

Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ?

Laure Gayraud (coordination scientifique)

Centre régional associant le Céreq à Spirit (CRACS), Université de Bordeaux

Catherine Agulhon

Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), Université de Paris Descartes

Maïten Bel

Institut d'économie publique-Groupement de recherche en économie quantitative d'Aix-Marseille (IDEP-GREQAM)

Jean-François Giret

Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne, Dijon

Georgie Simon

Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Céreq, Marseille

Catherine Soldano

Centre d'études et de recherches travail, organisation, pouvoir (CERTOP), Université de Toulouse 2

Cette recherche a été initiée par l'UNSA Éducation et réalisée à sa demande.

Elle a reçu le concours de l'Institut de recherche économiques et sociales (IRES)

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Décembre 2009

SYNTHÈSE

La question posée dans cette recherche est celle de l'existence d'une ou de plusieurs stratégies dans la construction de l'offre de formation professionnalisante dans l'enseignement supérieur ; la focale est placée sur l'étude des licences professionnelles, masters et doctorats. La construction de l'offre de formation y est abordée comme le résultat de coordinations complexes entre quatre catégories d'acteurs qui contribuent à cette construction : les organismes de formation, les entreprises, l'État et les collectivités territoriales.

Les résultats de cette recherche reposent sur une série d'enquêtes menées dans cinq régions (Aquitaine, Bretagne, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Rhône-Alpes) qui présentent des caractéristiques différentes sur plusieurs dimensions : poids des formations professionnalisantes dans l'ensemble des formations supérieures ; dynamique de professionnalisation observée au sein des universités ; structure par niveau de diplôme des formations professionnalisantes délivrées ; répartition territoriale des formations au sein de chaque région.

Ils montrent que, dans leur grande majorité, les coordinations qui président à l'ouverture d'un diplôme professionnalisant dépendent d'un ensemble de variables : nature de la formation et de l'organisme qui en est porteur, comportement des demandeurs, caractéristiques des entreprises concernées par les qualifications des formés. Elles varient d'un territoire à l'autre en fonction des acteurs en présence et de la nature de leurs relations. Ainsi, l'offre de formation résulte-t-elle de constructions hybrides situées selon les territoires.

On constate que les secteurs disciplinaires sont impactés différemment par la professionnalisation et que la création des licences professionnelles est particulièrement forte dans les sites universitaires secondaires. Par ailleurs, la conception de diplômes professionnalisant émane de l'initiative individuelle ou de celle d'une petite équipe en dehors d'une stratégie d'ensemble clairement affirmée. Il en découle un manque de lisibilité de l'offre de formation, que ce soit au niveau de la licence ou du master, tant pour les étudiants que pour les milieux économiques. Enfin, bien qu'ouvertes à tous les publics, les licences professionnelles tendent à professionnaliser un public qui l'est déjà. Elles permettent également d'obtenir des rémunérations plus élevées qu'avec une licence générale.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. ÉVOLUTION DE LA CARTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	12
1.1. Les évolutions de l'enseignement supérieur.....	12
1.1.1. Une démographie étudiante à la croissance irrégulière.....	12
1.1.2. Qui s'accompagne d'une évolution de la carte de l'offre de formation.....	13
1.1.3. Une évolution des effectifs spatialement inégale.....	15
1.2. La structuration du système d'enseignement supérieur.....	15
1.2.1. Un système diversifié dont la complexité pose problème à ses utilisateurs.....	15
1.2.2. Évolutions des modes de pilotages de la construction de l'offre de formation des universités	16
1.3. La professionnalisation croissante de l'offre de formation supérieure	18
1.3.1. Une dynamique qui s'accélère	18
1.3.2. Un pilotage qui nécessite des outils d'information, d'évaluation et de suivi.....	21
2. LA PROFESSIONNALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	22
2.1. Comment définir la professionnalisation dans l'enseignement supérieur ?	22
2.1.1. Une typologie des formations professionnalisantes dans le supérieur	23
2.1.2. Qui interroge les politiques régionales.....	24
2.2. L'accélération du processus de professionnalisation dans le supérieur	26
2.2.1. Un processus net au sein des universités.....	26
2.2.2. L'influence de la démographie étudiante et de la diversification de la carte des formations dans ce développement	27
2.3. Qu'en est-il de la professionnalisation dans les régions Aquitaine, Bretagne, Poitou-Charentes, Paca et Rhône-Alpes ?.....	28
2.3.1. Des contextes démographiques et économiques différents	28
2.3.2. Des modalités d'entrée dans le supérieur distinctes.....	31
2.3.3. Intensité et nature de la professionnalisation dans le supérieur : des profils régionaux contrastés.....	32
2.3.4. Quelques données comparatives entre les régions étudiées	34
3. LICENCES PROFESSIONNELLES ET MASTERS : UNE CONSTRUCTION DIFFÉRENCIÉE	41
3.1. Quelle réception de la professionnalisation par les universités ?.....	41
3.1.1. Quelle réception de la professionnalisation par les universités ?.....	41
3.1.2. La construction de l'offre de formation à l'intérieur des universités	42
3.1.3. Les coordinations à l'œuvre dans l'ouverture des formations professionnalisantes	50
3.1.4. La mise en scène de l'offre : des classements obscurs qui se télescopent	53
3.1.5. Le financement des formations professionnalisantes.....	72
3.2. La place particulière des IUT.....	73

3.2.1.	La place des IUT dans le système universitaire français	74
3.2.2.	L'offre de formation licence professionnelle en IUT.....	76
3.2.3.	Réformes et enjeux.....	79
3.3.	La professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur favorise-t-elle l'insertion de leurs diplômés ?.....	81
4.	ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE	86
4.1.	Les modes d'intervention des conseils régionaux.....	86
4.1.1.	La région Aquitaine : un investissement fort sur la carte des BTS	87
4.1.2.	La région PACA : le passage d'une politique de « guichet » à une politique structurée.....	88
4.1.3.	La région Rhône-Alpes : la co-construction d'une politique scientifique.....	90
4.2.	Insertion professionnelle des docteurs.....	93
4.3.	Structuration des milieux innovateurs	96
4.3.1.	La faible envergure des pôles de compétitivité.....	99
4.4.	Rendre lisible la recherche produite : la reconfiguration des sites de l'enseignement supérieur. L'exemple des PRES.....	100
4.4.1.	Simplifier et décroiser la carte de l'enseignement supérieur et de la recherche.....	100
4.4.2.	Une politique de sites en construction	103
4.4.3.	Premier état des lieux	106
4.4.4.	Vers une redéfinition de la carte de l'enseignement supérieur et de la recherche	110
5.	COMMENT FAIRE FACE À LA CONCURRENCE INTERNATIONALE : HOMOGENEISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE.....	111
5.1.	Données de cadrage.....	111
5.1.1.	Part des femmes dans l'enseignement supérieur.....	111
5.1.2.	Accès à l'enseignement supérieur.....	112
5.1.3.	Concernant les docteurs	113
5.1.4.	Part du secteur public/privé dans l'offre de formation.....	113
5.1.5.	Financement de l'enseignement supérieur	113
5.1.6.	Mobilité internationale.....	114
5.2.	L'exemple des systèmes espagnols et anglais.....	115
5.2.1.	Le système d'enseignement supérieur en Espagne : une architecture en phase avec le modèle LMD reposant sur le rôle prépondérant des communautés autonomes	115
5.2.2.	Le système d'enseignement supérieur au Royaume-Uni : un passage difficile à l'architecture LMD	118
	CONCLUSION	123
	BIBLIOGRAPHIE	125
	LISTE DES SIGLES.....	129

INTRODUCTION

Vers un marché mondial de l'éducation ?

On ne peut aborder aujourd'hui la question de l'enseignement supérieur sans la lier à la rhétorique qui s'affirme depuis les années quatre-vingt-dix concernant l'avènement d'une société de la connaissance. La société de la connaissance serait le stade de développement dans lequel l'éducation, la science, les innovations technologiques et l'information occuperaient une place prépondérante comme vecteurs de la croissance économique, devenant par là même l'enjeu d'une forte concurrence. Cette vision de l'évolution économique, qui tend à mettre l'université au service de la société, confère une place centrale à l'éducation et tout particulièrement à l'enseignement supérieur et à la recherche. Cette conception du développement a été critiquée (A. Mounier, 2006) : oblitération du caractère de construit social du système éducatif, impasse d'une analyse plus approfondie des liens entre éducation et croissance, et surtout caractère abstrait ou a-spatial prêté aux systèmes éducatifs et à l'enseignement supérieur en particulier sont les principaux éléments de la critique. L'affirmation de l'avènement d'une société de la connaissance n'en est pas moins répétée, et ce credo constitue la toile de fond des débats et des réformes qui concernent l'enseignement supérieur¹.

L'accord général sur le commerce (AGCS) qui s'élabore et se discute à l'OMC, laisse penser que l'éducation fait partie des services qui doivent être commercialisés sur le marché international² et génère des inquiétudes. À bien y regarder, l'internationalisation de l'enseignement supérieur précède ces accords : c'est parce qu'il y a mobilité des étudiants et attire pour les formations à une échelle internationale qu'émerge un « commerce » qui profite plus à certaines économies qu'à d'autres³. C'est ainsi que le discours sur les enjeux d'une refonte de l'enseignement supérieur s'est cristallisé ces dernières années sur la nécessaire ouverture internationale des universités, seule façon de faire face à la concurrence, en particulier américaine. Les enjeux autour de l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont particulièrement sensibles au regard d'un contexte d'élargissement de la concurrence entre pays qui se traduit notamment par le doublement en vingt ans du nombre d'étudiants étrangers dans les pays industrialisés membres de l'OCDE (1,8 millions)⁴, et par une plus grande circulation des savoirs. Dans cette compétition, une forte attente pèse sur la France.

« Un marché mondial de l'enseignement supérieur se met en place. Les campus prennent une allure très internationale, tant au niveau des enseignants que des étudiants. Ainsi aux États-Unis, 50 % des thèses en sciences et technologie sont soutenues par des étrangers. De retour dans leur pays, ces étudiants sont les acteurs du rayonnement économique et culturel des États-Unis. La France ne peut rester extérieure à un tel phénomène mais elle doit en être partie prenante d'autant que nous avons d'excellents universitaires, d'excellents chercheurs et des équipes de recherche qui sont acteurs dans la compétition scientifique internationale. Alors que la liste des réussites de nos universités françaises est longue, il n'en demeure pas moins que l'image de notre enseignement supérieur est brouillée hors de nos frontières »⁵.

Les réactions générées par le classement mondial des universités proposé pour la troisième année consécutive par l'université Jiao Tong de Shangai témoignent aussi de cette compétition. Il en ressort que comparativement aux universités américaines et à l'émergence de nouveaux pôles de connaissance, notamment en Asie, les établissements d'enseignement supérieur européens ne savent pas rendre visibles

¹ M. Bel, « L'accueil des étudiants internationaux en France : une mise en perspective. », Revue Alfa, à paraître, 2008.

² Depuis les accords de Marrakech, en 1994, l'éducation (ou du moins une partie de l'activité éducative) est répertoriée à l'OMC comme un service.

³ E. Davidenkoff, S. Kahn, *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Paris, Hachette Littératures, col. Essai, 2006, p. 51-64.

⁴ E. Davidenkoff, S. Kahn, *Op. cit.*, 2006, p. 11.

⁵ P. Hetzel, *De l'université à l'emploi*, Rapport au Premier ministre, Commission du débat national Université- Emploi, 2006, p. 7.

leurs capacités à produire des idées et du savoir. Ce classement n'est sans doute pas étranger à la constitution en France de pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) qui visent à constituer des pôles universitaires identifiables par leur taille au niveau international, et à accroître la lisibilité des enseignements et des recherches qui y sont produits⁶.

Ces quelques éléments, très rapidement énoncés, mettent en évidence la tension entre les deux façons de considérer l'enseignement supérieur : soit il s'agit d'un bien public mondial et l'objectif est de coordonner les efforts pour élargir l'accès des publics, soit il s'agit d'une marchandise à vendre au mieux sur un marché international. Ces tensions touchent aussi la conception des universités : éléments d'un système national contribuant à la démocratisation ou entreprises de production et de vente de formation et de recherche ?

Vers la création d'un espace européen d'enseignement supérieur ?

Face à un modèle anglo-saxon en passe de d'être reconnu comme norme internationale, l'Europe n'a pas d'autre choix que de tenter de mettre en place « un modèle européen » pour ne pas être distancée dans la nouvelle économie fondée sur l'immatériel et le savoir⁷.

La conférence de la Sorbonne en 1998 marque une prise de conscience, au niveau politique, des enjeux de la construction d'un véritable espace européen d'enseignement supérieur⁸. Il s'agit de rendre l'Europe des universités plus attractive pour les étudiants et les professeurs du reste du monde, dans un contexte d'internationalisation du savoir et de compétition entre les universités. Un an plus tard, la conférence de Bologne lui donne une traduction permettant de rendre compatibles les architectures nationales, tout en préservant le système universitaire propre à chaque pays. Le processus ambitionne de faire converger les systèmes d'enseignement supérieur vers une architecture homogène fondée sur trois cycles principaux : la Licence, le Master et le Doctorat. Il ne s'agit pas de mettre en place un système universitaire unique mais bien de placer les systèmes nationaux diversifiés dans un cadre commun. À noter que chaque pays s'intègre dans le processus selon des modalités qu'il choisit librement.

Lors de la **conférence de Bologne** en juin 1999, 29 pays signent un texte commun. La déclaration identifie six actions à mener :

1. Mettre en place un système facilement compréhensible et comparable pour permettre une bonne lisibilité et faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et qualifications.
2. Organiser les formations sur un premier cycle destiné au marché du travail (de 3 ans au moins) et un deuxième cycle nécessitant l'achèvement du premier.
3. Valider les formations par un système d'accumulation de crédits dits ECTS (*European Credits Transfer System*) transférables entre établissements.
4. Faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs.
5. Coopérer en matière d'assurance de la qualité des enseignements.
6. Donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur.

L'adoption par l'Union européenne de la stratégie de Lisbonne, en 2000, va donner un nouvel élan au processus. Ce texte d'orientation vise à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde d'ici 2010. Pour réaliser cet objectif, l'Europe doit adapter ses structures et ses politiques à une économie mondiale de plus en plus tournée vers l'innovation. Or elle éprouve des difficultés pour y parvenir,

⁶ M. Bel, « L'accueil des étudiants internationaux en France : une mise en perspective. », Revue Alfa, à paraître

⁷ Dans un texte intitulé « Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France », le Commissariat général du plan souligne que « dans un contexte de forte mobilité étudiante, « sans réaction des autres pays, (...) la reconnaissance du système anglo-saxon comme norme internationale renforcera l'attrait de celui-ci pour les étudiants », in Voir E. Davidenkoff, S. Kahn, *Op. cit.*, 2006, p. 66.

⁸ La déclaration de la Sorbonne a été signée en mai 1998 par les ministres français, allemand, italien et britannique de l'enseignement supérieur qui appellent à une action conjointe en faveur de la mobilité, de la reconnaissance des diplômes (domaine où les progrès permis par les initiatives communautaires étaient plus limités et nécessitaient donc une volonté intergouvernementale forte pour avancer), et de l'harmonisation des diplômes vers un modèle commun composé de deux cycles : – un cycle pré-licence, dit « undergraduate » ; un cycle post-licence ou « graduate » débouchant sur un master puis un doctorat.

comme en témoigne la persistance du retard européen sur un certain nombre d'indicateurs clés. Selon l'OCDE, les États-Unis investissent, en part de PIB, deux fois plus dans leur enseignement supérieur que l'Europe : 2,3 % contre 1,2 %. Depuis 2003, la Chine est, derrière les États-Unis et le Japon, le troisième pays en termes d'investissements en R&D⁹.

Parce que le secteur de l'enseignement supérieur se situe au croisement de la formation, de l'éducation, de la recherche et de la diffusion de l'innovation, il joue un rôle central dans l'économie et la société de la connaissance et détermine la compétitivité de l'Union européenne. Pour réaliser cet objectif, les chefs d'État ou de gouvernement ont souligné la nécessité d'assurer « *non seulement une transformation radicale de l'économie européenne, mais aussi un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation* »¹⁰. Un certain nombre de décisions sont prises qui tendent notamment à améliorer les résultats des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de recherche, et à faciliter le transfert de connaissances et d'innovations vers la sphère productive.

Afin d'apporter leur pleine contribution à la stratégie de Lisbonne, les ministres de l'Éducation ont adopté en 2001 un rapport sur les objectifs futurs d'éducation et de formation et se sont mis d'accord pour la première fois sur des objectifs communs à atteindre d'ici 2010 :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ;
- assurer que ceux-ci soient accessibles à tous ;
- ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

Le rôle de l'enseignement supérieur dans la stratégie de Lisbonne va au-delà du programme de réformes lancé par la déclaration de Bologne¹¹. L'enjeu de la réussite est économique : les pays riches devenant de moins en moins concurrentiels en matière de production manufacturière, le but est de concentrer les efforts sur deux étapes du process industriel qui créent le plus de valeur ajoutée : la conception et la commercialisation¹². Cette évolution doit être rattachée à la fois à l'objectif affiché de libre circulation des personnes et des biens sur l'espace européen, mais aussi à la volonté d'élever le niveau de formation dans cette perspective d'« économie de la connaissance ».

Reste à savoir à quelle logique renvoie la construction politique d'un espace européen d'enseignement supérieur : à un renforcement de la coopération des universités européennes pour faire contrepoids face aux universités américaines mieux organisées pour produire des idées et du savoir ? Ou bien s'agit-il d'organiser un espace régulé de concurrence entre les offres de formation au sein de l'Europe ? Les évolutions de l'enseignement supérieur français doivent être replacées dans ce contexte.

⁹ M. Herbillon, *L'enseignement supérieur en Europe*, Rapport d'information déposé par la délégation de l'assemblée nationale pour l'Union européenne, 2004, p. 85.

¹⁰ Conclusions de la Présidence Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000, voir : site <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=DOC/00/8&format=HTML&aged=0&language=FR&guiLanguage=en>

¹¹ Déclaration de Bologne des ministres européens de l'Éducation 19/06/1999.

¹² E. Davidenkoff, S. Kahn, *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Paris, Hachette Littératures, col. Essai, p. 18 et sv., 2006.

Problématique

Ces dernières années, plusieurs rapports ont contribué à alimenter la réflexion sur les attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur français, ses atouts et ses faiblesses¹³ au sein d'une Europe elle-même en pleine recherche d'un nouvel élan économique.

L'ensemble du système d'enseignement supérieur est interrogé : l'aspiration vers une élévation constante des qualifications professionnelles questionne fortement le rôle du système universitaire français et sa capacité à se positionner dans un espace académique sans cesse plus concurrentiel. L'attente vis-à-vis des universités exprime une double tension : elles doivent être (devenir) des lieux où se développe une recherche fondamentale d'excellence afin que la France joue son rôle pour que l'Union européenne atteigne l'objectif fixé à Lisbonne ; dans le même temps, elles doivent assurer les conditions de l'insertion professionnelle des étudiants qu'elles accueillent et assurer une contribution au développement économique.

La recherche réalisée a pour objectif d'interroger ces tensions à partir de la construction de l'offre de formation professionnalisante à travers la mise en place de l'architecture LMD.

En lien avec nos précédents travaux¹⁴, et dans la perspective de réinterroger et approfondir les résultats déjà obtenus, nous nous sommes intéressés à la professionnalisation des formations du supérieur à partir notamment de l'étude des licences professionnelles, masters et doctorats.

L'analyse prend comme point de départ une vision de la construction de l'offre de formation comme résultat de coordinations complexes entre les quatre catégories d'acteurs qui contribuent à cette construction : les organismes de formation, les entreprises, l'État et les collectivités territoriales. En effet, pour ce qui concerne les formations supérieures professionnalisantes, la contribution des entreprises est sollicitée à plusieurs niveaux : définition du métier auquel prépare la formation, définition des besoins en qualifications, participation des professionnels à des enseignements, accueil des élèves en stage, recrutement des formés. Pour ce qui concerne l'ouverture des places de formation, seule une petite partie de l'offre est régie par les règles du marché et pour la plus grande partie, l'offre de formation relève d'une régulation complexe. Les financements en sont très massivement publics.

L'évolution de la carte des formations résulte de processus de décision qui associent acteurs publics (ministère de l'Éducation et collectivités territoriales) et acteurs privés. Les objectifs à l'origine de l'ouverture d'une formation, portés par ces différents acteurs, sont multiples et entrent parfois en tension les uns avec les autres : élévation du niveau de formation de la population en particulier juvénile, équité, production de qualifications, accès à un emploi, aménagement du territoire, développement local, mais aussi efficacité, rationalisation des moyens et aujourd'hui labellisation de « pôles de compétence » qui doivent permettre une meilleure lisibilité de l'ensemble de l'enseignement supérieur.

La diversité des coordinations qui permettent de construire l'offre est fonction de différentes variables : nature de la formation et de l'organisme qui en est porteur, comportement des demandeurs, caractéristiques des entreprises concernées par les qualifications des formés. Elles varient d'un territoire à l'autre en fonction des acteurs en présence et de la nature de leurs relations. Ainsi, l'offre de formation résulte-t-elle de constructions situées selon les territoires.

Au-delà des procédures, la question posée est celle de l'existence d'une stratégie ou de plusieurs stratégies dans la construction de l'offre de formation. En d'autres termes, peut-on mettre à jour des logiques locales qui permettent d'éclairer le processus de construction de l'offre de formation supérieure professionnalisante ?

