplômes. Les contenus sont alors déterminés par la configuration de la recherche et d'un domaine à y développer. La construction d'un nouveau diplôme permet ainsi de valoriser telle spécialisation de recherche plutôt que telle autre, entraînant la valorisation de tel groupe d'enseignants-chercheurs. Le domaine d'enseignement lié au domaine de recherche que les porteurs de projet jugent bon de développer, va être au principe de l'identification des domaines professionnels ou des débouchés ciblés.

17 - L'arrêté de création du master professionnel prévoit de relier la formation à des composantes de recherche.

La construction des masters permet alors d'intervenir sur la structuration ou la reconfiguration des laboratoires de recherches. Ce sont des stratégies individuelles (carrière, pouvoir, poste, recrutement) ou encore des stratégies portées par les structures de recherche (recrutements, thèses, visibilité des spécialités de recherche, etc.) qui interviennent ici en tant qu'éléments de détermination des projets.

Un enseignant porteur d'un projet de création d'un master professionnel

« Les discussions autour de la création du diplôme ont été difficiles. Il y a une rivalité qui correspond à l'institution dans laquelle on est. Un diplôme c'est aussi un lieu de pouvoir, un lieu de lisibilité des travaux de recherche individuels, etc. On n'existe pas si on n'est pas visible. On a plus de mal à faire venir des étudiants dans les équipes de recherche, à monter des projets. L'inscription des enseignants dans le diplôme n'est pas non plus extérieure à la question des carrières enseignantes, et puis, on est enseignant-chercheur, donc il y a l'aspect recherche qui est fortement présent. Il y a des jeux institutionnels, politiques, financiers et administratifs fortement présents. S'il y a une cinquième année dans tel domaine clairement identifié, ça veut dire que ça crée une filière et ça permet d'attirer plus d'étudiants dans ce domaine. Ça veut dire que l'équipe qui a créé le diplôme va attirer plus d'étudiants et donc va voir son importance augmenter. C'est la réalité. Qui dit plus d'étudiants, dit plus de moyens. Des étudiants vont s'orienter vers la recherche et renforcer la sous-discipline et l'équipe. Il y a des enjeux en termes de nombre de thèses, donc en termes d'activité de labo. »

L'implication des milieux professionnels dans l'élaboration des contenus de la formation

Le processus de construction des diplômes est très majoritairement à l'initiative d'enseignants dont les pratiques et les finalités sont endogènes au système universitaire, et très rarement l'expression d'une « demande » et de « besoins » émanant des milieux professionnels. Néanmoins, la recherche a permis de distinguer plusieurs degrés d'implication des acteurs économiques dans cette construction.

Dans un premier cas de figure, largement majoritaire, l'intervention formelle des milieux professionnels dans l'élaboration des contenus est postérieure à la réalisation d'un projet d'habilitation pré-construit en interne par l'équipe enseignante. Ces acteurs économiques (18) sont surtout sollicités dans le but d'apporter leur soutien

18 - Les universitaires s'adressent surtout à des associations professionnelles ou des organisations patronales interprofessionnelles jouissant d'une reconnaissance institutionnelle propice à la valorisation des projets de formations.

formel (lettre de soutien) au dossier d'habilitation et de cautionner *a priori* la qualité de la formation. Les modalités de fonctionnement du diplôme et le contenu des formations sont donc dans un premier temps construits en interne au sein de la filière et le plus souvent au regard des compétences disponibles (enseignants faisant partie de l'effectif et pouvant assurer les enseignements), des injonctions d'ordre financières, des critères d'habilitation imposés par le Ministère ou encore du créneau de formation hypothétiquement « porteur ». Après l'élaboration d'une première version, celle-ci est ensuite proposée aux partenaires susceptibles de s'inscrire dans le projet. L'un des critères essentiels des diplômes professionnalisés étant leur orientation professionnelle et la participation des professionnels à la formation, il s'agit alors pour le porteur de projet de s'inscrire dans ce qui ressemble à un processus de « démarchage » du dossier produit. Les sollicitations sont également de nature plus pragmatique consistant à planifier l'intervention de professionnels dans l'enseignement, et à trouver un certain nombre d'entreprises acceptant l'accueil d'étudiants stagiaires. Les discussions sur le fond, si elles ont lieu, se résument pour les structures professionnelles à l'énonciation de profils de compétences rattachées à des contextes de production particuliers ; profils qui peuvent selon les cas délimiter les contenus très explicitement professionnels de la formation.