¹³ M. Herbillon, *L'enseignement supérieur en Europe*, Rapport d'information déposé par la délégation de l'assemblée nationale pour l'Union européenne, 2004 ; P. Aghion, E. Cohen, « Education et Croissance », Les rapports du Conseil d'analyse économique, n° 46, La documentation Française, Paris, 2004 ; Regards sur l'Education », rapport 2004 de l'OCDE, 2004 ; P. Hetzel, *De l'université à l'emploi*, Rapport au Premier ministre, Commission du débat national Université- Emploi, 2006, p. 7. F. Goulard, *L'enseignement supérieur en France, Etat des lieux et propositions*, mai 2007.

¹⁴ M. Bel, L. Gayraud, G. Simon, *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre de formation*, Programme de recherche Education et formation, Les disparités régionales dans l'enseignement supérieur, ministère Education nationale, ministère délégué Recherches et technologies nouvelles, DATAR, décembre 2003 ; M. Bel, L. Gayraud, G. Simon, « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et territoire », rapport final, juillet 2005. C. Agulhon, 2004, « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande social ? », Communication au colloque de l'AFS. ; « La formation continue à l'université, logique républicaine ou logique libérale », Les cahiers de l'ARES n° 3.

Après avoir situé le cadre de l'enseignement supérieur, ses évolutions et les dynamiques qui le traversent, ainsi que les différents modes de gouvernance qui président à ces évolutions (partie 1), la seconde partie est plus précisément consacrée à la caractérisation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, de ses évolutions et plus spécifiquement sa répartition sur les cinq régions étudiées : Aquitaine, Bretagne, PACA, Poitou-Charentes et Rhône-Alpes. La présentation de ces cinq régions permet de mettre en évidence les variétés d'architectures de l'offre d'enseignement supérieur professionnalisé selon les territoires.

Une troisième partie s'attache à l'analyse des modes de construction des licences professionnelles et des masters sollicitant très explicitement la participation de professionnels. Elle est plus spécifiquement centrée sur la mise en évidence des coordinations construites entre les différentes catégories d'acteurs concernés. Une quatrième partie aborde les docteurs et leur insertion professionnelle. Par ailleurs, il nous a semblé pertinent de discuter l'idée selon laquelle la professionnalisation dans l'enseignement supérieur s'accompagnerait d'une relation de proximité plus forte avec l'environnement économique et politique des universités. Cette dynamique ainsi posée établit un lien entre régulation de l'offre de formation supérieure, développement économique et aménagement du territoire. Compte tenu de la complexité et des spécificités des acteurs de la recherche (laboratoires universitaires, EPST, EPIC, laboratoires privés, financeurs publics et privés, etc.), nous avons circonscrit précisément ce volet de nos investigations. Comme premier cadrage, cohérent avec notre entrée sur le développement des formations professionnalisantes, seul l'aspect recherche appliquée est abordé. Les liens recherche/aménagement du territoire sont saisis dans ce projet à travers la question de la diffusion de l'innovation scientifique appliquée à l'industrie. Enfin, une cinquième partie propose une comparaison de la mise en place de l'architecture LMD dans les systèmes d'enseignements supérieurs anglais et espagnol.

Méthodologie

La construction de l'offre de formation professionnalisante résulte d'une régulation hybride associant une politique publique décidée par l'État central qui énonce les normes et habilite les demandes, et des constructions locales relevant de modalités diversifiées qui donnent forme aux formations proposées. A partir de l'analyse plus fine du processus d'ouverture des licences professionnelles, on voudrait ici revenir sur le caractère situé de ces constructions de l'offre de formation.

Le choix des régions enquêtées (Aquitaine, Bretagne, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Rhône-Alpes) repose en partie sur une première typologie réalisée lors d'une précédente étude (M. Bel et *alii*, 2003). Ces régions présentent, comme on le verra dans la seconde partie, des caractéristiques différentes sur plusieurs dimensions :

- le poids des formations professionnalisantes dans l'ensemble des formations supérieures ;
- la dynamique de professionnalisation observée au sein des universités ;
- la structure par niveau de diplôme des formations professionnalisantes délivrées ;
- la répartition territoriale des formations au sein de chaque région.

Afin de mettre en évidence l'évolution de la carte des formations sur les territoires régionaux, on s'est attaché à enquêter les formations situées dans la ville centre mais aussi des formations ouvertes dans des villes périphériques et des antennes universitaires : une dizaine de licences professionnelles et masters ont été enquêtés par région. Afin de stabiliser certaines variables, dans chaque région ont été enquêtées des licences rattachées aux domaines des sciences et techniques de l'ingénieur, science économique et gestion et sciences humaines et sociales. En complément, ont également été analysées des situations spécifiques pour lesquelles les liens entre activité économique du territoire et formation paraissaient évidents. Il s'agissait alors de mettre à jour la nature et l'histoire de ces liens.

Pour chaque licence professionnelle et master, on s'est intéressé à l'histoire de sa création, sa place dans la carte de l'offre de formation, les ressources mobilisées tant en interne au sein de l'organisme de formation (processus de décision, relations avec les services de formation continue) qu'en externe (équipe mobilisée, acteurs économiques et collectivités territoriales). On s'est aussi attaché à la mise en évidence du profil du ou des porteurs de projet ayant conduit à la création de la formation.

Pour chaque région, les enquêtes auprès des structures de formation ont été complétées par une investigation auprès des collectivités territoriales : conseil régional, conseil général et communes impliquées dans ces créations.

Avant d'examiner les modalités des ouvertures de licence professionnelle et master, il paraît important de présenter les différentes catégories d'acteurs impliqués et les objectifs qu'ils poursuivent.

Les porteurs de projets : de nombreux projets de licence professionnelle et master sont le résultat de l'implication d'un enseignant qui, par ses réseaux personnels, réussit à associer une ou plusieurs entreprises et à proposer une nouvelle formation. Est-il indifférent pour le responsable d'une formation professionnalisante dans l'enseignement supérieur de développer des liens avec le milieu de travail visé ? Quel est l'effet de la prise en compte des liens noués avec le personnel des entreprises intervenant au plan pédagogique ou accueillant des élèves en stage pour le fonctionnement de ces formations ? Quelle place tient la forme de pilotage retenue par le responsable de ce point de vue ? Quel est l'impact de l'élargissement des fonctions de cet enseignant vers l'ingénierie ?

Les publics sélectionnés : actuellement, toutes les licences professionnelles affichent une très large ouverture en termes d'origine possible des candidats au recrutement dans la formation : palette de spécialités, titulaires de BTS, DUT ou DEUG, jeunes en formation initiale ou personnes en formation continue. De la même façon, sur quels critères s'effectue la sélection pour les masters ? Quels sont les écarts entre objectifs initiaux et réalité ?

Les types d'établissements et les filières les plus directement intéressés : la professionnalisation des formations universitaires apparaît comme un enjeu majeur que les universités doivent relever dans le contexte de mise en place du référentiel européen LMD. Les universités, selon les disciplines enseignées, leur histoire, ont plus ou moins de facilités à proposer des formations professionnalisantes. La discipline enseignée joue un rôle structurant dans la construction d'une offre de formation. Pour les unités à vocation professionnalisantes (IUT, certaines UFR), l'ouverture de licences professionnelles et master s'inscrit dans la continuité des pratiques existantes. Pour une UFR ayant une tradition d'enseignement plus académique, type UFR de lettre, l'ouverture d'un diplôme professionnalisant est un processus nouveau qui nécessite un investissement de la part du porteur de projet (connaissance de besoins de entreprises, contacts, etc.).

Les services de formation continue : les services de formation continue se sont créés au gré de la détermination ou de la bonne volonté de présidents d'universités ou d'équipes universitaires « modernistes ». Ils présentent aujourd'hui des profils ou des agencements variés, que l'on peut cependant caractériser par un certain nombre d'attributs distinctifs. Ces services se différencient des UFR assurant de façon dominante la formation initiale par : les formes de « gouvernance », les modes de financement, les modalités de construction des formations et des diplômes, la pluralité de publics. Quel est leur rôle dans le développement des formations professionnalisantes dans le supérieur ?

Les collectivités territoriales : il n'y a pas, jusqu'à présent, de compétences spécifiques des collectivités territoriales en matière d'enseignement supérieur (cf. Partie 1). Cependant, par différentes modalités (leur pouvoir d'influence, le financement de certaines opérations), celles-ci interviennent dans la construction de l'offre de ces formations (D. Filâtre, 2003). Les conseils régionaux, par l'intermédiaire de grands programmes tels que Université 2000, ou par les contrats de plan État-région, participent au financement d'opérations structurantes. Ils affichent la volonté d'accroître l'offre de formation supérieure régionale pour offrir des formations aux jeunes de leur région, mais aussi pour attirer un public plus large et augmenter ainsi les ressources en qualifications. Ils sont également porteurs d'une logique d'aménagement du territoire dans la répartition des formations sur le territoire régional. Leurs interventions concernent principalement la structuration des équipements et jusqu'à présent ne concernent pas, ou très marginalement, le contenu des formations¹⁵. Pour les conseils généraux et les mairies, l'enseignement supérieur est perçu comme un facteur d'attractivité pour la ville d'accueil, éventuellement comme une ressource du territoire. Le second volet de la décentralisation offre plus de souplesse aux collectivités locales pour s'investir dans l'enseignement supérieur, reste à savoir comment les conseils régionaux se saisissent de cette opportunité.

¹⁵ On peut penser que la fonction de « mise en cohérence » des formations, confiée aux conseils régionaux par la loi quinquennale, va les inciter à s'investir dans la programmation même de ces formations, notamment dans le cadre des Programmes Régionaux De Formation (PRDF).

Les milieux économiques : peut être encore plus que les autres, cette catégorie est très hétérogène. Elle comprend l'ensemble des structures relevant des secteurs privés et publics susceptibles de recruter les futurs formés. Ces acteurs peuvent être caractérisés par leur activité, leur taille, leur degré d'organisation collective au sein d'une branche ou sur un territoire, leur localisation. Leur participation, incontournable dans l'ouverture et le fonctionnement des formations professionnalisantes, est attendue à différents moments : la définition du métier et du contenu de la formation, la participation à l'enseignement, l'accueil en stage et le recrutement des formés. L'intérêt et la capacité des entreprises à s'investir¹⁶ dans la construction de la formation sont liés à leur motivation, mais aussi à leur capacité d'intervention et au métier préparé. Le degré d'investissement des professionnels au cours de ces différentes phases est aussi variable selon les diplômes, les domaines de formation et les structures qui les portent (D. Maillard, P. Veneau, 2002).

A noter : Le dispositif d'enquête en régions Poitou-Charentes et Rhône-Alpes a été moins important que pour les autres régions (Aquitaine, Bretagne, PACA). Cependant, dans la mesure où les données que nous avons collectées confortent les résultats de nos précédents travaux, nous avons pris le parti de réutiliser le matériel d'enquête précédemment recueilli et de l'intégrer à ce travail pour la partie concernant les licences professionnelles.

Le rapport a été remis au commanditaire en mai 2008.

¹⁶ Il faut rappeler que les entreprises ne financent la formation que dans les rares cas de salariés en formation continue. La grande majorité des étudiants sont en formation initiale ou dans des formations continues financées par l'Etat.

1. ÉVOLUTION DE LA CARTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

En moins d'un demi-siècle, le paysage de l'enseignement supérieur français s'est profondément modifié, tant du point de vue de l'effectif étudiant et de sa répartition entre les filières que dans son mode de pilotage. Cette partie se propose de retracer les grandes lignes de cette évolution pour comprendre le cadre actuel dans lequel peuvent se mener les réflexions sur la ou les relations entre professionnalisation de la formation et territoire.

1.1. Les évolutions de l'enseignement supérieur

1.1.1. Une démographie étudiante à la croissance irrégulière

Une première dimension qui marque profondément ce paysage concerne la démographie étudiante. De quelques 200 000 au milieu des années cinquante, le nombre d'étudiants a été multiplié par dix en près de cinquante ans sous l'effet conjugué de l'accroissement démographique, de l'élévation du niveau de vie de la population et de politiques éducatives successives visant à élever le niveau de formation des jeunes.

	1960*	1970*	1980	1990	1995	2001	2002	2003
Université	69 %	75 %	68 %	65 %	64 %	60 %	59 %	58 %
IUT		2 %	4 %	4 %	5 %	5 %	5 %	5 %
STS	3 %	3 %	6 %	12 %	10 %	12 %	11 %	11 %
CPGE	7 %	4 %	4 %	4 %	4 %	3 %	3 %	3 %
Autres établissements	2 %	16 %	18 %	15 %	17 %	20 %	22 %	23 %
Ensemble	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Total (en milliers)	309,7	850,6	1 174,9	1 717,1	2 140,9	2 159,0	2 209,1	2 254,9

Source : Repères et références statistiques, Edition 2004, ministère de l'Éducation nationale.

*Estimation

La croissance des effectifs se caractérise par son irrégularité. Entre 1960 et 1970, le nombre d'étudiants s'accroît de près de 17 % par an. Puis ce taux est en moyenne de 4 à 5 % par an sur toute la période 1970-1995 pour ensuite connaître un sérieux tassement. Les projections démographiques montrent qu'entre 2004 et 2010, la croissance restera très faible (entre 7 000 et 30 000 étudiants supplémentaires sur l'ensemble de la période)¹⁷.

Cette inflexion de la démographie étudiante après 1995 s'accompagne, comme on le verra, d'un changement des référents et des modes de régulation de l'offre de formation sur l'espace national. Il ne s'agit plus d'ouvrir des places pour répondre à la demande, mais plus souvent d'améliorer la qualité des formations et plus largement de la vie étudiante afin d'attirer des élèves dans un contexte de concurrence vis-à-vis d'une population dont la croissance s'est pratiquement arrêtée.

¹⁷ Avis n° 69 au Sénat présenté au nom de la commission des Affaires culturelles sur le projet de loi de finance pour 2003, tome 5, 2003.

1.1.2. Qui s'accompagne d'une évolution de la carte de l'offre de formation

Cette évolution s'est accompagnée de profonds changements dans la carte de l'offre. L'évolution récente n'a pas été la même pour tous les types d'établissements. L'université (hors IUT) a perdu 100 000 étudiants entre 1995 et 2001. Depuis 2002 ses effectifs ont repris leur croissance (+ 35 000 soit 2,7 % en 2003), mais cette croissance est essentiellement due à l'accueil d'étudiants étrangers. Globalement, sur les trente dernières années, la part de l'université dans l'enseignement supérieur diminue.

Après une longue période de croissance, les effectifs des formations technologiques courtes (STS-IUT), marquent le pas. Par contre, le développement des formations d'ingénieurs s'est poursuivi sans interruption depuis le début des années quatre-vingt-dix. De même les effectifs des écoles de commerce, gestion, comptabilité et vente, connaissent une croissance soutenue (autour de 10 % par an depuis 1998). Ce changement de structure dans la répartition des étudiants est aussi caractérisé par une désaffection marquée pour les études scientifiques. On enregistre une baisse des inscriptions de l'ordre de 30 % au bénéfice des études de médecine, de droit ou de sciences économiques. Outre les problèmes que pose cette désaffection quant au développement futur des capacités de production nationale, cette forte réduction des effectifs des filières scientifiques contraint les organismes de formation à des évolutions notables dans leur stratégie de construction de l'offre de formation : recherche de coopération avec d'autres organismes de formation, parcours plus individualisés pour les étudiants par exemple.

Ces évolutions quantitatives ont été accompagnées d'une évolution notable de l'implantation des structures de formation dans l'espace national et d'une irrégularité des relations avec les acteurs économiques. La répartition spatiale des étudiants n'est pas un simple décalque de la densité des populations dans les régions. Elle est le fruit d'une longue histoire qu'il est utile de rappeler brièvement (D. Filâtre, M. Grossetti, 2003) car elle permet d'éclairer la situation actuelle.

Au début du XIX^{ème} siècle, on assiste à la création de quelques facultés intégrées dans une entité unique « l'Université impériale ». Elles sont de deux grands types : les facultés professionnelles qui forment des étudiants devant exercer des professions reconnues (droit et médecine), et des facultés académiques de lettres et sciences qui sont essentiellement consacrées à l'organisation des épreuves du baccalauréat. A côté de ces facultés, plusieurs écoles dispensent un enseignement supérieur technique (École polytechnique, écoles d'application...). Cette architecture intégrera seize facultés jusqu'en 1870 puis restera stable jusqu'en 1914 avec un poids prépondérant de Paris : Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Reims, Strasbourg, Toulouse.

Une série de réformes vont permettre la croissance et la différenciation des centres universitaires. Le regroupement de facultés va permettre de créer des universités. Les relations avec les acteurs du territoire se nouent. La loi autorise les collectivités locales et les entreprises à financer des laboratoires et des enseignements nouveaux. C'est ainsi que plusieurs universités et facultés de sciences vont créer des laboratoires puis des enseignements qui peuvent intéresser l'industrie locale et qui vont durablement marquer le paysage en matière d'enseignement supérieur. L'université de Grenoble est emblématique de ce développement.

De 1945 à 1968, le nombre d'étudiants s'accroît très fortement (de 123 000 à 510 000). Une première série d'antennes universitaires est créée. Celles-ci deviendront des universités de plein exercice doublant ainsi le nombre de villes universitaires. Les différents instituts techniques sont homogénéisés et deviennent des Écoles nationales supérieures d'ingénieurs. A la fin de la période, on dénombre quarante sites universitaires : Amiens, Nantes, Nice, Orléans, Pau, Reims, Rouen, Tours, ... La recherche se structure également. Ainsi, en 1968, l'enseignement supérieur français est organisé autour de trois types d'établissements : les grandes écoles, les organismes de recherche (CNRS, INSERM, INRA...) et les facultés, essentiellement disciplinaires et peu coordonnées entre elles (O. Rey, 2005). Dès cette époque, la loi Faure dote les universités d'une autonomie juridique. Il faut souligner que ce schéma a eu pour effet d'une part de priver l'université de la sélection et la formation des élites (assurées par les grandes écoles), sauf pour quelques professions réglementées à haut niveau de diplôme (médecine, droit, professorat), et d'autre part de situer la recherche hors de l'université.

La poursuite de la croissance du nombre d'étudiants, la décentralisation initiée en 1982, donnent aux villes et aux départements la possibilité d'intervenir dans le financement des équipements et vont conduire, souvent de façon peu ordonnée, à une multiplication des sites d'enseignement supérieur. En 1989, le Comité national d'évaluation recense ainsi une cinquantaine d'antennes universitaires, ouvertes parfois sans approbation

préalable du ministère de l'Éducation nationale. Cet essaimage obéit à plusieurs logiques dont la combinaison varie d'un site à l'autre :

- diminuer la pression de la demande sur les universités,
- nécessité d'élever le niveau de formation des jeunes et démocratiser l'enseignement,
- contribuer au développement local.

A l'initiative de L. Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, le plan Université 2000 vise à endiguer cette prolifération désordonnée de sites. Il sera tout à la fois un cadre de discussion avec les collectivités territoriales et la communauté universitaire, un schéma prévisionnel du développement universitaire, un plan d'investissement pour construire de nouveaux locaux universitaires. Bien que la loi n'ait pas transféré explicitement de compétence aux collectivités régionales, le Plan U2000 va consacrer la Région comme échelon prééminent d'intervention dans l'enseignement supérieur. A partir du plan U3M, les contrats de plan État-région intègrent un volet consacré à l'enseignement supérieur. Depuis 1995, les schémas régionaux et les schémas des services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche donnent un cadre à l'intervention de la Région. Le financement de l'enseignement supérieur par les Régions est passé de 2,5 milliards de francs en 1984-88 à 13,5 pour 1994-1999 et un million d'euros en 2004.

Sur les vingt dernières années, les lois de décentralisation ont organisé d'importants transferts de compétences en direction des collectivités territoriales. Si l'enseignement supérieur est resté en dehors de ce mouvement, la décentralisation laisse cependant aux conseils régionaux mais aussi aux autres collectivités territoriales la possibilité d'influer sur l'implantation de sites d'enseignement supérieur, en particulier en assurant une part plus ou moins importante de leur financement. Les analyses montrent que des relations entre les élus des villes moyennes, les universités et peut être plus largement les établissements d'enseignement supérieur se développent en dehors de toute dévolution de compétences formellement spécifiées (Fontaine, 1998). La logique de développement local incite alors les élus locaux à attirer les services susceptibles de développer l'économie de leur territoire. Dans cette perspective, la présence de structures d'enseignement supérieur est perçue comme une ressource du territoire. Les travaux d'évaluation d'impact de l'appareil d'enseignement supérieur sur l'économie d'une ville confirment son incidence tant en termes d'activité économique que d'emploi local. Ces résultats peuvent justifier les dépenses engagées par les collectivités territoriales lorsqu'elles participent aux cofinancements des investissements publics réalisés dans ce domaine, puisqu'elles vont bénéficier d'un retour sur investissement à travers les consommations des étudiants et enseignants (M. Baslé, J.-L. Le Bouch, 1996 ; L. Gagnol, J.-A. Héraud, 2001).

Période	Carte des villes universitaires françaises	Rapport État-collectivités locales
1808-1870	Mise en place des premiers centres académiques, fixés pour l'essentiel dès 1854	Centralisme important
1870-1914		Possibilité pour les collectivités locales et les entreprises de financer des enseignements ou des laboratoires
1919-1939		Retour progressif du centralisme
1945-1982	Seconde génération de villes universitaires (Nantes, Nice, Perpignan, Pau...)	Centralisme total Découpage régional et académique
Depuis 1982	Troisième génération de villes universitaires (antennes universitaires : Albi, la Rochelle...)	Retour d'une certaine capacité d'action des collectivités locales.

Source : d'après D. Filâtre et M. Grossetti : la carte scientifique française, in M.Grossetti, P. Losego (éds.), 2003

Ces différents éléments contribuent à démontrer que l'installation d'une université ou d'une structure de formation supérieure relève d'un ensemble de variables dont la combinaison est complexe : démographie mais aussi moyens financiers, investissements d'acteurs locaux, jeux d'influence.