Dans d'autres cas, plus rares, l'intervention formelle des professionnels intervient en amont, c'est-à-dire dès la phase d'élaboration d'un premier projet d'habilitation. Dans ce cas de figure, ceux-ci sont inscrits depuis plus ou moins longtemps dans un réseau relationnel, dans lequel figure l'UFR, l'IUT ou la filière de formation. Leur participation à la construction, sans prendre forcément la forme de rencontres institutionnellement organisées, se résume souvent à des rencontres informelles participant à l'orientation des champs de compétence à développer, des types d'emplois à cibler ou encore des contenus de la formation. Certains professionnels ont ainsi joué un rôle d'interlocuteur réactif sur des projets qui leur ont été proposés en précisant les champs de compétence à développer et ainsi rendre le projet plus précis ou recevable. Pour certains diplômes, des contacts sont noués avec des entreprises, à la faveur de relations déjà instituées à l'occasion de formations antérieures.

Enfin, dans quelques cas, très singuliers, la construction des diplômes professionnalisés résulte d'une demande externe et d'une construction dans une très large mesure structurée par les acteurs économiques.

CONCLUSION

La professionnalisation constitue véritablement un axe majeur des politiques éducatives récentes, tant à l'échelon national que communautaire. L'ouverture de l'Université au monde de l'entreprise, par le développement de partenariats institutionnels entre acteurs universitaires et acteurs économiques, est partout invoquée avec pour leitmotiv le retour au plein-emploi et l'amélioration des conditions d'insertion professionnelle des diplômés. Au-delà des pratiques discursives servant à légitimer les chantiers politiques en œuvre, cet article a permis d'analyser le processus concret de construction des formations professionnalisées et de dégager les déterminants et les enjeux réels de ce mouvement. Les résultats empiriques montrent que les objectifs constituant les éléments essentiels de l'argumentaire politique valorisant la professionnalisation dans l'Université, ne ressortent pas comme centraux dans la construction effective des formations ; invalidant ainsi la thèse selon laquelle les formations professionnalisées seraient la résultante du jeu de « l'offre et de la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail ». La professionnalisation apparaît essentiellement comme un processus endogène au champ de la formation. Ces enjeux politiques ont à voir avec une redéfinition des modes de production des diplômes, de leur organisation et de leur contenu. Plus largement, elle pointe une mutation progressive du système de financement, de régulation et de pilotage de l'Université. Assistons-nous au passage progressif et discutable d'un modèle de service public vers un modèle d'efficacité économique ?

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON C. (1994). *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Éditions de l'Atelier.

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.

AUBRY C., DAUTY F. (2004). « Professionnalisation du supérieur : entre dynamique des emplois et des modes de recrutement et conséquences de la hausse d'éducation des jeunes : le cas des formations banque », in « L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans », *Éducation et Formations*, n° 67, p. 117-122.

BEL M. (2003). « La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques », *Knowledge, Education, and Future Societies*, SASE.

BEL M. (2004). *Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles*, quatrième journée de la proximité, Marseille, 17 et 18 juin.

- BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
- CUSSÓ R. (2004). *La méthode ouverte de coopération en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation*, séminaire RAPPE, 24-25 mai, Paris.
- GIRET J.-F., MOULLET S., THOMAS G. (2002). *Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur*, communication aux journées d'étude du RAPPE.
- HCEE (1988). *Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ? Une autre approche de l'avenir*, rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale, Paris : La Documentation française.
- KLETZ F., PALLEZ F. (2001). *L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégie d'établissement*, École des Mines de Paris (juin).
- LAVAL C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut du service public*, Paris : Éditions La Découverte.
- MARCYAN Y. (2006). *La construction des diplômes professionnalisés à l'université Nancy 2 : formes et enjeux*, rapport de recherche, université de Nancy 2/GREE (septembre).
- MARCYAN Y. (2006). *Construction de la professionnalisation dans la formation universitaire : quel développement pour quels enjeux ?* communication au 2^e congrès de l'AFS, Bordeaux (septembre).
- Ministère de l'Éducation nationale (1991). *Université 2000. Quelle université pour demain ?* Paris : La Documentation française.
- MAILLARD D., VENEAU P., GRANDGERARD C. (2004). « Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? », *Relief* n° 5, Céreq (juin).
- Monaco A. (1993). *L'alternance école-entreprise*, Paris : PUF.
- MUSSELIN C. (2001). *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF.
- TANGUY L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française.
- VINCENS J., CHIRACHE S. (1992). *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport de la commission au HCEE.