De même, l'histoire du développement des universités françaises (comme celle d'autres pays tels que l'Allemagne et les États-Unis), montre que les relations des universités avec leur environnement sont très variables et fluctuent dans le temps.

1.1.3. Une évolution des effectifs spatialement inégale

Si l'on examine la répartition territoriale des effectifs de l'enseignement supérieur, on peut observer de très grandes inégalités sur l'espace national. En 2004, 581 sites d'enseignement supérieur se répartissent sur le territoire. Mais il n'en reste que 177 si on enlève ceux qui n'accueillent que des STS. Quarante trois sites seulement correspondent à des sièges d'universités. Le poids de ces sites secondaires reste limité : ils n'accueillent que 6 % des effectifs de premier cycle, 4 % de ceux de second cycle, essentiellement des jeunes en licence professionnelle. Les cinq plus grandes villes universitaires, Paris, Lyon, Aix-Marseille, Lille et Toulouse, accueillent 40 % de l'ensemble des étudiants et 53 % des étudiants sont concentrés sur 23 sites.

Les travaux conduits à propos de ces antennes et des universités les plus récentes montrent que ces enseignements de proximité ont réellement amené des populations nouvelles à l'enseignement supérieur et ont donc conduit à sa plus grande démocratisation. Cependant, la baisse actuelle des effectifs risque de remettre en cause leur viabilité. M. Grossetti et D. Filâtre (2003) proposent une analyse des évolutions possibles de ces nouveaux établissements universitaires, dans un contexte de stabilisation ou de baisse des effectifs. Leur consolidation peut suivre trois lignes d'action distinctes :

- la première est guidée par la volonté de maintenir ou développer l'accueil d'étudiants en se rapprochant des usagers. Il s'agit alors de diversifier l'offre et d'améliorer l'accueil et l'orientation des étudiants. Il faut aussi créer les conditions permettant aux enseignants de développer leurs activités de recherche ;
- la seconde ligne d'action concerne le renforcement des relations de l'établissement de formation avec les acteurs économiques locaux, favorisant ainsi la spécialisation de pôles contribuant au développement économique ;
- enfin, le développement des sites émergents sera aussi fonction de la capacité des acteurs tels que l'État, la Région et les établissements eux-mêmes, à définir collectivement une politique claire de développement territorial de l'enseignement supérieur.

1.2. La structuration du système d'enseignement supérieur

1.2.1. Un système diversifié dont la complexité pose problème à ses utilisateurs

L'enseignement supérieur, qu'il soit général ou professionnel, ne constitue pas un ensemble homogène dont les composantes obéissent aux mêmes règles en matière de construction de nouvelles filières ou d'ouverture de formations, même si les évolutions en cours sont marquées par la volonté de donner plus de cohérence à l'ensemble.

Si la majorité (58 %) des étudiants est formée au sein des universités ou des IUT, près de 20 % des effectifs sont inscrits dans des structures indépendantes de l'Éducation nationale. Pour partie, il s'agit d'écoles privées (un peu plus de 10 %) dont le développement relève d'une logique de marché et qui concerne très massivement des formations relevant du secteur tertiaire. Il s'agit également d'écoles liées à d'autres ministères qui ajustent l'offre de formation aux emplois nécessaires à l'exécution de leurs missions (ministères de la Santé, de l'Agriculture...) dans le cadre d'une programmation centralisée. Les ministères évaluent leurs besoins en personnel qualifié et ouvrent les places en fonction de ces besoins dans une logique adéquationniste.

Quelques 15 % des effectifs de l'enseignement supérieur suivent des formations (STS, classes préparatoires aux grandes Écoles) dans les lycées, structures attachées à l'Éducation nationale et indépendantes des universités. L'ouverture de classes dans ce segment de l'enseignement supérieur relève d'un processus complexe associant les rectorats et les conseils régionaux. Elle dépend de la politique menée le plus souvent dans le cadre d'une régulation conjointe par le rectorat et la collectivité régionale. Cette régulation est formalisée par un plan régional des formations (PRDF) qui définit les orientations de la carte des formations au niveau de la région (M. Bel éd., 1996). Jusqu'à présent, cette régulation a été conduite de façon tout à fait indépendante par rapport aux autres segments de formation de l'enseignement supérieur. Mais une évolution est prévisible sur ce point. On peut faire l'hypothèse qu'avec le second acte de la décentralisation, les Régions en investissant de façon plus marquée l'enseignement supérieur vont impulser la recherche d'une

plus grande cohérence entre les différents ordres d'enseignement, au moins jusqu'au niveau bac+2 et bac+3, en particulier en ce qui concerne l'enseignement professionnalisé.

1.2.2.Évolutions des modes de pilotages de la construction de l'offre de formation des universités

La loi Faure, votée le 12 novembre 1968, marque une étape décisive dans le destin politique de l'université française. Elle fournit aux universités un cadre législatif et les dote de leur autonomie. Les facultés n'ont d'existence juridique qu'en tant que composantes internes aux universités. En fait, il faudra attendre plus de vingt ans pour que cette réforme prenne vraiment corps. Cette intégration des universités résulte d'un lent mouvement encore en cours, impulsé par les mouvements démographiques, la contractualisation, la mise en place du référentiel européen LMD.

Jusqu'au début des années 90, l'analyse du fonctionnement de ces institutions et donc des conditions d'évolution de leur offre de formation est restée largement inexplorée. Les premiers travaux sur ces questions (P. Dubois, 1997 ; C. Musselin, 1989, 2001) font apparaître jusqu'en 1989 les universités comme des ensembles faiblement intégrés dont les dirigeants et l'administration n'ont qu'une capacité d'action limitée. Le processus de décision est complexe, il met en relation un ensemble d'acteurs diversifié : l'administration centrale au ministère de l'Éducation nationale, les universités, les différentes composantes (facultés et UFR), les enseignants et les étudiants. L'autorité de l'entité établissement est fortement affaiblie par des relations avec l'administration centrale qui sont focalisées sur des procédures d'habilitation et de réhabilitation des cursus qui conduisent à une prise en considération fragmentée des établissements. A cette logique correspond une relative autonomie des composantes qui défendent des stratégies construites plus ou moins collectivement par les enseignants.

Dans ce contexte, la procédure d'évolution de l'offre est complexe. Les diplômes sont créés par le ministère qui, par décret, fixe de façon plus ou moins précise les contenus et les modalités de la formation envisagée. Les organismes de formation, universités ou IUT, proposent ensuite d'ouvrir une formation préparant à l'un ou l'autre de ces diplômes. La demande émane d'une composante de l'université (UFR, département d'IUT). Elle est examinée par différentes instances dont le Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU). Le président de l'université transmet ensuite la demande à la Délégation à l'enseignement supérieur (DES) qui accorde ou non son habilitation à ouvrir la formation. Dans son travail sur les stratégies d'offre de formation par les universités, P. Dubois (1997) repère les nombreux niveaux de négociation qui sont en jeu dans ce processus. Il distingue les niveaux internes à l'établissement (la section, le département, l'UFR, l'équipe de direction de l'université) et les niveaux externes (l'Union européenne dans quelques cas, le ministère de l'Éducation nationale, les régions et les autres collectivités territoriales, les entreprises, les autres universités). Au-delà des procédures, la question posée est celle de l'existence d'une stratégie dans la construction de l'offre de formation. La réponse à cette question est délicate. Elle touche directement l'équilibre et les tensions à l'œuvre entre l'établissement et ses composantes. La constitution progressive de l'établissement universitaire, en dépassant la simple addition de ses composantes, est confrontée à la puissance des logiques disciplinaires (F. Kletz, F. Pallez, 2003 ; C. Musselin, 2001).

Cette complexité des niveaux de décision n'a pas empêché une croissance et une diversification notables des formations offertes qui résultent de compromis subtils entre composantes et niveaux de décision internes à l'université, ainsi qu'en la construction d'argumentaires pour les partenaires extérieurs. Pourtant, depuis plus de vingt ans, les lois successives concernant les universités se sont efforcées de donner plus de pouvoir à l'équipe présidentielle. La promotion d'un « gouvernement de l'université » poursuit deux objectifs : la capacité à construire une stratégie pertinente par rapport à un contexte institutionnel et économique local d'une part, et d'autre part la possibilité de gérer plus finement les ressources tout en développant des synergies internes. La réforme proposée par le gouvernement issu des élections de 2007 se situe dans cette lignée. Elle est aussi à replacer dans une perspective d'internationalisation de l'enseignement supérieur et d'accroissement de la concurrence entre établissements de formation. La politique de contractualisation initiée en 1989, simultanément au plan U2000 et à la création d'une direction dédiée au pilotage des universités, la direction de la programmation et du développement universitaire (DPDU), va donner une importante inflexion au mode de gouvernement des universités et à la régulation de leur offre de formation, inflexion dont les effets ne sont pas encore stabilisés aujourd'hui. La contractualisation et les modalités de préparation du « projet » d'établissement ont donné plus de poids aux logiques d'établissement par rapport

aux logiques disciplinaires. L'autonomie des établissements a engendré des procédures qui articulent les décisions prises au niveau national et aux différents niveaux de décision internes aux universités. Elles se sont trouvées confrontées à la prise en charge au moins partielle de leurs problèmes de gestion et à réfléchir sur la répartition des moyens (C. Musselin, 2001).

Le dispositif actuel de contractualisation quadriennal entre l'université et le ministère vise à impulser un projet d'établissement qui dépasse les frontières traditionnelles de ses composantes. La DES « encadre » cette négociation par des circulaires d'orientation qui précèdent chaque « vague » de contractualisation. Quelques extraits des circulaires d'orientation de la campagne 2002-2005 permettent de comprendre comment sont formulées ces incitations.

« Le projet d'établissement doit faire apparaître les lignes directrices de la stratégie globale des formations et des choix et priorités de l'établissement.... L'analyse doit être fondée sur les évolutions prévisibles de la démographie étudiante tant quantitatives que qualitatives et sur les réponses de l'établissement à ces évolutions.

Sur cette base sera présentée l'architecture cible proposée de l'offre de formation par grands secteurs en faisant apparaître les restructurations et les évolutions... Cette architecture prendra en compte le schéma des formations post-baccalauréat. Dans ce cadre, le projet d'établissement s'inscrira dans les orientations définies pour l'harmonisation européenne.

...L'effort de professionnalisation des formations sera accru et les dispositifs favorisant l'insertion professionnelle seront renforcés. Cela doit être l'occasion d'intégrer davantage les IUT dans la politique universitaire et de préciser les mesures qui les concernent. D'une façon générale, chaque établissement devra définir des objectifs quantifiés et notamment des étudiants (formation initiale et formation continue) et des diplômés qui seront concernés par les formations professionnalisées et les moyens d'y parvenir. Une attention particulière sera portée dans ce cadre sur la stratégie adoptée par l'établissement pour la mise en œuvre de licences professionnelles.

En particulier un effort devra être mené pour mettre en œuvre ou développer la validation des acquis professionnels et permettre l'ouverture maximale au public de formation continue de tous les cursus conduisant aux diplômes nationaux. ».

Dans la même lignée, la circulaire qui accompagne le lancement des habilitations pour l'année 2005 insiste sur quelques directions que doivent suivre les universités :

« Une architecture cohérente :

Au même titre que l'expertise scientifique et pédagogique du contenu des projets, l'architecture de l'offre de formation constitue un préalable et un élément essentiel de la discussion contractuelle relative aux projets d'établissements. Elle intègre l'ensemble de l'offre de formation, y compris les formations professionnalisées...

Des formations supérieures irriguées par la recherche.

L'offre de formation doit être en liaison avec les compétences scientifiques avérées de l'établissement qui la propose. Elle doit offrir aux étudiants l'état récent des connaissances, en constant renouvellement...

Une professionnalisation renforcée

La mise en œuvre de la réforme LMD prend aussi appui sur le processus de professionnalisation lancé depuis plusieurs années au sein des universités et sur la reconnaissance des équipes pédagogiques impliquées dans cette démarche.... Cette démarche constitue une opportunité pour renforcer les coopérations entre les diverses composantes au sein des établissements et les relations avec les milieux professionnels...

Une offre LMD confortant les politiques de site : cohabilitations et partenariats. »

Ces orientations confortent le rôle d'une direction qui assure les coordinations nécessaires au respect de ces orientations.

D'autres variables vont également contribuer à l'évolution des universités. Les tendances démographiques et les choix des étudiants en faveur de filières sélectives et professionnalisantes fait craindre aux universités une réduction d'effectifs, et conduit à une réflexion collective en leur sein pour mieux attirer les étudiants, en s'appuyant notamment sur d'autres acteurs qui puissent leur apporter des ressources. La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, initié en 1998¹⁸, suscite une reconfiguration de l'offre autour du LMD, et oblige à restructurer les enseignements, à introduire quelques transversalités dans la construction des cursus, suscitant des coopérations entre UFR. Comme le déclare un vice-président de CEVU : « *Avant le LMD, sauf pour les DEA et DESS, les demandes d'habilitation sont en fait des propositions de l'université d'ouvrir des formations en se conformant de très près à un cadre. La DES vérifie que l'université a les moyens, les bons enseignants et accorde ou non l'habilitation. La réforme LMD est un vrai changement (AMUE¹⁹, 2003) : il faut que l'université propose un contenu. C'est à elle de créer les cursus. L'université doit annoncer, par exemple, dans un projet d'ouverture de licence, quels sont ses objectifs. Il a fallu introduire beaucoup de transdisciplinaire et c'est une innovation* ».

La mise place d'une formation professionnalisante répond à des formes de coordinations particulières au sein des universités. Cette diversité nous a conduits à approfondir la place et le rôle des différents acteurs et services impliqués dans la construction de l'offre de formation. Les enquêtes menées au sein des universités des cinq régions montrent que les processus de renforcement des équipes de direction sont à l'œuvre partout, mais à différents états d'avancement. Dans certaines universités, le poids des composantes est très fort, et le travail de sélection des projets d'évolution de la carte des formations revient de fait au ministère. Pour d'autres au contraire, le projet collectif est identifié par tous, et les projets proposés se situent dans une stratégie d'établissement.

1.3. La professionnalisation croissante de l'offre de formation supérieure

1.3.1. Une dynamique qui s'accélère

Comme on vient de le voir, la dynamique de professionnalisation s'inscrit dans un contexte global d'évolution du système éducatif dont l'élévation du niveau de formation constitue le phénomène majeur. La professionnalisation des formations proposées par l'université s'inscrit dans une tendance lourde des quarante dernières années qui se concrétise par la création de diplômes et de structures d'enseignement (IUT, DESS devenus masters professionnels, écoles d'ingénieur des universités). Au delà de la professionnalisation des filières de formation, les diplômes se sont spécialisés : 28 spécialités pour les DUT, 115 pour les BTS.

¹⁸ « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.

¹⁹ L'AMUE est un outil conjoint des établissements universitaires et de l'Etat qui propose des services pour aider les établissements dans la gestion de leurs activités et le développement de leur système d'information. Elle a organisé une série de séminaires : « Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur : dispositifs et pratiques d'un pays à l'autre », « Les impacts de la LOLF sur la gestion financière des établissements », etc.

Diplômes de la filière professionnelle et technologique

1966- DUT	1970-75-Diplômes d'ingénieur des universités, création d'écoles d'ingénieur au sein des universités
1970-Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion (MIAGE)	1973 – Maîtrise des sciences et techniques
1973-Maîtrise des sciences de gestion (MSG)	1974- Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) - devenus masters professionnels à partir de 2002
1985 – Magistère	1985-Diplôme d'études universitaires de sciences et techniques
1985-Diplôme de recherche technologique (diplôme de troisième cycle organisé en deux périodes : 6 mois dans un laboratoire universitaire et 18 mois de recherche appliquée dans un laboratoire industriel)	1992- Diplôme d'études universitaires professionnalisées (DEUP) et titre de maître ingénieur préparés au sein des IUP
1994-Diplôme national de technologie spécialisé préparé dans les IUT ou les STS au terme des deux premières années	2000-Licences professionnelles

La dynamique de professionnalisation des formations supérieures tend à connaître une accélération depuis 1998²⁰. Plusieurs facteurs incitent à cette évolution. C'est à la fois la demande des étudiants qui y voient une meilleure voie d'insertion professionnelle : les évolutions du marché du travail mais aussi les représentations vis-à-vis de l'insertion dans la vie active ont conduit de plus en plus les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur à s'orienter vers des formations plus directement articulées aux emplois que les filières généralistes. Si l'on prend en compte l'ensemble de l'offre de formation supérieure (universités, STS, écoles diverses...) c'est maintenant plus d'un jeune étudiant sur deux qui est engagé dans ce type de cursus. Mais c'est aussi une politique volontariste des universités face à la réduction de leurs effectifs : les orientations générales, les financements et la création de nouveaux diplômes ont forgé un cadre favorable au développement de l'offre de formation professionnalisante au sein des établissements d'enseignement supérieur. Ce cadre est actuellement sous l'influence croissante d'un référentiel européen de professionnalisation qui réforme l'architecture des cursus (passage au format Licence-Master-Doctorat) et s'accompagne d'une transformation de l'organisation même des enseignements²¹. Cette réforme peut avoir des conséquences importantes sur la carte des formations offertes par les universités qui devront parfois recomposer certaines filières pour autoriser une plus grande souplesse dans la construction des parcours. Enfin, le développement de la formation continue dans le cadre de la formation tout au long de la vie prend de plus en plus d'importance dans le développement des formations professionnalisantes notamment à partir de la mise en place de la VAE (validation des acquis de l'expérience) et des inflexions portées par l'Union européenne sur le développement d'un accès régulier et généralisé à la formation continue qui place les universités en position de devoir ajuster leur offre de formation à un nouveau public.

Dans son rapport sur « l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur » en date de juin 2005, le Conseil économique et social préconise lui aussi de renforcer la dimension professionnelle de la formation supérieure en développant les formations par alternance et l'apprentissage, en renforçant les relations entre entreprises et système de formation, en développant les stages.

Mais cette politique s'est aussi accompagnée de difficultés nouvelles :

- dispersion et manque de lisibilité de l'offre ;
- les diplômes professionnalisants ont été créés par des enseignants qui sont de véritables « entrepreneurs » de formation mais souvent le dispositif manque d'équipes pédagogiques structurées ;

²⁰ D'après les données de la DPD, alors qu'en 1990 on comptait 20 000 jeunes en DEA pour 12 000 en DESS, en 1999 les proportions s'inversent, 28 800 jeunes en DESS pour 23 500 en DEA.

²⁰ C. Agulhon, 2001, « Expertise et Coopération en éducation Formations et construction d'un groupe professionnel » Rapport pour la Mission scientifique universitaire, MEN.

²¹ Afin de faciliter la mobilité des étudiants en France et en Europe, les enseignements sont organisés de façon modulaire et semestrielle. Chaque Unité d'Enseignement (UE), est mesurée en crédits ECTS. (European Credit Transfer System). Les crédits sont capitalisables et transférables à travers l'espace européen d'enseignement supérieur. Une année universitaire représente 60 crédits. La licence correspond à 180 crédits et le master à 120 crédits après la licence.

- faiblesse des articulations entre recherche et enseignement qui sont susceptibles à terme de conduire à des formations dont les contenus risquent de s'appauvrir ;
- des étudiants qui accumulent les diplômes professionnalisants initialement destinés aux fins de parcours dans l'enseignement supérieur ;
- faute d'une politique d'établissement voire de site affirmée, le recrutement dans ces filières professionnalisantes privilégie souvent les étudiants déjà formés aux matières techniques.

Si les efforts de professionnalisation des formations ont été importants, il faut veiller à préserver les articulations entre formations générales et formations professionnalisantes. Le débat national Université-Emploi, qui s'est engagé à compter du 25 avril 2006 a mis en évidence de fortes attentes²² parmi lesquelles l'information des étudiants et l'amélioration de leur insertion professionnelle questionnent les missions de l'université. Comme le souligne le rapport Hetzel²³ :

Il existe un très grand attachement aux diplômes mais ils ont tendance à devenir illisibles pour les étudiants, les employeurs, les universités étrangères, etc. La réforme du LMD, par ailleurs jugée positivement, semble avoir, de ce point de vue, compliqué un système qui n'était déjà pas simple. Il est indispensable que le dispositif LMD soit mieux explicité. A l'heure actuelle, deux grands types de problèmes restent à surmonter : sa volumétrie (plus de 10 000 dénominations différentes) et sa taxinomie (les intitulés manquent parfois de clarté).

Tout le monde s'accorde par ailleurs à dire que l'institution universitaire doit se préoccuper de manière très active du sort de ses diplômés et éviter les sorties sans diplôme. Il convient donc bien de considérer que l'université a trois missions qui sont complémentaires entre elles : la création du savoir, la diffusion des connaissances et l'insertion professionnelle des étudiants.

L'introduction d'un objectif professionnalisant dans les licences générales est clairement posé²⁴ :

L'idée générale de la commission est de considérer qu'il est nécessaire de professionnaliser toutes les filières car elles ont toutes vocation à conduire à l'emploi, qu'elles soient générales ou professionnelles (comme l'a par exemple indiqué récemment le rapport Proglío). La professionnalisation ne consiste pas, aux yeux de la commission, à diminuer l'exigence dans les disciplines purement « théoriques », celles qui ne sont directement « rentables » mais assurent à long terme la créativité, la polyvalence et l'adaptabilité personnelle. La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail.

Il convient de donner une existence au niveau L en lui donnant une sortie qualifiante :

Pour que la licence soit un diplôme totalement revalorisé et réussir à en faire un vrai diplôme qui procure des débouchés (ce qui revient à lutter contre le processus de déqualification des diplômes), il faut inclure dans toutes les licences, quelles soient professionnelles ou non, une séquence terminale (en L3) qui soit professionnalisante.

²² Voir site: www.debat-universite-emploi.education.fr

²³ P. Hetzel, *op. cit.* 2006, p. 12.

²⁴ P. Hetzel, *Op. cit.* 2006, p. 35-36.

1.3.2. Un pilotage qui nécessite des outils d'information, d'évaluation et de suivi

Pour compléter ce rapide panorama, il faut aussi souligner l'introduction, encore limitée mais sans doute en développement rapide, d'outils de connaissance de l'enseignement supérieur : effectifs, mobilité des étudiants, connaissance des parcours, données sur l'insertion. Le développement de ces outils est porté principalement par les observatoires de la vie étudiante (OVE).

L'introduction de nouvelles modalités de pilotage se traduit par :

- le passage d'une logique d'habilitation de demandes à une logique de négociation de contrats pluriannuels ;
- l'introduction ou la consécration de l'intervention de nouveaux interlocuteurs tels que les Régions.

A l'instar d'autres secteurs de l'action publique, ces évolutions s'accompagnent aussi du développement d'évaluations pour mesurer l'effet des choix, mais aussi pour formaliser les éléments de connaissance communs aux différents partenaires de l'action. Le renforcement de l'activité du Conseil National de l'Évaluation sur les années récentes en témoigne.

Ainsi les évaluations sur les années 2004-2005 des universités d'Avignon, Arles et Nice-Sophia-Antipolis insistent sur la nécessaire amélioration de la cohérence de l'offre de formation, le respect de l'équilibre entre formation générale et professionnelle²⁵. Les organismes de formation eux mêmes s'efforcent de mettre en place des outils d'évaluation et d'amélioration de la qualité de leurs formations. Il est prévu de conditionner le financement de certaines formations à leurs résultats en termes d'insertion des sortants. Ainsi, le CEVU de l'une des universités enquêtée a-t-il mis au point une maquette d'évaluation des formations qui permettra de décrire les compétences acquises par l'étudiant et leur coût.

²⁵ Les numéros 70, 71, 77 de la publication « Profil » du CNE donnent un bon résumé de ces évaluations.

2. LA PROFESSIONNALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans cette partie, la question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur est analysée sous l'angle des disparités observées dans les territoires. Pour ce faire, quelques indicateurs chiffrés ont été construits pour rendre compte de la diversité des processus en cours dans les régions. Au delà d'un premier constat qui porte sur l'ensemble des régions, nous nous sommes attachés plus particulièrement à mettre en évidence la nature et l'évolution de la professionnalisation dans cinq d'entre elles. Cet exercice permet de dégager des configurations régionales singulières et de produire des éléments de contexte qui éclairent la dernière partie de ce rapport. Mais auparavant, il nous a semblé nécessaire de définir cette catégorie d'analyse que nous rangeons sous le vocable de formation professionnalisante dans le supérieur.

2.1. Comment définir la professionnalisation dans l'enseignement supérieur ?

La professionnalisation des formations universitaires est prônée depuis une dizaine d'années. L'université, si elle se veut un lieu de culture et de production du savoir, a toujours assumé des missions de préparation à la vie professionnelle, comme le rappellent Bourdoncle et Lessard (2002). La médecine et le droit, archétypes des formations universitaires traditionnelles ne sont pas en rupture avec l'emploi. Les disciplines académiques (lettres et humanités, sciences) ont toujours préparé les étudiants soit à l'enseignement, soit à la recherche. Les nouvelles injonctions correspondent à un contexte différent. L'enseignement supérieur accueille aujourd'hui la majeure partie d'une classe d'âge (plus de 50 %), il doit donc diversifier ses objectifs. Mais, face à cette réalité, nombreuses sont les difficultés pour trouver une cohérence et un consensus sur les missions de l'enseignement supérieur, sur les finalités des formations, sur l'organisation des établissements.

Ces contradictions ne sont cependant pas nouvelles, les disciplines les plus récentes (gestion, informatique, mécanique...) sont porteuses d'une culture différente et d'une inscription particulière, dans le monde universitaire et dans le monde professionnel. Dès le milieu des années 60, des diplômes professionnels sont créés au sein des universités (Chessel & Pavis, 2001). En revanche, la notion de « professionnalisation » est plus récente, sa mise en scène publique, puis son autonomisation dans les politiques universitaires ne datent que de la fin des années 80.

Les créations de diplômes professionnels de la décennie 70 (DESS, MST) visent à compenser la « crise » que dévoilent les événements de « 1968 » (Girod de l'Ain, 1990). Dans la décennie quatre-vingt-dix, les Instituts universitaires professionnalisés (IUP), puis les licences professionnelles, créés respectivement en 1992 et 1999, répondent également à la massification scolaire, mais surtout à la crise de l'emploi, ils s'inscrivent dans un projet de rapprochement des systèmes éducatif et productif. Ce rapprochement n'est pas spécifique à l'université. Au contraire, il s'impose dans le secondaire technologique et professionnel, dès le début des années 80. C'est en partie au sein de la « Mission Éducation - Entreprises » initié en 1984 par J.-P. Chevènement qu'il se déploie alors. Mais, c'est bien à l'université, que le terme de « professionnalisation » prendra corps ; il acquiert rapidement un caractère d'évidence, même s'il est très mal défini. Peu à peu, et surtout depuis 1999, les établissements mettent en avant leur offre professionnelle et leurs efforts pour la développer (contrats quadriennaux, contrats d'établissement). La « professionnalisation » apparaît alors comme un facteur d'attractivité et un gage de modernité. Cela met au jour les incertitudes qui les agitent et les changements dans les finalités de l'institution qui sont orchestrés de l'extérieur malgré tout.

Mais « l'autonomie » des établissements et des enseignants-chercheurs différencie les modes d'appropriation et de traduction de cette idée de « professionnalisation » qui pose question en soi. Chaque établissement, chaque UFR ou faculté développe une offre à un rythme spécifique, laissant l'observateur devant des configurations complexes dont la lisibilité est faible.

2.1.1. Une typologie des formations professionnalisantes dans le supérieur

Le caractère professionnalisant d'une formation fait appel à plusieurs registres. Du côté de l'offre de formation, on peut le définir à partir du degré d'engagement des milieux professionnels aux différents stades de la conception, de la mise en œuvre et de la validation d'un diplôme. Celui-ci sera réputé d'autant plus professionnalisant que des représentants des milieux professionnels auront participé à l'élaboration de son contenu, seront intervenus dans les formations, auront accueilli des stagiaires et seront présents dans les jurys d'examen. La sélection à l'entrée dans ce type de formation est le corollaire de l'engagement des milieux professionnels. Elle s'explique par un taux d'encadrement et une dotation financière par étudiant plus élevés que pour les formations académiques. Cette sélection constitue de fait une forme de régulation des flux dont la forme la plus aboutie est le *numerus clausus* observé pour les professions de la santé.

Un autre registre permet non pas d'identifier mais de renforcer le caractère professionnalisant d'une formation. Il s'agit de son positionnement terminal dans l'ensemble du cursus. Dans les faits, la partition entre formations professionnalisantes et disciplinaires n'est évidemment pas aussi tranchée, notamment lorsqu'elle est appliquée à l'enseignement supérieur. Chaque année, de nombreux jeunes dotés d'un diplôme réputé professionnalisant poursuivent leurs études tandis que d'autres s'insèrent sur le marché du travail à l'issue d'une formation généraliste. L'attribution du caractère plus ou moins professionnalisant d'une formation à l'aune de cette autre dimension doit donc plutôt être pris comme un critère additionnel.

L'analyse des modes d'entrée sur le marché du travail donne en revanche une lecture a posteriori du degré de professionnalisation des formations. Elle renseigne d'une part sur la qualité du signal que constitue tel ou tel diplôme et donc sur la confiance que les employeurs lui accordent effectivement. Elle renseigne d'autre part sur la plus ou moins grande spécificité des métiers ou des fonctions auxquels les formations permettent d'accéder sachant qu'elles sont destinées explicitement à favoriser l'exercice d'un type d'activité déterminé.

La combinaison de ces différents registres permet de dessiner les contours de plusieurs types de formations professionnalisantes. Les configurations qui en résultent montrent qu'entre formations professionnelles et généralistes, il n'existe pas de frontière nette, mais plutôt un continuum de situations.

. *Type 1* : il est constitué des formations pour lesquelles l'obtention du diplôme est indispensable pour accéder à l'exercice de métiers bien identifiés. La filière « santé » en est le modèle type. C'est le plus ancien modèle de formation professionnalisante et sans doute le plus accompli en ce qui concerne les modalités et les contenus de formation mais surtout, il destine ses diplômés à un marché professionnel spécifique comme celui des architectes, des avocats... Entrent aussi dans ce groupe toutes les formations dispensées à l'issue d'un concours de la fonction publique comme les IUFM par exemple. Les effectifs d'étudiants engagés dans une formation supérieure de « type 1 » concernent 23 % de l'ensemble des formations professionnalisantes. Soumis à une régulation nationale des flux, ils ont stagné jusqu'en 2001. Depuis, la levée des *numerus clausus*, notamment en médecine, a donné un nouvel élan aux formations de ce type. Les niveaux de sortie se distribuent surtout entre bac+3 et bac+4 (écoles paramédicales et sociales, IUFM) et bac+6 et plus (médecine).

. *Type 2* : il réunit les formations conduisant à des diplômes à forte lisibilité sur l'ensemble du territoire national et pour lesquels les référentiels ont une forte connotation professionnalisante du point de vue des modalités de construction et de mise en œuvre des formations. En revanche, l'entrée sur le marché du travail à l'issue de ces formations n'est pas systématique. La dispersion des emplois auxquels ils permettent d'accéder est plus ou moins grande tant du point de vue des secteurs d'activité que du positionnement dans l'échelle des qualifications et des salaires. Entrent dans ce groupe les BTS, les DUT, les licences professionnelles, les diplômes d'IUP, les DESS, les diplômes d'écoles d'ingénieurs ou de commerce... De facture plus récente, ce modèle de professionnalisation est aussi celui qui se développe le plus actuellement. Les effectifs d'étudiants engagés dans ces formations sont non seulement majoritaires (58 %) mais en forte croissance ces dernières années. Les diplômes de niveau bac+2 et bac+5 constituent le noyau dur de ce type mais avec le développement des diplômes d'IUP et plus récemment celui des licences professionnelles, l'offre de formation s'élargit à tous les niveaux de sortie de l'enseignement supérieur.

. *Type 3* : Un troisième groupe comprend les formations conduisant à des titres ou diplômes dont la lisibilité est beaucoup plus faible, comme les diplômes d'université par exemple ou ceux délivrés par des écoles dont la réputation n'est pas solidement établie. Souvent créés pour répondre à un besoin de spécialisation au sein d'une université ou d'une région, ils n'offrent pas les mêmes garanties et perspectives qu'un diplôme national. En outre, le degré de professionnalisation de ces diplômes est plus difficile à apprécier. On fait

l'hypothèse qu'il sera plus élevé pour ceux issus de composantes universitaires où l'expérience et les réseaux professionnels sont bien établis comme les IUT ou les IUP par exemple ou dans des UFR proposant des diplômes dans des domaines à fort contenu technico-scientifique comme la gestion, la finance, les spécialités juridiques... Si l'on tient compte de ces deux critères, les DU visant des diplômes de 2^{ème} cycle peuvent être assimilés le plus souvent à des diplômes à fort contenu professionnalisant. Le fait que ces diplômes soient souvent ouverts, voire destinés à la formation continue renforce cette hypothèse. Les formations de type 3 concernent 12 % des étudiants. Après s'être développé assez fortement, notamment au sein des universités, ce type de formation dont la régulation des flux s'opère au niveau des établissements a fléchi récemment. Il faut y voir pour une part, un effet de substitution lié à la création des licences professionnelles.

. *Type 4* : un dernier type regroupe les formations qui préparent à un concours d'entrée dans la fonction publique comme par exemple les IUFM, ou à une formation sélective du type classe préparatoire à l'entrée dans une « grande école ». Ce type ne conduit pas directement à entrer sur le marché du travail mais représente, dans le processus de construction des formations professionnalisantes, la phase amont d'une partie des formations de type 1 et 2. Il représente 7 % des effectifs.

Typologie des formations professionnalisantes

	Type 1 - (23 %)*	Type 2 - (58 %)	Type 3 - (12 %)	Type 4 - (7 %)
Titre préparé	Diplôme d'état	Diplôme d'état Diplôme reconnu nationalement	Titre non reconnu nationalement	Prépa. concours
Régulation des flux	Nationale Numérus Clausus	Territoriale Sélection à l'entrée	Territoriale	Territoriale
Structure de formation	CHU, École d'architecture, IUFM, etc.	IUT, École d'ingénieurs, de commerce, Institut univ., STS, UFR	UFR, École d'Arts, de commerce	IUFM Université
Insertion	Emplois « cibles » Marché professionnel	Marché du travail ou poursuite d'études	Marché du travail	Différé

* sur l'ensemble des jeunes préparant un diplôme professionnalisant en 2003, 23 % préparent une formation de type 1.

2.1.2. Qui interroge les politiques régionales

Il nous a semblé intéressant d'insérer une contribution du conseil régional Aquitaine, qui, dans le cadre des travaux préparatoires de son prochain PRDF et dans un contexte d'élargissement des compétences des régions en matière de formation professionnelle, a produit un document de littérature grise²⁶ dans lequel la question de la définition d'une formation professionnalisante est au cœur de la construction du PRDF. Seule la partie concernant l'enseignement supérieur est reprise ici.

La question des formations supérieures à finalité professionnelle

Le système universitaire français a développé depuis un certain nombre d'années, aux niveaux III et I-II, des formations, accessibles en formation initiale et/ou en formation continue, qui sont affichées comme des formations professionnelles ou « professionnalisantes ».

Ce mouvement, qui n'était historiquement représenté que dans les professions de santé et les professions juridiques (diplômes obligatoires pour exercer) ainsi que dans certains domaines dans lesquels existaient peu d'écoles d'ingénieurs ou d'instituts (cas de la géologie), a bénéficié de domaines « émergents » (on peut citer par exemple l'aménagement ou la communication à l'université de Bordeaux III, l'environnement sous l'angle scientifique à Bordeaux I et l'angle juridique à Bordeaux IV etc.)

²⁶ R. Pierron, « Eléments de réflexions méthodologiques sur les grandes démarches de cadrage PRDFP – Schémas... », Document de travail, RP/FC/655, Région Aquitaine, Pôle Culture Education Jeunesse - Solidarité Sport, octobre 2006.

Le processus trouve tout naturellement dans la norme du 3-5-8 (ou LMD) un accélérateur important, notamment mesurable à travers le développement des licences professionnelles. (...)

Le PRDF ne peut ignorer la formation professionnelle universitaire (et pas seulement la formation continue) dans ses analyses et peut-être même dans ses préconisations, même si la question des limites des compétences et du « droit d'ingérence » en la matière doit être posée, pour d'évidentes raisons de cohérence d'ensemble.

Non seulement ce complément s'impose dès lors que **plus de la moitié de l'effectif d'une classe d'âge de jeunes en France poursuit désormais un parcours de formation initiale après le baccalauréat**, mais encore il convient de lui faire une place importante dans l'**élaboration du PRIO** [Programme régional d'insertion et d'orientation] et surtout du **projet de l'IROM** [Institut régional de l'orientation et de métiers], dont la localisation à proximité du campus dit assez bien que les titulaires de diplômes d'enseignement supérieur exerceront de plus en plus de « métiers » et que les **conditions méthodologiques des enquêtes d'insertion et de suivi les concernant feront l'objet d'une grande attention du conseil régional** (avec l'appui du CEREQ et de son centre régional associé).

D'ores et déjà, en l'attente du développement de ces perspectives, il est utile d'amorcer la réflexion en se demandant **comment se définit une formation supérieure à finalité professionnelle**, en rappelant les six critères dont l'examen, le croisement et la convergence avaient été proposés par l'AREPA en 1998 (cf. Aquitaine Éducation Permanente n° 104) :

1. En premier lieu, même si ce critère, s'il était seul, pourrait comporter un risque d'autoproclamation, il est essentiel d'indiquer qu'une formation universitaire ne peut être considérée comme professionnelle que si elle est **identifiée comme telle de façon explicite**. Ce choix implique l'affichage clair d'une **finalité d'insertion professionnelle immédiate** des étudiants qui en sortent (ou la réinsertion des stagiaires, ou l'amélioration mesurable des compétences des professionnels qui la suivent éventuellement en FPC).
2. Corrélativement, une formation supérieure à visée professionnelle doit être **spécialisée**, ce qui est un point délicat, comportant aux yeux de certains matière à débat en regard de la vocation historique fondamentale de l'enseignement universitaire. La spécialisation, en effet, doit, d'un côté, **rendre les étudiants capables d'occuper des fonctions déterminées** et ces fonctions doivent être **explicites**. Il y a là, cependant, d'un autre côté, un risque de raisonnement et d'affichage trop mécanique, sachant d'une part que les formations supérieures, à partir du niveau II²⁷ ne débouchent pas forcément sur des « métiers », mais plutôt sur des « fonctions » (dont l'exercice implique des qualités comportementales, notamment d'adaptation, ce qui correspond aux critères de recrutement de cadres par des entreprises recherchant plus le « potentiel » que la « technique »).
3. L'existence d'une **sélection à l'entrée en formation** est également un indice du caractère professionnel d'une formation supérieure. L'admission n'est pas **automatique** à partir de critères traditionnels de possession d'un titre ou d'un diplôme. Un **numerus clausus** est imposé, aussi bien pour des raisons de réalisme en regard du marché du travail, que pour permettre de retenir les candidats qui ont les meilleures chances de succès (lettre de motivation, dossier, entretien...).
4. **Des professionnels interviennent dans le cursus** d'une formation universitaire à visée professionnelle. Cela signifie l'instauration d'une **relation réelle** entre les étudiants et des personnes représentatives de leurs futurs employeurs, qui participent ainsi activement à leur recrutement. Il est clair que cette intervention de professionnels requiert chez les universitaires un **investissement important**, certes relationnel, mais aussi **en ingénierie de formation et en coordination d'ensemble**, la garantie scientifique ne pouvant provenir que des universitaires, tandis que celle de la pertinence pratique ne peut être validée que par les professionnels.

²⁷ Pour le niveau III, les DUT, au même titre que les BTS, sont aisément ventilés dans les grands champs de spécialité de la démarche Argos-GFE. A partir du niveau II, l'exercice est plus délicat et n'est pas forcément exhaustif, même si des domaines émergents échappent à cette restriction (cas du GFE 19, les spécialités de la Communication évoluant très nettement vers le haut et n'existant que très peu au niveau V et même au niveau IV).

2.2. L'accélération du processus de professionnalisation dans le supérieur

La dynamique de professionnalisation des formations supérieures n'est pas un phénomène récent. Entre 1980 et 1995, dans un contexte de quasi doublement des effectifs dans le supérieur, on assiste déjà à une modification sensible de la répartition des effectifs au sein des filières et des types d'établissements, du fait notamment de l'ouverture massive des sections de STS. Mais à partir de 1996, l'orientation vers les filières professionnelles courtes s'accélère. Aujourd'hui, ces formations (STS et IUT) accueillent 37 % des nouveaux bacheliers qui poursuivent leurs études dans le supérieur contre moins de 30 % en 1995. Les politiques régionales de formation professionnelle des jeunes, ont généralement favorisé le développement de ce type d'offre dans le supérieur court notamment.²⁸ Du côté de la demande de formation, les évolutions du marché du travail mais aussi les représentations vis à vis de l'insertion dans la vie active ont conduit de plus en plus les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur à s'orienter vers des formations plus directement articulées aux emplois que les filières généralistes. De ce point de vue, la baisse des effectifs de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur observé depuis le milieu des années 1990 a rendu moins concurrentielles les formations sélectives et favorisé du même coup l'évolution structurelle de l'offre de formation vers plus de professionnalisation. Mais cette inflexion ne se limite pas aux filières professionnelles courtes. Les orientations générales des politiques éducatives nationales et la création de nouveaux diplômes professionnalisants, ont forgé un cadre favorable au développement de la carte des formations supérieures au delà du 1^{er} cycle.

2.2.1. Un processus net au sein des universités

Le processus de professionnalisation est particulièrement net au sein des universités. La part des étudiants préparant ce type de diplôme est passée de 29 % en 96 à 38 % en 2004. Toutes les composantes de l'université ont contribué à cette évolution : les structures traditionnellement porteuses de ce type de formation comme les IUT, les IUP ou les écoles d'ingénieurs bien sûr mais aussi les UFR qui, hormis pour les DESS, avaient jusqu'ici peu développé ce type de formation. Plus récemment, la licence professionnelle est venue compléter l'éventail des diplômes reconnus nationalement. Tous les niveaux de formation et toutes les composantes de l'université sont donc concernés car il ne s'agit plus d'absorber, comme au cours de la période 88-95, des flux de plus en plus nombreux, mais de mieux se positionner face à un marché de la formation supérieure devenu plus concurrentiel. Mais surtout, on assiste à une recomposition de l'offre de formation universitaire au bénéfice des diplômes professionnalisants à forte lisibilité nationale

Évolution de la répartition des effectifs au sein des universités

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Evol. 96-2004
Santé (type 1)	141 362	137 991	137 323	135 423	137 080	136 547	142 683	152 958	163 030	15 %
Dip prof.(type 2)	214 344	224 469	234 432	249 260	269 262	283 730	296 795	306 562	318 141	48 %
DU (type 3)	43 004	43 490	44 623	46 687	47 856	46 078	48 838	50 931	47 766	11 %
Concours (type 4)	27 831	27 750	26 367	25 935	24 880	23 320	23 278	23 519	20 660	-26 %
Form. générale	1 045 445	1 013 036	984 427	965 276	951 232	918 095	91 730	930 517	921 196	-12 %
Total université	1 471 986	1 446 736	1 427 172	1 422 581	1 430 310	1 407 770	1 428 895	1 464 481	1 470 793	0

Source : DPD-ministère de l'Éducation nationale – Traitement Céreq

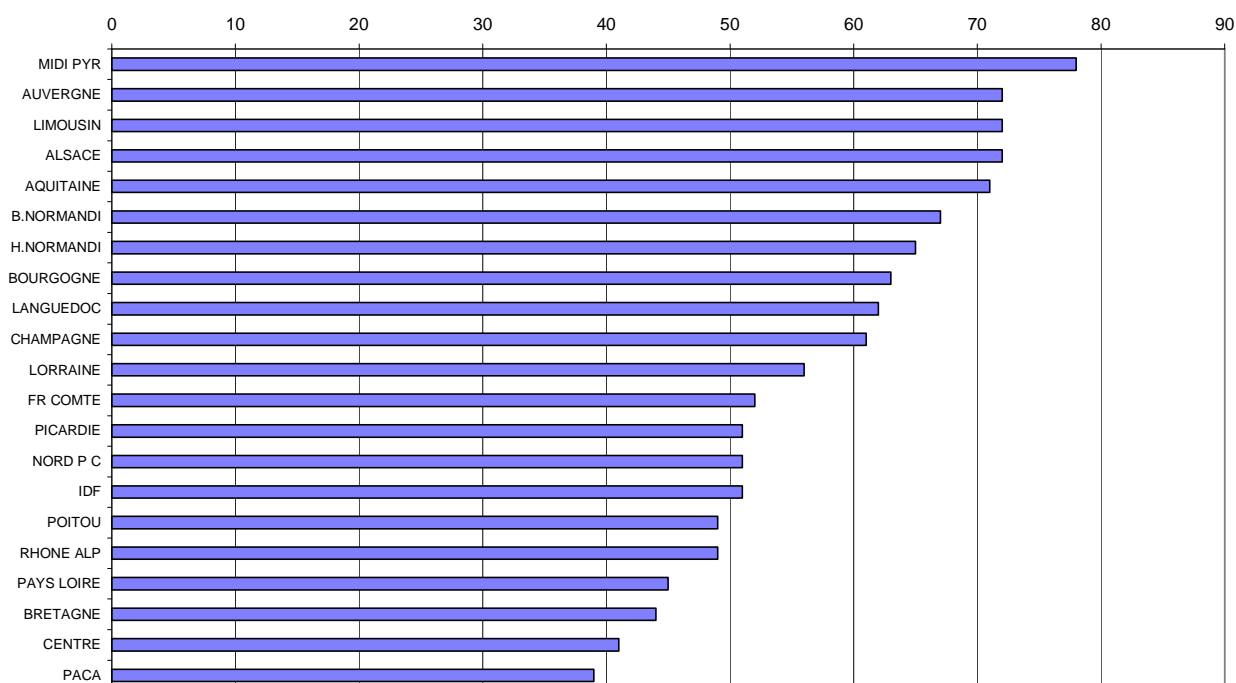
L'offre de formation supérieure est un enjeu important au niveau territorial. Il renvoie à la question de l'égalité d'accès aux formations via la nature et la diversité de l'offre de formation disponible mais aussi via le maillage territorial qui permet ou pas d'accéder à une offre de proximité. Il renvoie aussi à la question de l'adaptation des formations aux besoins en qualification des territoires comme facteur de développement économique. Les formations professionnalisantes constituent de ce point de vue un enjeu particulier puisqu'elles sont supposées favoriser l'entrée dans la vie active et répondre directement aux besoins des entreprises. Elles posent donc de façon particulièrement aiguë la question du niveau pertinent de construction

²⁸ Evaluation des politiques régionales de formation 2000-2002 – Portraits statistiques- Document Groupe Statistique de l'Evaluation- CCPR.

et de développement de ce type d'offre et celle de l'espace où va s'opérer l'insertion à l'issue des formations. L'analyse des mobilités étudiantes à l'entrée et à la sortie des formations est particulièrement éclairante de ce point de vue. Elles mettent en évidence selon les régions des difficultés d'ajustement plus ou moins importantes entre systèmes de formation et systèmes d'emploi²⁹.

En matière de formations professionnalisantes, les configurations régionales peuvent être très différentes. Tout d'abord parce que la part des effectifs engagés dans ce type de formation est plus ou moins forte : elle varie de 49 % à plus de 60 % selon les régions. Ensuite parce que la structure par niveau des formations délivrées peut être très différente : dans certaines régions il s'agit surtout de filières professionnelles courtes alors que dans d'autres les formations de 3^{ème} cycle occupent une place non négligeable. Enfin parce que le maillage infra régional des établissements qui porte ses formations est plus ou moins dense : dans certaines régions, la capitale régionale concentre plus de 70 % des effectifs engagés dans une formation professionnalisante alors que dans d'autres les formations sont plus distribuées sur l'ensemble du territoire régional.

Taux de concentration de l'offre de formation professionnalisée dans la capitale régionale



Source : MJEN-DPD- BCP – traitement CEREQ

2.2.2. L'influence de la démographie étudiante et de la diversification de la carte des formations dans ce développement

Cette disparité entre régions est due en grande partie à la contribution des formations supérieures professionnalisées délivrées au sein de la sphère universitaire. Cet indicateur (taux de professionnalisation à l'université) varie en 2004 de 32 % à 60 %. Mais surtout, depuis le milieu des années 1990, les recompositions à l'œuvre au sein de l'université ont été plus ou moins marquées puisque ce taux a évolué de +4 points à +19 points selon les régions. La dynamique de professionnalisation universitaire est en partie liée aux évolutions de la démographie universitaire. Les régions qui disposent de grands pôles universitaires attractifs ont bénéficié de l'apport de mobilités étudiantes (Ile de France, Languedoc, Midi-Pyrénées, Alsace, Paca, Rhône-Alpes) les effectifs universitaires ont peu évolué. Dans les autres régions, en revanche, la dynamique de professionnalisation semble avoir joué un rôle dans la limitation de la baisse de la

²⁹ *Ibid.*, Evaluation des politiques régionales 2000-2002 – Portraits statistiques

démographie étudiante : la baisse des effectifs étudiants a été, dans la plupart des cas, moins marquée quand la carte des formations a évolué vers plus de professionnalisation.

La dynamique de professionnalisation au sein de la sphère universitaire est également liée à la composition des formations proposées. Dans les régions où l'offre est marquée par le poids des diplômes à forte lisibilité nationale, les recompositions ont été importantes. De ce point de vue les IUT et les formations d'ingénieurs ont joué un rôle non négligeable dans la construction de l'offre de formation professionnalisante. Mais c'est au sein des régions où les composantes sont les plus diversifiées, notamment celles qui ont développé des structures professionnalisantes de type IUP ou des instituts universitaires au sein des UFR que la dynamique de professionnalisation est la plus nette.

2.3. Qu'en est-il de la professionnalisation dans les régions Aquitaine, Bretagne, Poitou-Charentes, Paca et Rhône-Alpes ?

2.3.1. Des contextes démographiques et économiques différents

Aquitaine

Le territoire aquitain est composé d'un espace rural dynamique où travaille 25 % de la population active et de plusieurs aires urbaines en expansion soutenue comme Bordeaux, Pau, Bayonne ou Arcachon. L'agriculture reste essentielle à l'économie régionale. Elle est très diversifiée : vins de Bordeaux, arboriculture, lait, viandes, maïs, pin des landes et alimente en aval industries agroalimentaires, industries du meuble et industries du papier carton. Mais ce sont actuellement les industries aéronautiques et spatiales qui dynamisent le tissu industriel (mécanique, électronique, plasturgie). Comme les autres régions du sud de la France, l'Aquitaine accueille un secteur tertiaire fort, mais qui se singularise par une position forte des activités marchandes, plutôt que par les « services administrés » dont l'importance en terme d'emplois est proche de la moyenne nationale. La construction enfin, partage le dynamisme constaté pour l'ensemble des régions de l'ouest ; sa part dans l'emploi total, déjà élevée, s'accroît. Au sein de la population active, les agriculteurs exploitants et les travailleurs indépendants sont encore très nombreux, tandis que les cadres et les employés sont légèrement sur-représentés par rapport à la moyenne nationale.

Au cours des trente dernières années, l'Aquitaine a gagné 450 000 habitants. Pourtant, durant cette période, l'excédent des naissances sur les décès n'a cessé de décroître. Il est aujourd'hui quasiment nul. C'est donc l'excédent des arrivées sur les départs de la région qui explique l'essentiel du gain de population. L'Aquitaine est désormais, avec PACA, la troisième région la plus attractive de métropole, juste derrière Languedoc-Roussillon et Midi Pyrénées. L'excédent de population est composé bien sûr de retraités mais également, pour une très large part, d'actifs en milieu ou en fin de vie active qui s'installent avec leurs enfants. Seuls, les jeunes entre 18 et 35 ans sont plus nombreux à quitter la région qu'à s'y installer. Si ces tendances qui datent du début de la décennie 1990 devaient se maintenir, la population des jeunes de moins de 20 ans pourrait diminuer beaucoup moins que prévu et la population en âge d'activité (25-60 ans) pourrait même augmenter...

Bretagne

Historiquement, l'économie bretonne s'est appuyée sur un modèle de développement original fondé sur plusieurs secteurs-phares, héritages de la première révolution économique bretonne et porteurs d'un aménagement du territoire équilibré. Aujourd'hui fragilisés, ils doivent se recomposer dans une nouvelle dynamique fondée sur le potentiel de recherche et d'innovation de la région.

Le secteur tertiaire concentre plus des deux tiers des emplois bretons, et les emplois métropolitains supérieurs dans les services aux entreprises, la recherche et l'enseignement ont connu une forte croissance dans la dernière décennie. Il existe des diversifications réussies, notamment dans l'industrie automobile en Ille-et-Vilaine autour de l'usine PSA Peugeot-Citroën. Mais l'économie bretonne s'appuie sur quatre piliers : le bâtiment, l'agriculture et l'agro-alimentaire, la pêche et l'électronique et les télécommunications. Première région française dans les domaines de l'agriculture et l'agro-alimentaire, la Bretagne est largement tournée vers la production légumière, l'élevage hors sol et l'élevage laitier, structurés autour de groupes et de coopératives majoritairement basés dans la région. Les crises du prix du lait, de la volaille, du porc et des

légumes sont autant de butoirs qui révèlent l'ampleur du changement à accomplir. Première région de pêche avec 40 % des captures de métropole, premier site de construction et de réparation navales militaires à Brest, première région touristique pour les séjours à la mer, la Bretagne récolte déjà les fruits économiques de sa façade maritime mais doit encore améliorer la valorisation industrielle de la filière nautique. Lié à la commande de grands donneurs d'ordre, naguère majoritairement publics, qui a permis le développement de fortes capacités de recherche, le secteur de l'électronique et des télécommunications très présent dans les pôles de Rennes, Lannion et Brest est confronté depuis quelques années à des restructurations étendues.

Depuis la fin des années 1960, la croissance démographique de la Bretagne s'accélère sous l'effet de la natalité, puis de l'immigration venue prendre progressivement le relais. Depuis 1996, la dynamique s'est fortement amplifiée, et la région, devenue très attractive affiche désormais une des plus fortes croissances de la métropole. La région a connu entre 1990 et 2005 un accroissement de 268.000 habitants. La croissance récente dépasse désormais proportionnellement celle que connaît la région Rhône-Alpes, et se rapproche de fort près des performances de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur. À noter que deux départements s'octroient la plus grande partie de l'accroissement : L'Ille-et-Vilaine grâce à l'expansion de Rennes surtout, et le Morbihan, département côtier devenu fort attractif.

Le gain de population entre 1999 et 2007 est de 199 000 habitants, soit 25 000 en moyenne par an. Au cours de cette période, le taux de croissance annuel moyen de la population atteint 0,8 %, ce qui place la région au 8^e rang des régions métropolitaines. Le dynamisme démographique de la région est principalement soutenu par l'excédent migratoire. Les arrivées dépassent les départs de 19 000 par an. L'excédent naturel représente un quart de la croissance démographique. Les naissances sont supérieures aux décès de 6 000 par an.

Poitou-Charentes

Le Poitou-Charentes est, avec le Limousin et la Corse, l'une des régions les plus rurales de France : quatre habitants sur dix résident encore dans ce type d'espace. Mais deux grandes aires urbaines, Poitiers et La Rochelle, ont contribué à elles seules aux trois quarts de la croissance démographique de la région. En terme d'emplois, comme en terme de valeur ajoutée, l'agriculture (cognac, lait, viandes) demeure essentielle à l'économie régionale. Elle alimente en aval une industrie agroalimentaire dynamique. A l'instar de la Bretagne ou de la Basse-Normandie, l'industrie Picto-Charentaise a largement bénéficié des décentralisations des années 1960 et 1970. De cette époque date une solide infrastructure industrielle orientée vers les biens d'équipements : mécaniques, matériels électriques et électroniques, constructions navales aéronautiques et ferroviaires, équipements automobiles. Elle complète ainsi un tissu traditionnel plutôt orienté vers les industries du bois et du papier, les matériaux de constructions ou l'habillement et le cuir. Dans le secteur tertiaire, l'installation à Niort des sièges sociaux des grandes mutuelles d'assurance alimente de nombreux emplois dans les « services financiers ».

Au sein de la population active, les agriculteurs exploitants et les travailleurs indépendants sont encore nombreux. Du côté de l'emploi salarié, les ouvriers et les employés sont sur-représentés, mais les positions de cadres, et plus encore, de professions intermédiaires sont plus rares. Cette structure sociale rend compte du poids des petites et moyennes entreprises en Poitou-Charentes. La part de l'emploi public dans l'emploi régional, bien qu'élevée, n'est pas exceptionnellement forte. Elle ne compense pas la faiblesse des « services aux entreprises » et l'économie Picto-Charentaise demeure très moyennement tertiarisée.

Entre 1990 et 1999 la région Poitou-Charentes a gagné 45 000 habitants quasi-exclusivement du fait d'un excédent des arrivées sur les départs de la région. Dans cette région âgée – elle se situe au second rang national pour la part des plus de 65 ans dans la population – les naissances équilibrent en effet à peine les décès. L'aire urbaine de Poitiers et l'ensemble du Littoral atlantique (La Rochelle, Royan) bénéficient le plus de cet afflux de population, composé pour une large part d'actifs, en milieu ou en fin de vie active s'installant avec leurs enfants. Ces tendances sont récentes, elles ne datent que du début de la décennie 1990 ; si elles devaient se maintenir la population des jeunes de moins de 20 ans pourrait diminuer beaucoup moins que prévu. Néanmoins, quel que soit le scénario retenu, la population scolarisée et la population en âge d'activité (25-60 ans) vont largement diminuer...

Provence-Alpes-Côte d'Azur

En Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), population et activité économique se concentrent autour de deux grands espaces urbains. A l'ouest tout se joue autour des aires urbaines d'Avignon, Marseille-Aix-en-Provence et Toulon qui sont désormais contiguës. A l'Est, c'est le long du littoral entre St-Tropez et Menton que les concentrations s'opèrent. Le reste du territoire, enclavé, très faiblement peuplé, est souvent constitué d'espaces naturels protégés. L'agriculture, essentiellement orientée vers les productions végétales ne représente plus que 3 % de l'emploi total régional. Néanmoins, combinée à des industries agroalimentaires dynamiques elle reste l'activité dominante dans sept des 22 zones d'emploi que compte la région. L'industrie régionale, où petits et très grands établissements sont sur-représentés, est constituée de trois strates distinctes : des industries traditionnelles diffuses sur l'ensemble du territoire, un pôle national majeur d'industries lourdes concentré autour de l'étang de Berre – où se trouve également le premier producteur mondial d'hélicoptères – et des industries électriques et électroniques nées dans le sillage de pôles de recherche et développement comme Sophia-Antipolis. En termes de valeur ajoutée produite, l'industrie régionale se classe au cinquième rang national mais son poids relatif dans l'emploi est faible. Car en PACA, huit emplois sur dix sont des emplois tertiaires. L'emploi public est très fort : il situe la région au deuxième rang métropolitain derrière la Corse. Mais, le tertiaire marchand l'est également. Sous l'influence du tourisme, des activités résidentielles, et des activités de négoce et de logistique induites par le Port de Marseille, la part du commerce dans l'emploi est particulièrement élevée. En terme de structure de la population active, la région est celle qui s'approche le plus de l'Île-de-France : la part des cadres, des professions intermédiaires et des employés est très élevée tandis que celle des ouvriers et des agriculteurs est très faible. Un point pourtant la distingue signant ainsi son identité méridionale, les travailleurs indépendants sont toujours très nombreux.

Au début des années 70, l'attractivité démographique de PACA était exceptionnelle, elle s'est infléchie depuis. La région demeure toutefois l'une des plus attractives de France : entre 1990 et 1999, elle a gagné 145 000 nouveaux habitants. Comme les naissances excèdent encore largement les décès, la population régionale s'accroît à un rythme encore très soutenu. De plus, les migrations contribuent toujours à freiner son vieillissement. PACA est donc une région qui rajeunit (relativement aux autres régions de métropole). Aussi, selon toute vraisemblance, le nombre de jeunes scolarisés ne devrait pas diminuer alors que celui des actifs potentiels devrait augmenter.

Rhône-Alpes

Deuxième région de métropole par sa population, Rhône-Alpes l'est aussi par sa taille. Trois grands pôles urbains, Lyon, Grenoble, Saint-Etienne et un réseau de villes moyennes particulièrement dynamiques confèrent à la région une structure urbaine très prononcée. Seules les vieilles terres industrielles de la haute vallée de la Loire échappent à ce paysage général. Moteur historique du développement de la région, l'industrie est très présente, elle est également très diversifiée. Un ensemble complet de filières industrielles s'est en effet constitué sur un socle d'industries lourdes. L'importance majeure des activités de production d'énergie, caractéristique singulière de la région, conjuguée à l'existence de deux grands pôles de recherche et développement à Lyon et Grenoble conforte l'ensemble. La part de l'emploi agricole est l'une des plus faibles de France, elle joue néanmoins un rôle essentiel dans certaines zones (Beaujolais, Bresse, Vallées Alpines, Ardèche, Drome), de même que le tourisme (Alpes, Ardèche, Drome). Les activités tertiaires emploient sept personnes sur dix, une proportion légèrement plus faible que la moyenne. La part de l'emploi public est la deuxième plus faible de France. En revanche, les sièges sociaux et les laboratoires de recherche et développement sont très nombreux : les positions de cadres hautement qualifiés (direction, conception, recherche) représentent plus de 10 % des emplois à Grenoble et à Lyon. Au sein de la population active, les ouvriers sont sur-représentés mais c'est plutôt la très forte fréquence des positions de cadres et de professions intermédiaires qui caractérise la région Rhône-Alpes.

Rhône-Alpes est une région jeune où les naissances excèdent encore très largement les décès. Elle est également attractive : les ménages qui s'installent sont plus nombreux que ceux qui la quittent. Au total, en termes de croissance démographique elle se classe au quatrième rang des régions métropolitaines. La population Rhône-alpine va donc continuer de croître. Mais le contraste entre un Est dynamique et un Ouest déclinant va s'accroître. Le nombre de jeunes et d'actifs potentiels devrait en effet diminuer sensiblement dans les départements de la Loire et de l'Ardèche et s'accroître substantiellement dans l'Ain, en Isère et en Haute-Savoie. Drome, Savoie et Rhône connaissant des évolutions moins prononcées.

2.3.2.Des modalités d'entrée dans le supérieur distinctes

Différents facteurs déterminent la structure et l'évolution de l'offre de formation supérieure dans les territoires. Dès le secondaire, les différents paliers d'orientation répartissent la population scolaire entre les voies générales, technologiques ou professionnelles et déterminent le poids des bacheliers dans une génération qui vont accéder à l'enseignement supérieur. Si de ce point de vue les écarts entre régions se sont atténués depuis le milieu des années 90, les profils régionaux sont encore loin d'être homogènes. Les contextes économiques et sociaux expliquent une partie de ces disparités. Or, les taux de poursuite d'études sont très variables après l'obtention d'un bac général (98 %), d'un bac techno (91 %) ou d'un bac pro (36 %) ³⁰. Le profil des bacheliers détermine également les modalités d'entrée dans le supérieur. Par exemple, l'orientation vers une filière professionnelle courte (STS/IUT) concerne 70 % des bacheliers professionnels qui poursuivent des études supérieures, 66 % des bacheliers technologiques et seulement 18 % des bacheliers généraux. De même, les taux de poursuite d'étude sont très différents à l'issue d'un BTS (30 %), d'un DUT (60 %) ou d'un DEUG (88 %).

Par ailleurs, les mobilités géographiques touchent différemment les territoires. On sait par exemple que les mobilités vers les zones urbaines se dessinent précocement notamment parmi les jeunes résidant en zone rurale où l'offre de formation est moins diversifiée. A l'intérieur d'une région, elles sont d'autant plus importantes à l'entrée dans le supérieur que le maillage territorial est faible. De ce point de vue, la création d'université dans des villes moyennes, voire la mise en place d'antennes universitaires a endigué en partie ce processus de polarisation vers les métropoles régionales. Cependant, certaines régions à forte implantation universitaire bénéficient d'un apport toujours important de nouveaux bacheliers en provenance d'autres régions.

Enfin, du point de vue de l'évolution de la carte des formations, les régions qui bénéficient d'un solde démographique favorable ont généralement peu infléchi leur offre de formation vers plus de professionnalisation. En revanche, celle-ci aura tendance à se recomposer d'autant plus rapidement que la démographie est à la baisse. La tendance est alors à la réorientation ou à l'accentuation de l'offre de formation vers les filières professionnelles. Ce processus vise à fixer une partie des populations scolaires dans des cursus professionnels, à réactiver l'activité de certaines zones en cours de désertification et à lutter contre le surdimensionnement d'une partie de l'appareil éducatif. Dans les régions à dominante rurale, ce sont plutôt les sections de techniciens supérieurs qui prennent alors un nouvel essor, tandis que dans les régions à dominante industrielle, les IUT ou la conjugaison des deux filières influent sur la recombinaison des modes d'entrée dans le supérieur.

Ces différents paramètres influent sur les modalités d'entrée dans le supérieur. Pour présenter les particularités des cinq régions étudiées, nous avons retenus 4 indicateurs :

- la proportion observée de bacheliers dans une génération
- la répartition des bacheliers par type de bac
- la part des STS et des IUT dans l'ensemble des entrées dans le supérieur
- les mobilités inter-régionales à l'entrée à l'université

L'Aquitaine est la région où la proportion de bacheliers dans une génération a le plus progressé depuis 10 ans. La part des bacheliers généraux reste élevée. Pourtant, l'équilibre entre formation générale, technologique et professionnelle s'est profondément transformé ces dernières années. Cela s'est traduit notamment par une proportion beaucoup plus élevée de bac pro parmi les bacheliers. La volonté régionale affichée de développer la filière professionnelle et technologique semble donc porter ses fruits au moins jusqu'au niveau bac. Elle répond à deux objectifs : faire face à une importante diminution des effectifs scolarisés dans les lycées professionnels mais également tenter de mettre en place de véritables filières de formation qui permettent aux bacheliers professionnels de poursuivre vers un diplôme de niveau bac+2. Si le développement des STS tend à s'inscrire dans ce processus, elles accueillent plus du quart des nouveaux bacheliers, l'offre de formation supérieure n'est toutefois pas encore totalement adaptée à cette ambition,

³⁰ MEN – Note d'information n° 04.14 – juin 2004.

notamment pour les entrées en IUT dont la part reste parmi les plus faibles de France. L'Aquitaine est une région où l'offre de formation universitaire reste importante. Elle est d'ailleurs attractive pour de nombreux bacheliers issus d'autres régions qui choisissent de poursuivre leurs études en Aquitaine.

La Bretagne s'est progressivement installée en tête des régions les plus diplômées, avec plus de 70 % de jeunes bacheliers dans l'académie de Rennes, devant les académies de Grenoble, Versailles, Paris et Nantes

En matière d'enseignement supérieur, les Bretons privilégient des formations courtes débouchant plus directement sur un emploi. Ainsi, 11 % des personnes ayant terminé leurs études détiennent un diplôme de niveau bac+2, souvent à l'issue des formations en Institut Universitaire de Technologie (IUT) ou en Section de Technicien Supérieur (STS). Cette part a progressé de près de 3 points en Bretagne entre 1999 et 2005, contre 1 point en moyenne en France métropolitaine. La région se situe aujourd'hui à la quatrième place des régions métropolitaines pour la part de ces diplômés, un point au-dessus de la moyenne de la France de province. La part des titulaires d'un diplôme de 2^e ou 3^e cycle a également progressé en Bretagne mais pas davantage qu'au niveau national. La région se situe au niveau de la moyenne des régions de province pour la part des titulaires d'un diplôme du 2^e ou 3^e cycle (9,1 %).

En Bretagne, au 1^{er} janvier 2005, parmi les personnes qui ont terminé leurs études, une sur cinq possède un diplôme de l'enseignement supérieur. Ces diplômés du supérieur sont jeunes et plus mobiles géographiquement que les non diplômés. Ils représentent 29 % des actifs ayant un emploi. Entre 1999 et 2005, le niveau de diplôme des Bretons s'élève. La part des personnes qui ont un diplôme de niveau Bac+2 progresse plus rapidement en Bretagne qu'en France métropolitaine.

Poitou-Charentes est une région où l'offre de formation est fortement orientée vers l'enseignement technique et professionnel. Depuis dix ans, les recompositions de l'appareil éducatif ont été fortes dans le secondaire et se sont traduites par une progression très importantes des bacs pro parmi les nouveaux bacheliers : ils concernent aujourd'hui un bachelier sur cinq.

L'offre de formation professionnelle se développe également dans le supérieur. Les orientations vers les IUT et les STS sont de plus en plus fréquentes : 43 % des nouveaux bacheliers qui poursuivent leurs études choisissent maintenant ce type de filière. En contrepoint, les filières universitaires longues sont faiblement enracinées. Cela explique sans doute l'importance des départs vers d'autres régions parmi les jeunes qui choisissent d'entrer à l'université.

Provence-Alpes-Côte d'Azur est une région où l'appareil de formation initial est polarisé. La région se caractérise en effet par un faible taux de scolarisation des 16-19 ans et une proportion de bacheliers inférieure à la moyenne nationale. Mais il se caractérise aussi par des taux de scolarisation des 20-24 ans élevés et une contribution importante des 3^e cycles dans l'ensemble de l'offre universitaire. Il est vrai qu'au jeu des échanges inter-régionaux, la région gagne plus de nouveaux bacheliers venus d'autres régions pour poursuivre leurs études à l'université qu'elle n'en perd.

L'offre régionale de formation est encore très orientée vers les filières générales. Dans le secondaire, les bacs professionnels ont certes progressé contribuant ainsi à l'élévation de la proportion de bacheliers dans la région. Mais lors de l'entrée dans le supérieur, les orientations vers les filières professionnelles courtes restent parmi les plus faibles de métropole. Cela vaut pour les entrées en IUT mais plus encore pour les STS dont le poids n'a pas bougé depuis dix ans.

Rhône-Alpes fait partie des régions où l'appareil de formation génère le plus de bacheliers dans une génération et notamment de bacs généraux. Dans le supérieur, l'entrée dans les filières professionnelles courtes sont importantes mais sont surtout dues aux IUT. Bien que la région bénéficie d'un solde migratoire favorable à l'entrée à l'université, le taux d'inscription des nouveaux bacheliers à l'université est plus faible qu'en Aquitaine et PACA. Il est vrai que l'offre de formation régionale dans le supérieur se caractérise par la présence de nombreuses écoles, d'ingénieurs notamment.

2.3.3. Intensité et nature de la professionnalisation dans le supérieur : des profils régionaux contrastés

Si les modalités d'entrée dans le supérieur s'expliquent en partie par les caractéristiques de l'appareil éducatif dans le secondaire, elles ne reflètent par pour autant l'intensité et la diversité des formations

professionnalisantes présentes sur un territoire. Celles-ci ne se résument pas aux formations courtes et peuvent se positionner à différents moments des cursus de formation supérieur. Par ailleurs, des établissements de nature très différente contribuent à former les étudiants qui s'engagent dans ce type de formation. Enfin, ces formations maillent le territoire régional de façons contrastées. Quatre types d'indicateurs sont mobilisés ici pour mettre en évidence des profils régionaux contrastés :

- le poids des formations professionnalisantes dans l'ensemble des formations supérieures
- la répartition par type d'établissement des effectifs engagés dans ce type de formation
- la répartition par niveau des formations suivies
- l'évolution de la professionnalisation à l'université depuis 1996
- une typologie des formations professionnalisantes présentes dans les zones d'emploi (cf. cartes régionales)

Aquitaine

Dans la région, les formations professionnalisantes représentent 54 % de l'ensemble des effectifs du supérieur en 2003. L'université dans ses différentes composantes forme 48 % des étudiants. Ce sont les UFR qui portent la majorité de ces formations. La professionnalisation à l'université a certes évolué mais il faut attendre l'année 2002 pour que le processus décolle véritablement avec notamment une progression importante des formations de niveau bac+3 et bac+5. Aujourd'hui le taux de professionnalisation à l'université est proche de la moyenne nationale (39 %). La région se singularise par la présence importante des formations de médecine ce qui explique l'importance des formations de niveau bac+6.

Aquitaine est une région où les formations professionnalisantes sont fortement concentrées dans la capitale régionale (plus de 70 %). La typologie régionale par zone d'emploi met en évidence cette faiblesse du maillage territorial : cinq zones d'emploi ne proposent aucune formation supérieure. Hormis Bordeaux, seules les zones de Pau et Bayonne proposent une palette large de formation (cf. carte régionale).

Bretagne

En 2005-2006, 109 918 étudiants étaient accueillis en Bretagne dans 49 sites d'enseignement supérieur, dont 11 sites universitaires. Parmi les étudiants, 84,4 % sont dans le secteur public et 63,5 % en université.

La comparaison des effectifs étudiants entre les années 1997-1998 et 2002-2003 permet de constater que : si les effectifs des universités (hors IUT et écoles d'ingénieurs universitaires) diminuent de 2,5 % pour la France, ils ne baissent que de 1,7 % en Bretagne. Les effectifs des IUT croissent de 2,3 % en moyenne en France, mais baissent de 7,6 % en Bretagne. Dans les écoles d'ingénieurs, la progression est de 40,3 % (France entière) et seulement de 28,3 % en Bretagne. Si les effectifs des STS sont stables en moyenne nationale, tandis qu'ils diminuent de 2,4 % en Bretagne.

A l'inverse de l'Aquitaine, les formations professionnalisantes sont davantage réparties sur l'ensemble du territoire régional (cf. carte régionale).

Poitou-Charentes

58 % des étudiants formés dans la région poursuivaient en 2003 une formation professionnalisante. Près d'un quart d'entre eux préparaient un BTS. Pourtant l'université occupe dans ce paysage une place prépondérante avec près d'un étudiant sur deux. Il est vrai que le taux de professionnalisation à l'université est très élevé (41 %) et a fortement progressé depuis 1996 (+9 points). Les IUT et les IUP ont contribué largement à ce processus. Du même coup et conjugué au poids des STS, les formations professionnalisantes sont très largement majoritaires jusqu'au niveau bac+3.

Poitou-Charentes est une région où les formations professionnalisantes se distribuent principalement entre deux pôles : Poitiers qui rassemble moins de 50 % des effectifs et La Rochelle. Contrairement à la région Aquitaine, toutes les zones d'emploi proposent à minima des formations professionnelles courtes.

Provence-Alpes-Côte d'Azur

C'est en PACA que le taux de professionnalisation des formations supérieures est le plus faible (50 %). Comme en Aquitaine, l'université forme près de la moitié des étudiants mais ici la recombinaison de la carte des formations a été beaucoup plus modeste. PACA est l'une des quelques régions où les formations universitaires généralistes ont très peu fléchi. Cela explique que le taux de professionnalisation reste l'un des plus faibles de France (36 %). Pourtant les effectifs engagés dans ce type de formation ont sensiblement progressé depuis 2000 pour les niveaux bac+5 notamment, et plus tardivement pour les niveaux bac+3. Comme en Aquitaine, les UFR jouent un rôle important dans la construction des formations professionnalisantes.

PACA est une région où les formations professionnalisantes sont très distribuées sur le territoire. La capitale régionale accueille moins de 40 % des effectifs concernés. Le maillage territorial est particulièrement important y compris dans les zones de l'arrière pays provençal. Huit zones d'emploi proposent une palette large de formation (au moins jusqu'au niveau bac+5).

Rhône-Alpes

Comme en Poitou-Charentes, le taux de professionnalisation des formations supérieures est très élevé (57 %). Toutefois, la composition des établissements qui proposent ces formations est sensiblement différente. Diverses écoles et plus particulièrement des écoles d'ingénieurs forment un quart des effectifs concernés. Du même coup, la contribution de l'université est plus faible que dans les trois autres régions. Cependant, au sein de l'université, le taux de professionnalisation est très élevé (41 %). Les IUT et divers instituts universitaires (IAE, IUP...) contribuent fortement à développer ce type de formation. En Rhône-Alpes, les niveaux des formations professionnalisantes sont polarisés entre d'une part les niveaux bac+2, d'autre part les niveaux bac+5 qui sont en forte croissance.

En Rhône-Alpes, la capitale régionale concentre près de la moitié des effectifs engagés dans une formation professionnalisante. Comme en PACA, le maillage territorial est dense. Sept zones d'emploi proposent des formations jusqu'au niveau bac+5 et treize autres jusqu'au niveau bac+4.

2.3.4. Quelques données comparatives entre les régions étudiées

Après la période de forte croissance des effectifs du supérieur sur la période 1960-1999 (multiplication par six), les effectifs se stabilisent et aujourd'hui diminuent. Toutefois, cette évolution n'est pas uniforme pour toutes les filières de formation. A la rentrée 2006, les effectifs de l'enseignement supérieur diminuent de 1,3 % par rapport à l'année précédente, après une longue phase de croissance (1 % de croissance annuelle depuis l'année 2000). La diminution du nombre d'étudiants vient principalement des disciplines générales dans les universités.

Ces évolutions affectent de façon différente les académies.

Évolution du nombre d'étudiants par région entre 2000-2001 et 2005-2006

	2000	2005	Évolution 2005/2000	Évolution université (hors IUT et ingénieurs)	Évolution IUT	Évolution STS et assimilés
Aquitaine	95 200	102714	7,9 %	5,4 %	0,0 %	-3,9 %
Bretagne	104 967	109 918	4,7 %	3,4 %	-4,7 %	-1,1 %
Rhône-Alpes	219 383	236 488	7,8 %	6,5 %	-5,4 %	-2,3 %
Paca	152 811	156 554	2,4 %	-0,5 %	-6,0 %	1,4 %
France entière	2 160 253	2 274 987	5,3 %	3,2 %	-5,6 %	0,4 %

Source : Atlas régional de l'enseignement supérieur, 2005-2006, MEN-DEP, 2007

Évolution des effectifs dans le supérieur entre 2005-2006 et 2006-2007

	2005-2006	2006-2007	Évolution (%)
Aquitaine	102714	103 456	0,2
Bretagne	109 918	108 321	-1,7
Rhône-Alpes	236 488	236 086	-0,17 %
Paca	156 554	154 274	-1,4
France entière	2 274 987	2 254 386	-1,3

Source : Repères et références statistiques, 2007, DEP-MEN

Les étudiants se ne répartissent pas de la même façon entre les différentes filières selon les académies.

Poids des filières de l'enseignement supérieur en 2005-2006 (en %)

	CPGE	STS	Universités et assimilés.	Ingénieurs hors université	IUFM	Autres formations
Aquitaine	2,7	10,3	67,8	1,4	3,8	14,0
Bretagne	3,1	12,5	63,5	4,5	2,8	13,6
Rhône-Alpes	3,2	9,6	62,9	5,8	3,0	15,6
Paca	3,4	9,6	68,9	1,1	3,6	13,3
France entière	3,3	10,5	63,6	3,9	3,6	15,1

Source : Atlas régional de l'enseignement supérieur, MEN-DEP, 2007

Présentation des cartes régionales

La composition infra-régionale de l'offre de formation professionnalisée met en évidence des formes variables de maillage territorial qui sont liées, bien sûr, à des phénomènes de densité de population, à l'existence et au dynamisme dans certaines régions d'un réseau de villes moyennes, mais aussi à la création de nouveaux sites universitaires qui, à côté des formations généralistes, ont cherché à développer leur carte des formations professionnalisées³¹.

Pour mettre en évidence cette variété de la composition infra-régionale dans les quatre régions, nous avons utilisé deux indicateurs. Le premier permet de différencier les régions en fonction de la composition de l'offre de formation professionnalisée présente dans chacune des zones d'emploi. Pour cela, nous avons catégorisé les zones en 5 types.

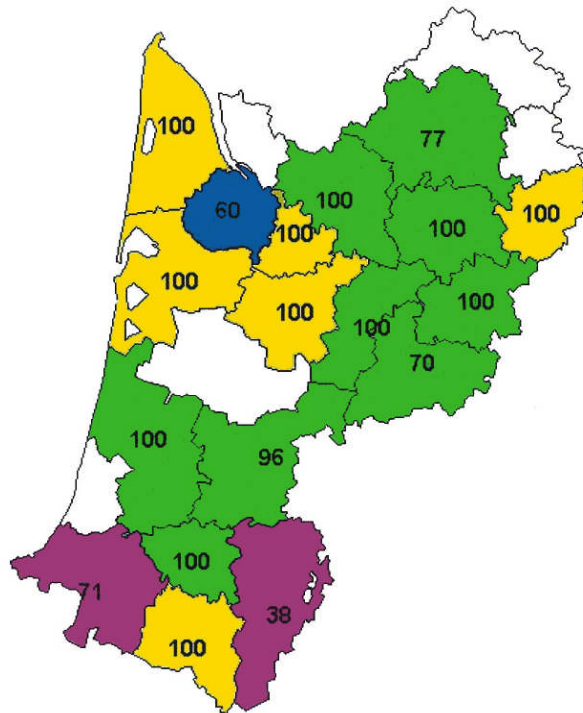
Le premier regroupe les zones d'emploi où l'éventail des formations proposées est le plus complet en termes de niveau (bac+2 à bac+6) et de structures de formation présente sur la zone : STS, IUT, UFR, institut universitaire, école de commerce ou d'ingénieurs, CHU, écoles paramédicales et sociales, IUFM... (cf. *zone bleue foncée sur les cartes régionales*). Un second type regroupe les zones d'emploi qui proposent des formations jusqu'au niveau bac+5 : DESS, école d'ingénieurs ou de commerce... (cf. *zones rouges foncées sur les cartes régionales*). Un troisième type, le plus nombreux et le mieux réparti sur le territoire national, concerne les zones où sont présentes des formations jusqu'à bac+4 : STS, IUT, écoles paramédicales et sociales, IUFM et parfois IUP... (cf. *zones vertes sur les cartes régionales*). Le quatrième concerne les zones qui ne proposent que des formations courtes : STS et IUT (cf. *zones jaunes sur les cartes régionales*). Le dernier concerne les zones d'emploi qui ne proposent aucune formation post-baccalauréat (cf. *zones gris clair sur les cartes régionales*).

Le second indicateur permet de différencier les zones d'emploi en fonction du taux de professionnalisation des formations présentes dans chaque zone d'emploi (cf. *chiffre indiqué en surimpression sur les cartes*).

³¹ Grossetti M., Losego P.(éds.), 2003, La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, L'Harmattan.

Région Aquitaine

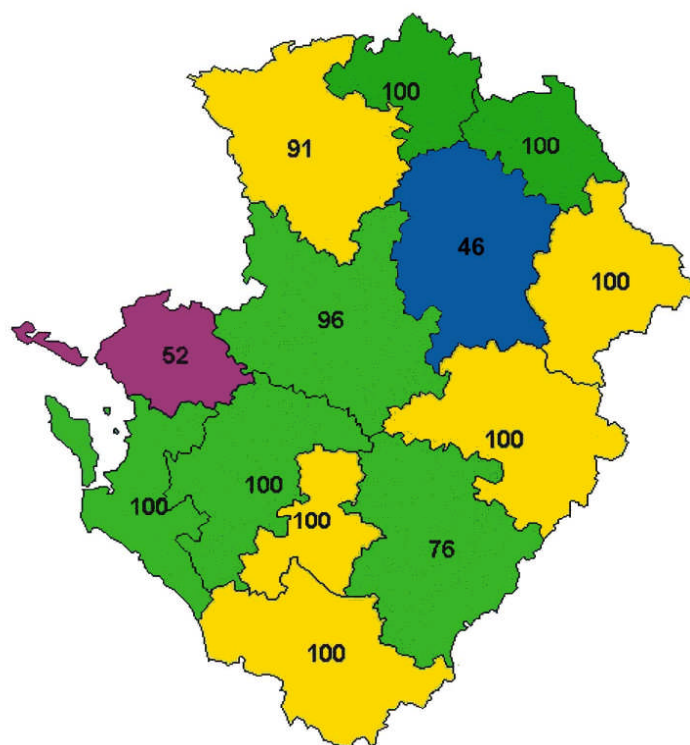
Taux de professionnalisation des formations supérieures par type de zone d'emploi



Source : DPD - BCP - traitement Céreq

Région Poitou-Charentes

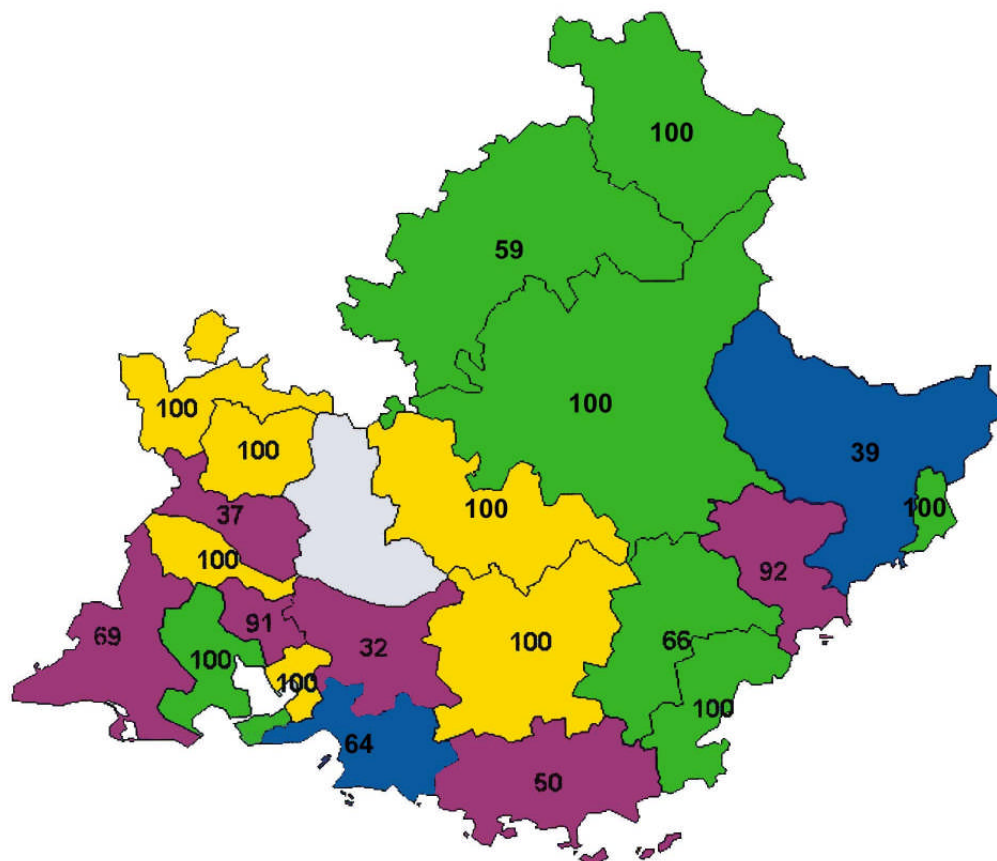
Taux de professionnalisation des formations supérieures par type de zone d'emploi



Source : DPD - BCP - traitement Céreq

Région PACA

Taux de professionnalisation des formations supérieures par type de zone d'emploi

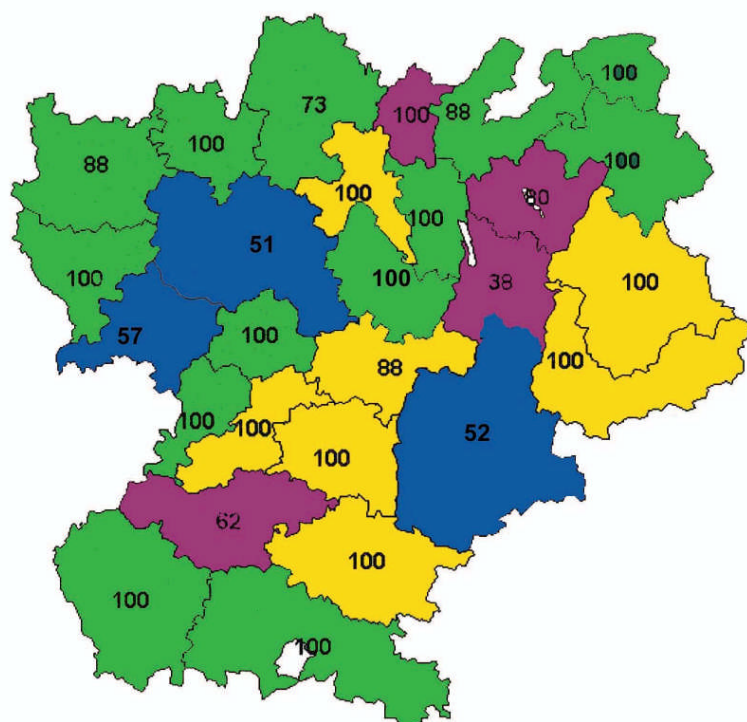


- type 5
- type 4
- type 3
- type 2
- type 1

Source : DPD - BCP - traitement Céreq

Région Rhône-Alpes

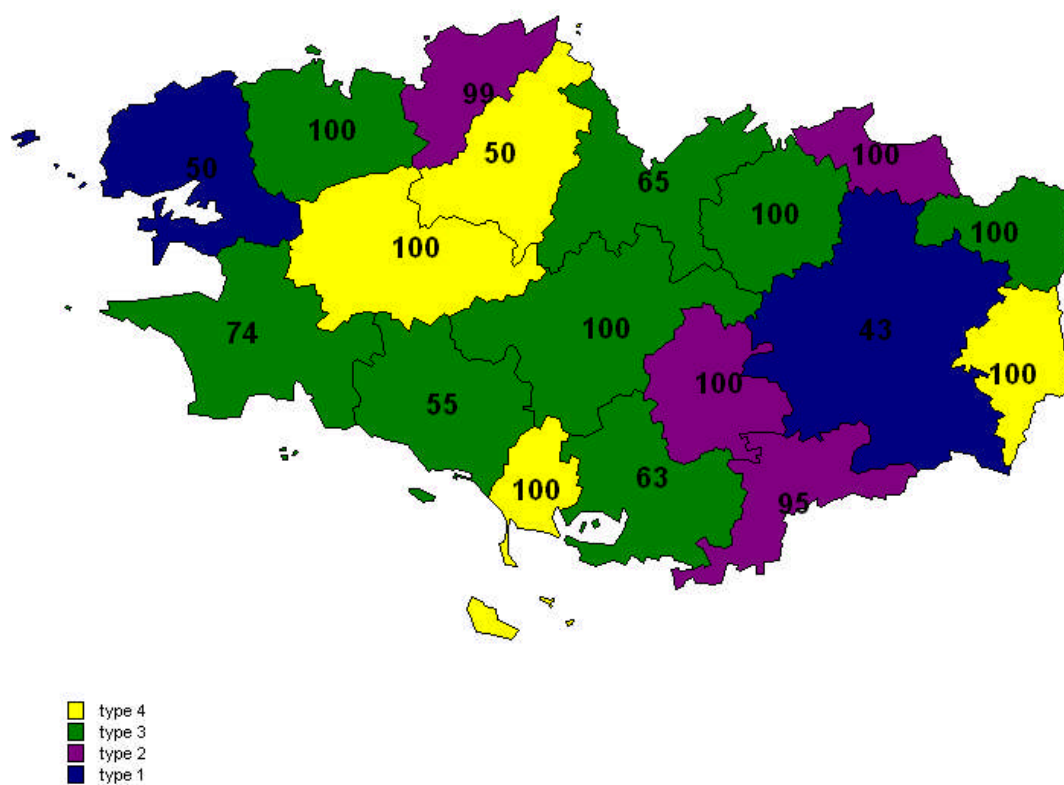
Taux de professionnalisation des formations supérieures par type de zone d'emploi



Source : DPD - BCP - traitement Céreq

Région Bretagne

Taux de professionnalisation des formations supérieures par type de zone d'emploi



Source : DPD-BCP traitement Céreq

3. LICENCES PROFESSIONNELLES ET MASTERS : UNE CONSTRUCTION DIFFÉRENCIÉE

3.1. Quelle réception de la professionnalisation par les universités ?

Un processus politique qui propose mais n'impose pas

Après des années d'expectative, la volonté politique d'appareiller formations et emplois dans l'enseignement supérieur s'affirme avec la loi de janvier 1984. Elle impose à l'enseignement supérieur la mission de contribuer « à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible » (article 2). Cette volonté politique est confirmée par l'article 6 qui précise ce « renforcement » des liens entre l'enseignement supérieur et les milieux professionnels. Mais ce n'est que dans les années quatre-vingt-dix qu'elle se concrétise dans la rénovation de l'offre de formation. Le Haut Conseil de l'évaluation à l'école (HCEE) d'une part, le Conseil national d'évaluation de l'enseignement supérieur³² (CNE) de l'autre, accompagnent cette politique. Dès 1987, le HCEE interroge les finalités de l'enseignement supérieur, son rôle dans l'insertion des jeunes. Il poursuit son analyse dans la décennie 90 et entérine en 2006 la proposition de F. Fillion de mener 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur par des voies diversifiées. Diversification inscrite dans les réformes européennes qui inquiète les enseignants en France, comme en Allemagne, en Italie ou même en Espagne. Le CNE, qui a pour mission d'évaluer les universités, fait également des propositions et discute les modalités d'organisation des formations et des trajectoires étudiantes. Dans les années 90, il suggère la création de nouveaux diplômes qui puissent absorber les poursuites d'études des étudiants de DUT et le développement de diplômes ayant fait la preuve de leur « réussite » : diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) pour les premiers cycles, maîtrise de sciences et techniques (MST) ou méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises (MIAGE) pour les deuxièmes cycles.

En 1989, L. Jospin, ministre de l'Éducation nationale, reprend ces objectifs³³ (*Universités 2000. Quelle université pour demain ?*). Mais, déjà, les propositions de professionnalisation sont ambiguës et peu cadrées. Il est clair qu'un compromis entre une logique externe (les besoins de l'économie) et une logique interne aux établissements (production et transmission de savoirs) n'est pas aisée à construire, ni à faire partager par les acteurs. Pour autant, on assiste successivement à la création des IUP (instituts universitaires professionnalisés) qui s'inspirent des IUT, mais aussi des écoles d'ingénieurs, de commerce ou de gestion, et sont censés répondre aux besoins des entreprises (Berthet et alii, 1999).

La création de la licence professionnelle (arrêté de 1999) se situe dans cette logique. Elle est suivie de près par la mise en place du LMD en 2002. Le grade de master est créé la même année tout en maintenant l'existence des DEA et DESS.

3.1.1. Quelle réception de la professionnalisation par les universités ?

Des universitaires critiquent ces transformations qui visent un changement radical des fonctions, des missions et des finalités des universités (Abélard, 2003). Cependant, les universités semblent avoir progressivement accepté le discours sur la nécessité de la « professionnalisation ». On peut le constater par l'introduction de formations professionnalisantes dans les contrats d'établissement³⁴ et dans leur mise en exergue sur leurs sites. L'analyse plus précise des évolutions de l'offre de formation et de l'investissement des acteurs peut moduler une première impression d'implication collective.

³² Créé dans le cadre de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur, le CNE est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Le premier rapport est remis au Président de la République en 1987.

³³ L'importance du thème se traduit dans la préparation des Assises par la mise en place d'une commission « Formation et emploi » présidée par le directeur du CEREQ.

³⁴ Datant de 1989 les contrats d'établissement produits de négociations internes et co-signés avec la tutelle fixent les « axes prioritaires de développement » pour les années à venir (en général quatre ans), cf. C. Musselin (1997).

De 1996 à 2007, on observe une croissance significative des diplômes professionnels³⁵ (70 %) tandis que les diplômes généraux stagnent. Ces derniers n'en rassemblent pas moins la majeure partie des effectifs, mais, l'essentiel des créations réalisées depuis le milieu des années 90 se concentre sur des formations à caractère professionnel (Maillard&Veneau, 2006). Les données produites par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) permettent de suivre cette progression de l'offre de formation, des flux et des diplômés de niveau bac plus cinq. Les masters professionnels (DESS) surpassent en effectifs les masters de recherche (DEA) dès 1990 (32 000 diplômés pour 20 000, 27 000 et 58 000 en 2005). Le seul retournement possible viendra d'une disparition de la distinction entre les deux diplômes (RRS, 2007, p.249).

A l'inverse, les effectifs de licences professionnelles ne surpassent pas ceux de licences générales, loin s'en faut. En revanche, leur progression est spectaculaire tant en nombre de formations offertes qu'en termes de diplômés : 3 620 en 2001 et 23 874 en 2005 (RRS, 2007, p.249). Ils représentent 14,4 % des diplômés de L3 en 2005. Une note d'information de la DEPP n°12 de 2007 complète cet aperçu : 12 % des étudiants de licence L3 sont scolarisés en licence professionnelle, elles-mêmes au nombre de 1000 en 2004-2005 et de 1400 en 2006-2007, soit une progression de 30 %. On trouve ces licences professionnelles dans toutes les universités et dans bien d'autres institutions (IUT, ENP, IUP...). Elles sont cependant inégalement réparties, on en trouve plus fréquemment dans les académies de Lille, Créteil ou Versailles. Les thématiques se concentrent également sur quelques disciplines, gestion (29 %), communication (17 %), production (12 %), services à la personne (10 %).

Les masters professionnels quant à eux, sont une reconduction transformation des DESS dans le cadre du LMD. Ils ont donc une histoire plus longue et quelque peu différente de celle des licences professionnelles. Si les licences professionnelles, créées en 1999, ont connu un rapide développement largement suivi par le ministère, par la DEPP et le Céreq, dont témoignent les publications de ces deux institutions ; les masters ont vécu une transformation tout aussi importante, mais certainement plus discrète. Il n'existe pas de dénomination nationale, ni de fichier de l'ensemble des masters, il n'y a pas plus de notes d'information ou de Bref Céreq spécifiques sur ces diplômes.

Les licences professionnelles se caractérisent par le fait qu'elles ont été implantées dans différents types d'établissements et en partenariats entre les IUT (qui en rassemblent les deux tiers), les lycées technologiques et les universités (seules habilitées à présenter des dossiers au ministère). Ce n'est pas le cas des masters professionnels qui relèvent des universités, mais qui cependant commencent à intéresser les écoles d'ingénieurs et de commerce, ce qui est la marque d'une institutionnalisation et d'une légitimation de ce label. Enfin, les masters professionnels, reconduction des DESS, ont acquis une certaine reconnaissance et une certaine légitimité depuis leur création en 1975-76. En réalité, c'est un premier niveau du troisième cycle qui comprenait les DESS et les DEA auxquels se sont substitués les masters. Y a-t-il eu de vrais changements à cette occasion, c'est une des questions que posent ces formations. Les modalités de création et de régulation de ces formations favorisent une très grande dispersion des modes d'interprétation d'une règle floue que le ministère fait évoluer à la lumière des bilans et des propositions des acteurs de terrain.

Les DESS étaient nés d'une volonté d'adapter l'offre universitaire aux évolutions du marché du travail, plus sensibles dans certaines disciplines (ou secteurs) comme les sciences et les techniques, la gestion ou l'informatique, mais aussi la psychologie dont les enseignants ont été parmi les premiers à s'investir sur ces formations plus ciblées qui correspondaient à des emplois ou des champs professionnels. Les initiateurs de ces projets étaient-ils modernistes ? Une partie d'entre eux prenait conscience du fait que la démocratisation de l'université s'accompagnait d'un renouvellement de ses missions, ils réalisaient également que certaines disciplines s'ouvraient sur des marchés du travail plus complexes.

3.1.2. La construction de l'offre de formation à l'intérieur des universités

En s'appuyant sur l'ouverture de licences professionnelles et de masters, on montrera comment s'imbriquent plusieurs niveaux de négociation entre acteurs nationaux, régionaux et locaux. Cette complexité dans l'articulation entre les acteurs impliqués, qu'ils appartiennent au système d'enseignement supérieur ou au

³⁵ C'est-à-dire l'ensemble des formations associées aux IUP, les DEUST, DUT, licences professionnelles, MST et DESS.

système productif, conduit à une grande diversité de situations si bien que l'on peut qualifier de constructions situées l'ouverture de ces formations.

3.1.2.1. L'ouverture des licences professionnelles : permettre une insertion qualifiante à bac+3

L'introduction de la licence professionnelle nous semble à bien des égards spécifique. Elle marque une rupture avec les traditions universitaires, elle polarise l'attention de l'administration et elle est mise en application et développée avec une rapidité déconcertante. Elle s'ancre plus que d'autres formations universitaires dans un rapport étroit avec le monde économique, quand elle doit s'appuyer sur une demande ciblée de qualifications. Plus encore, c'est le premier diplôme universitaire dont la commission d'habilitation intègre des représentants du monde professionnel. Toutes les composantes de l'université (unités de formation et de recherche, UFR, IUT, ou autres instituts) peuvent dispenser ce diplôme. Il concrétise le débat mené principalement hors de l'université sur les « relations entre l'université et l'entreprise », relations dont l'enjeu affiché est la reconnaissance des formations universitaires par les entreprises et l'insertion des étudiants.

La licence professionnelle, définie comme formation professionnelle par le ministère, est construite en référence à un métier et doit permettre l'acquisition des compétences nécessaires à son exercice. En ceci, on peut l'opposer à une formation académique dont le contenu est déterminé en référence à la maîtrise d'une discipline, définie par les enseignants. Ce premier critère suppose déjà des coordinations avec le monde professionnel pour acquérir l'information sur les compétences à transmettre. Un second critère la caractérisant, concerne le recrutement sélectif d'étudiants sur un nombre de places limité. Ce rationnement tient à la fois aux moyens nécessaires au bon déroulement de la formation, mais aussi à une référence plus ou moins explicite et instrumentée aux « besoins » d'emplois dans le système productif. Cette dimension, comme on y reviendra, conduit à des processus de sélection des étudiants qui privilégient la qualité de leur cursus antérieur par rapport à la proximité géographique. Enfin, dans leur mise en œuvre, les formations doivent associer des professionnels. Localement, l'organisme porteur de cette formation doit donc construire des arrangements avec des personnes ayant des compétences et une expérience professionnelle dans un domaine donné, et prêtes à s'investir dans des activités d'enseignement.

Lors de la création d'un nouveau diplôme, au terme d'un processus de concertation qui inclut notamment les partenaires sociaux, le ministère de l'Éducation – en l'occurrence la Direction de l'Enseignement supérieur (DES) – définit les règles de fonctionnement de la formation et les modalités de validation. La valeur nationale des diplômes garantit leur qualité et leur confère une équivalence de principe sur tout le territoire. L'exploitation des comptes rendus des débats ayant conduit à la création des licences professionnelles montre déjà que les objectifs de la nouvelle formation sont multiples : demande de qualification des professions, la demande des étudiants de formations facilitant leur insertion, la stratégie des organismes de formation, le développement local soutenu par les collectivités territoriales (D. Maillard, P. Veneau, 2003).

La licence professionnelle répond aux besoins d'une partie du système productif en mettant sur le marché du travail des techniciens ayant trois ans de formation post-baccalauréat. Elle renforce ainsi les compétences demandées traditionnellement aux techniciens massivement formés en deux ans après le baccalauréat. Cette formation consacre aussi la volonté de renforcer le caractère professionnalisant de l'enseignement supérieur. Elle se propose également de réduire le nombre de sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme. Elle est également en conformité avec les nouveaux cursus universitaires articulés autour des niveaux licence-master-doctorat.

Dès sa conception, cette formation obéit au schéma européen de l'enseignement supérieur. Elle permet décroquer les cursus tout en assurant une meilleure identité par l'affichage des grands domaines de compétences des établissements. L'offre de formation doit permettre d'assurer une plus grande souplesse des parcours de formation des étudiants, faciliter le processus d'orientation progressive ou de réorientation et favoriser le traitement pédagogique de la diversité des publics de formation initiale et de formation continue.

La licence professionnelle doit conduire à l'obtention de connaissances et de compétences nouvelles dans les secteurs concernés et ouvre à des disciplines complémentaires ou transversales. Elle vise notamment à :

- apporter les fondements d'une activité professionnelle et conduire à l'autonomie dans la mise en œuvre de cette activité ;
- permettre, au titre de la formation continue, à des personnes engagées dans la vie professionnelle de valider les connaissances et les compétences acquises dans leurs activités professionnelles, de les compléter et d'obtenir la reconnaissance d'un diplôme national ;
- elle doit rompre avec les logiques disciplinaires et les logiques de filières. A l'instar des autres formations professionnalisantes, son contenu est construit en référence à un métier et fait appel à plusieurs disciplines. L'accès doit en être possible à des étudiants issus de plusieurs filières.
- donner à ses titulaires les moyens de faire face aux évolutions futures de l'emploi, maîtriser le développement de leur carrière professionnelle et de leurs besoins de qualification et leur permettre de continuer leur parcours de formation dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie.

Les données présentées sur l'insertion des étudiants issus de licences professionnelles (point 3.3) confirment le caractère professionnalisant de ces formations.

3.1.2.2. La création de masters professionnels : comment résister à la réorganisation du système universitaire

Les logiques qui président à la création des masters professionnels est sensiblement différente que celle qui conduit à l'ouverture d'une licence professionnelle. Diplôme novateur, assuré pour la plupart d'entre-elles de pouvoir sélectionner leurs candidats, les licences professionnelles s'inscrivent dans le paysage de l'offre de formation sans nécessiter de restructuration des diplômes existants. Pour les master professionnels, ils ont pu être créés tout en maintenant les DESS et l'année de maîtrise. Leur généralisation comme modèle dominant, se traduit par une réorganisation de la structure des études de second et troisième cycle. Chaque université décide de son offre de formation, qui se décline en domaines, mentions, spécialités et parcours. Elle en choisit également les intitulés, d'où une certaine diversité entre les établissements qui sème parfois de la confusion auprès du public.

Au-delà de leurs spécificités, les masters professionnels se différencient par leur architecture : certains ont une première année commune (M1), qui s'apparente pour beaucoup à l'ancien système des maîtrises, la seconde année de master (M2) correspond au DESS. A l'issue du M1 les étudiants peuvent alors opter pour une spécialité.

Les masters professionnels sont donc à la fois un héritage et une création dans le cadre du LMD. Les créations ont été conduites dans le cadre des contrats quadriennaux et habilitées dans les deux vagues de 2004 et de 2005. Les consignes du ministère étaient assez limitées. Ces masters devaient s'inscrire dans des mentions et se décliner en spécialités. Tout comme pour les licences pro, l'accent devait être mis sur les partenariats externes, sur l'implication des entreprises et sur les stages garants d'une bonne insertion pour une population qui n'avait pas vocation à poursuivre des études, tout comme précédemment les étudiants de DESS. Les formations sont appelées progressivement à se décliner ou à se présenter sous la forme de référentiels ou au moins à adjoindre une annexe en termes de compétences visées. Ce travail est mené de façon très variée selon les lieux, il devrait permettre l'inscription de toutes les formations au RNCP. Certaines disciplines ont rapidement attaché de l'importance à cette question, d'autres l'ont laissé dans l'ombre.

Dans la présentation de l'architecture des formations, le jeu entre UE obligatoires et UE obligatoires à choix était sensé permettre la mutualisation des enseignements. Là encore, on constate un certain éclectisme et de grandes variations selon les possibilités locales de collaboration.

Les pressions du ministère, vont dans le sens d'un encouragement d'un regroupement de spécialités au sein d'une même UFR, voire plusieurs (introduction de domaines et mentions) ce qui a généré des restructurations organisationnelles au sein de universités. Cette nouvelle organisation ne recoupant nécessairement le découpage en UFR³⁶ a généré de plus ou moins fortes craintes et tensions, lors de la création des masters. L'enjeu étant pour les directeurs de DESS, de pouvoir transformer leur formation pour qu'elle puisse être intégrée dans cette nouvelle architecture.

³⁶ S. Mignot Gérard, C. Musselin, 2005, « Chacun cherche son LMD », synthèse du rapport CSO/ESEN

Les réformes décidées à l'insu des acteurs de terrain créent toujours un sentiment d'insécurité. Les UFR, les départements, les enseignants ont dû se mobiliser sur la réforme et sur le contrat quadriennal. Les directives floues laissent libre cours aux fantasmes aussi bien qu'aux innovations. Craignant de voir leurs moyens décroître, leurs postes redéployés, les départements comme les enseignants se sont souvent lancés sans grande concertation dans une surenchère d'offre de diplôme. Dans la vague de contractualisation 2007-2008, on assiste à une volonté de rationalisation de l'offre dont les principes sont cependant encore assez flous.

Il ressort d'une lecture sur les sites universitaires de ces travaux de rénovation de l'offre plusieurs enseignements :

- Le découpage en mentions, spécialités et options n'est pas homogène et a été compris de multiples manières. La multiplication désordonnée des formations s'est construite sans références communes, donnant une faible lisibilité à l'ensemble. Comme en licences professionnelles, les intitulés sont obscurs et visent aussi bien des emplois, des fonctions, des compétences ou des ensembles disciplinaires, voire des objets techniques.

- L'amplitude des formations est très variable en termes d'organisation interne, mais aussi d'objectifs visés. Certaines formations tertiaires embrassent plusieurs secteurs (public, privé associatif) et plusieurs emplois ou champs professionnels, elles visent des emplois vagues comme chef de projet, chargé de mission. D'autres sont au contraire très ciblées.

On peut identifier des recouvrements de l'offre dans la même université entre plusieurs départements ou plusieurs UFR. Il est assez peu de synergie entre eux. En revanche, on constate une plus grande collaboration entre des enseignants de différentes universités visant des objectifs similaires (master en gestion de la santé, master de l'urbanisme ou master de l'édition), ce que l'on identifie également entre les licences professionnelles du sport, de la banque ou de la distribution. Des associations disciplinaires jouent un rôle moteur dans une réflexion commune sur les contenus de formations et les référentiels de formation. D'autres domaines comme le management des organisations ou même la gestion des ressources humaines sont trop ouverts pour donner lieu à des collaborations étroites.

Le master professionnel mention *Produits pharmaceutiques et de santé* de l'université de Bordeaux 1 illustre cette structuration, après une première année commune, les étudiants peuvent choisir la seconde année entre cinq spécialités :

- Eau, santé, environnement
- Méthodes analytiques appliquées aux produits de santé
- Stratégie juridique et économique de la mise sur le marché des produits de santé
- Pharmaco-épidémiologie et pharmaco-vigilance (master professionnel et master recherche)
- Développement des produits pharmaceutiques et fabrication des produits de santé

Ce qui pouvait être envisagé comme la « simple » transformation d'un DESS en M2, nécessite la recherche de collaboration pour co-habiter le master.

D'autres formations proposent une spécialisation dès l'entrée en master, nécessitant de la part des étudiants qui postulent d'avoir préalablement bâti un projet professionnel. Le master professionnel correspond à un ancien DESS ce qui signifie le passage d'un cursus qui se faisait en un an, à la mise en place d'une formation en deux ans.

Quelle que soit la configuration des masters professionnels, la tendance annoncée d'une fusion des masters professionnels et recherche fait craindre à certains porteurs de projets la perte de visibilité et de réputation de leur diplôme auprès des employeurs.

Dans l'ensemble et dans le contexte d'une vive concurrence pour attirer des étudiants, la méfiance et le repli sont à l'œuvre dans de nombreux endroits. Il faut dire que le nombre de places offertes en masters professionnels et masters recherche s'est multiplié sans que le nombre des postulants n'augmente, ce qui n'est pas sans effet visible.

L'observation des flux, qui sont un indicateur de la place prise par une filière, un niveau ou un diplôme, est un indicateur de l'attractivité et des concurrences du diplôme. En revanche, les données produites par la DEPP sur les masters sont beaucoup moins détaillées que celles produites sur les licences professionnelles.

Diplômes de DESS DEA et master professionnel master recherche délivrés

	Droit	Sciences éco	AES	Lettres	Sciences	STAPS	Total
DESS							
1982	1 393	2 874		1 819	293		6 379
1990	2 794	4 773		2 562	2 495		12 624
2000	5 900	10 479	444	7 742	7 805	242	32 612
2001	6 901	12 149	483	8 907	9 253	401	38 094
2004	8 149	16 313	679	10 899	10 840	471	47 351
2005	341	110	3 364	4 727	3 350	6 920	18 812
MP 2004	23	361		387	1 529	115	2 415
2005	739	591	7 218	8 241	10 312	12 314	39 415
DEA							
1982	2 162	1 292		5 058	6 304		14 816
1990	3 047	1 557		5 843	9 466	111	20 024
2000	5 042	1 588		7 459	9 227	112	23 428
2001	4 754	1 694		7 999	9 925	131	24 503
2004	5 207	2 183		9 272	9 584	93	26 339
2005		24	2 342	5 282	1 923	945	10 516
MR2004	726	150		245	1 334	89	2 544
2005	2 619	1 223	118	4 695	8 262	144	17 061
2005 Master indifférencié	186	35		51	299	10	581

Source RRS 2007, p. 249

Année	Licence	Master	Doctorat	Total
2004-2005	897 069	460 426	67 041	1 424 536
2005-2006	900 196	453 333	68 190	1 421 719
2006-2007	878 053	452 886	68 238	1 399 177

Source RRS 2007, p. 179

Ces deux tableaux montrent à la fois la stagnation des effectifs, les déperditions de la licence au doctorat et les turbulences dans la distribution des étudiants entre les formations dans le contexte de la réforme LMD.

Entre 1990 et 2000 le nombre de DESS délivrés dépasse celui des DEA, entre 2004 et 2005, les transformations bousculent les repères. Chaque groupe de disciplines a une évolution particulière, les sciences ont mieux maintenu leurs DEA tandis que les sciences humaines et sociales développaient des DESS. Des filières comme AES ou STAPS avaient pris du retard dans cet engagement dans le troisième cycle qu'elles tentent de rattraper aujourd'hui. Enfin, les dernières préconisations qui visent à atténuer la distinction entre master professionnel et master de recherche ont été anticipées par quelques UFR. Leurs enjeux sont aussi bien de nature institutionnelle : s'aligner sur un modèle européen, permettre les poursuites d'études à l'issue des masters ; qu'économique : réduire le coût par une plus grande mutualisation des heures d'enseignement.

Nous l'avons précisé dans un précédent article (Aguilhon, 2006), les caractéristiques de la gestion de cette offre sont à la fois hétérogènes et semblables, hétérogènes puisque peu de normes en balisent les conceptions, homogènes parce que certains principes se construisent à la base et se diffusent quand ils sont avalisés par le ministère. On est dans une gestion par l'aval, c'est à dire que le ministère reconduit les formations et les maquettes en fonction des résultats obtenus dans l'habilitation précédente. Résultats en termes de partenariats, d'insertion et même d'autonomie. Les critères d'évaluation peuvent évoluer selon l'état des débats sur l'amplitude de la spécialisation, par exemple, ou sur les tolérances en termes de poursuites d'études en licences professionnelles. La reconduction de la « maquette », mot sésame et au cœur de tous les débats internes.

3.1.2.3. *Quel est le rôle des porteurs de projets ?*

Depuis plus de vingt ans, les lois successives concernant les universités se sont efforcées de donner plus de pouvoir à l'équipe présidentielle³⁷. Comme on l'a vu, le dispositif actuel de contractualisation quadriennal entre l'université et le ministère vise à impulser un projet d'établissement qui dépasse les frontières traditionnelles des composantes. La DES « encadre » cette négociation par des circulaires d'orientation qui précèdent chaque « vague » de contractualisation. Or, le fait de professionnaliser les cursus et de faire appel au monde économique pour construire les formations entraîne des conséquences imprévues et s'inscrit dans plusieurs mouvements peu contrôlés de modification de l'organisation universitaire. La professionnalisation ouvre l'université sur l'extérieur, mais impose des partenaires dans la définition de l'offre et des contenus de formation. Comment le développement de formations professionnalisantes vient-il percuter les cultures professionnelles universitaires et affecter le gouvernement des universités ?

Comme on l'a vu, la licence et le master professionnel demandent, pour leur conception, la référence à un métier, la construction de relations avec des entreprises, parfois la coopération entre établissements d'enseignement. Leur fonctionnement nécessite également la mise en place de stages tutorés pour les étudiants, l'organisation de travaux pratiques. Toutes ces tâches sont relativement éloignées de ce qu'exige un enseignement académique. Elles mobilisent, de la part de l'enseignant des capacités telles, qu'on peut le qualifier « d'entrepreneur de formation ». A l'intérieur des cadres définis par les départements universitaires et par les disciplines, les enseignants-chercheurs³⁸, tentent d'intervenir sur le contenu et l'organisation de leur travail, de faire des choix liés à leur conception du métier, au déroulement de carrière ou à leur situation personnelle. C'est la conception du métier qui influence principalement la définition des activités d'enseignement. C'est volontairement que ces enseignants-chercheurs s'engagent dans la conception et le fonctionnement d'une licence professionnelle.

Dans nos travaux précédents, nous avons réalisé une première typologie des porteurs de projets de licences professionnelles. Cette nouvelle série d'entretiens vient conforter les profils types déjà repérés. L'élargissement de nos enquêtes aux porteurs de projet de master professionnels, confirme une intuition : leur profil est très homogène.

Les entretiens menés auprès des différents porteurs de projet de licence professionnelle ont permis de faire ressortir certaines caractéristiques qui leurs sont communes. Pour plus des deux tiers des porteurs de projet – et ce quelque soit leur statut – on constate qu'ils ont eu des liens avec les milieux économiques antérieurs à leur intégration dans l'enseignement supérieur. Ces liens résultent d'une expérience professionnelle dans le secteur privé, d'une participation active dans un service de formation continue, ou bien encore de relations avec le secteur économique dans leurs activités universitaires passées. Dans ce dernier cas, il s'agit essentiellement d'enseignants dans des filières professionnalisantes (IUT, IUP, etc.) ou bien dans des UFR scientifiques qui par tradition ont développé des relations avec le secteur industriel. Dans tous les cas, ces porteurs de projet ont une bonne lisibilité du secteur économique pour lequel la licence professionnelle a été créée et ils bénéficient en retour d'une reconnaissance par ces mêmes secteurs. Les porteurs de projet ne s'inscrivant pas dans ces types de profils sont de jeunes maîtres de conférence qui conçoivent le rôle de l'enseignement supérieur d'abord et avant tout comme un moyen d'assurer l'insertion professionnelle des étudiants dans le secteur privé. Ces jeunes enseignants ont fait leurs études lors du mouvement de massification de l'enseignement supérieur. On peut faire l'hypothèse d'un effet « générationnel » de ces jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui ont connu la forte augmentation des effectifs dans le supérieur et les difficultés d'insertion professionnelle qui l'ont accompagnée. Un autre cas atypique concerne de rares exemples de professeurs d'université qui se saisissent de la licence comme d'un moyen pour maintenir l'attraction de leur UFR ou bien encore qui répondent à des sollicitations ministérielles³⁹.

³⁷ Les projets de réforme des universités en cours de discussion fin 2003 vont également dans cette direction.

³⁸ Le terme d'enseignant-chercheur est utilisé ici comme un terme générique qui regroupe les différents statuts : Maître de conférence, chercheur, professeur d'université ou ingénieur

³⁹ Il s'agit par exemple, de la demande expresse d'un ministère, comme c'est le cas pour la licence *Design : communication, projet* de l'université de Michel de Montaigne de Bordeaux 3, sollicitation motivée par le désir d'inciter la structure de formation à plus d'ouverture sur son environnement. Il en est de même pour la licence *Conception graphique* de l'université de Rennes 2.

Profils des porteurs de projet

Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
Expérience professionnelle dans le secteur privé (généralement dans celui vers lequel la licence professionnelle est créée)	Expérience dans le cadre de services de formation continue	Appartenance un secteur de l'enseignement supérieur dont l'activité repose sur l'articulation avec les milieux économiques (UFR scientifique, IUT, IUP, etc.)	Jeune maître de conférence ayant intégré le rôle de l'université dans sa dimension insertion professionnelle

Le profil des porteurs de projet de masters professionnels, est moins diversifié, les expériences professionnelles préalables dans le secteur privé rares ; leur cursus est plus académique. La majeure partie des responsables de formation (qui touchent une prime de 8 h TD à 30 h TD selon les lieux) s'est fortement investie dans la création et l'organisation de formations qui demandent un suivi très particulier. Ils construisent l'architecture du diplôme et les contenus, ils créent un conseil de perfectionnement, ils mobilisent et dirigent une équipe enseignante qui compte un tiers ou la moitié d'intervenants extérieurs, ils mobilisent des entreprises sur les stages et accompagnent les étudiants dans leur quête, puis leur période. Ils contrôlent la pertinence de la formation par l'insertion des jeunes et font évoluer les contenus et l'organisation de l'équipe en fonction des retours qu'ils reçoivent des uns ou des autres.

Souvent un peu marginaux, ce sont souvent des maîtres de conférence aux trajectoires moins académiques que d'autres. Ils trouvent dans ces espaces une autonomie, une reconnaissance qu'ils n'ont pas toujours par leurs travaux de recherche au cœur de l'institution. Ils sont très attachés à ce qu'ils estiment leur production ou leur réussite. Certains responsables de DESS le sont depuis plus de quinze ans, ils ont vécu la banalisation des masters professionnels comme un déni de leur engagement, une perte de spécificité, une dévalorisation des formations, une concurrence déloyale des « nouveaux diplômés » qui venaient empiéter sur leur territoire. Dans certains secteurs tertiaires, il y a une véritable redondance des formations créées par des départements connexes (économie et gestion, AES et sociologie, psychologie et STAPS...).

Si ces choix d'orientation de carrières sont validés par le collectif et se présentent pour les porteurs de projet comme une latitude d'action, force est de constater que le système universitaire continue de favoriser des trajectoires d'enseignants-chercheurs au profil académique au détriment des enseignants-chercheurs ayant un profil d'entrepreneur. L'investissement des enseignants dans des formations professionnalisantes est très souvent conséquent : recherche d'intervenants professionnels, de stages, direction de mémoires, suivi d'insertion professionnelle, recherche d'emplois.... Il ne donne pas souvent lieu à une prise en compte significative pour décider des promotions assurées soit au niveau national (CNU), soit au niveau local (universités).

L'ensemble des interlocuteurs s'accorde pour reconnaître que le management d'une licence professionnelle ou d'un master peut nuire à leur carrière : « *c'est vécu comme un handicap, on ne peut pas publier* » ; « *enseigner en licence professionnelle c'est pénalisant pour un enseignant car tout le travail de tutorat n'est pas reconnu* ». Elle peut entraîner des réactions hostiles de la part des autres collègues : « *pour certains de mes collègues, c'est faire le jeu du grand capital et vendre l'université, se placer en rupture avec le rôle social et culturel de l'université* ».

Ceux n'exerçant pas de fonction de direction (d'un laboratoire, d'une UFR, etc.) se sentent « satellisés » par rapport à des trajectoires de carrières plus académiques. Selon les disciplines, les enseignants n'ont pas les mêmes charges de travail. Par exemple, dans la spécialité gestion, la formation continue est très développée. Il est courant que les enseignants chercheurs fassent un service complet en formation continue en sus de leur service statutaire⁴⁰. La gestion de la licence professionnelle ou du master devient chronophage par rapport aux autres types d'activités de nature plus académique et constitue une contrainte forte dans leur développement de carrière.

⁴⁰ Ces observations corroborent les observations faites par V. Becquet et C. Musselin, *Variation autour du travail des universitaires*, synthèse, Convention MENRT, ACI « Travail », 2004.

Plusieurs des interlocuteurs rencontrés soulignent l'existence d'une tension au sein même de l'université entre les formations académiques (conçues pour construire des savoirs) et les formations professionnalisantes (conçues pour assurer une insertion professionnelle aux étudiants). Ce constat montre qu'il existe une forme de contradiction au sein de l'université entre des orientations qui poussent à la création de diplômes professionnalisants et l'absence de reconnaissance du travail réalisé par les porteurs de projet.

A qui profite le L ?

➤ Au niveau des publics

Dans le principe, les formations en licence professionnelle doivent être ouvertes à des publics diversifiés : en formation initiale ou continue, recrutés sur diplôme ou par la validation des acquis de l'expérience. Elle peut être réalisée à temps plein ou par le biais de l'alternance. Comme on l'a vu précédemment, un des objectifs de la licence est de permettre à des jeunes en difficulté dans une filière d'enseignement supérieur général, d'obtenir un diplôme facilitant leur insertion dans un emploi.

A l'exception de deux licences professionnelles qui affichaient des difficultés de recrutement⁴¹, la proportion des étudiants issus de BTS et DUT inscrits constitue la plus grande part du public. Dans les faits le public majoritairement admis en licence professionnelle est composé de titulaires d'un BTS ou d'un DUT pour lesquels la licence professionnelle constitue la suite logique à leur formation. Cette tendance se retrouve quel que soit l'organisme porteur de la licence professionnelle (une UFR ou un IUT). Les étudiants issus d'une UFR assurant une formation généraliste, plus académique, sont une minorité à être recrutés dans les licences professionnelles, et leur nombre tend à diminuer d'une année sur l'autre. Ainsi, si à leur création les licences professionnelles affichaient la volonté de mixer les publics, la part des étudiants en formation continue n'a pas évolué de façon significative - exception faite des diplômes soutenus par les branches professionnelles qui ont négocié leur création pour répondre à un besoin - la part des étudiants en formation initiales reste prépondérante. L'aire de recrutement correspond dans la plupart des cas à l'espace régional ou limitrophe à celui-ci.

Entre licence professionnelle et licence généraliste, le flux des étudiants reste largement dissocié. Les licences généralistes sont principalement alimentées par les étudiants qui ont suivi le parcours L1 et L2. Les licences professionnelles, comme on vient de le voir, constituent la troisième année des formations professionnelles à Bac+2 leur permettant de trouver une place dans le LMD.

Il est recommandé de mailler les publics, d'ouvrir ces formations à la formation continue et à l'apprentissage. L'apprentissage se développe dans certains secteurs et surtout pour quelques licences professionnelles (banque, distribution), il est beaucoup plus rare en master professionnel. La présence de publics de la formation continue est également très variable, elle dépend des politiques des secteurs et des entreprises, de la demande de candidats isolés, mais aussi des relations établies de longue date par les responsables avec les acteurs économiques de ces secteurs. Elle est plus fréquente en ingénierie de la formation, gestion des risques ou gestion des ressources humaines, gestion des établissements sanitaires que dans l'édition, le multimédia ou le domaine du sport. En général, on ne compte que 1 à 4 étudiants adultes relevant de la formation continue dans chaque formation. Par ailleurs, si les licences professionnelles doivent pouvoir proposer une sortie professionnalisante à des étudiants issus de L1 et L2, le public accueilli met en évidence qu'elles participent à hyper-spécialiser des étudiants déjà spécialisés en BTS ou DUT.

➤ Au niveau des disciplines

La professionnalisation de l'enseignement supérieur constitue un enjeu dont les disciplines se saisissent avec plus ou moins de facilité. Qu'il s'agisse des licences professionnelles ou des masters, on constate une forte inégalité dans leur répartition.

- *Les établissements à vocation professionnalisante : inscrire les diplômes à bac+2 dans le LMD*

Porteurs de la moitié de l'offre en licence professionnelle, les IUT sont représentatifs de ce groupe (on y trouve aussi les IUP, les MIAGE, etc.). Pour ces organismes, la création d'une licence professionnelle leur permet d'insérer leurs diplômes courts dans le schéma européen et de diversifier leur offre de formation.

⁴¹ La licence professionnelle *Laser contrôle et maintenance* de l'université de Bordeaux 1

Dans ces organismes, la licence professionnelle est une ressource qui ouvre la perspective d'un élargissement du recrutement d'étudiants. La création peut s'appuyer sur les acquis précédemment développés pour le fonctionnement des formations existantes : les relations avec les milieux professionnels sont nouées préalablement à la création de la licence, le public ciblé est déjà dans une logique de professionnalisation.

- *Les UFR scientifiques : rester concurrentiel en captant de nouveaux publics*

Les UFR scientifiques sont elles aussi porteuses de nombreuses créations de licences professionnelles. Elles constituent une ressource car c'est pour elles le moyen d'améliorer l'attraction des disciplines scientifiques vis-à-vis d'étudiants dont le nombre est en baisse régulière. La licence professionnelle permet de capter un public autre que celui des étudiants en DEUG et d'augmenter ainsi mécaniquement les effectifs, qui ont tendance à se réduire, par l'intégration de titulaires de BTS ou de DUT. Le développement des filières à vocation professionnelle introduit une modification du profil des publics et répond aux attentes d'une partie des étudiants qui ont une demande de connaissances appliquées plus marquée.

- *Les UFR de gestion : une forte sollicitation des milieux économiques*

L'offre de formation des UFR de gestion se différencie des autres UFR par le poids des demandes d'inscription en formation continue.

- *Les UFR littéraires et artistiques : une conception académique de la professionnalisation*

La problématique des UFR littéraires et artistiques est spécifique. Le nombre de créations de licences professionnelles y est limité. Plusieurs facteurs doivent être convoqués pour expliquer ce faible investissement de ces UFR. Le premier facteur est en lien avec une représentation dominante de la professionnalisation dans ces universités : la formation des enseignants du secondaire. La préparation aux concours de l'enseignement secondaire (CAPES et agrégation) est la forme dominante de professionnalisation dans la grande majorité des filières littéraires et artistiques. En liaison avec ce critère, on peut également expliquer la relative rareté des licences professionnelles par l'absence de relations avec les milieux professionnels. L'ouverture de ce type de formation représente une innovation dans la « culture » de l'organisme de formation.

Il faut souligner que, selon les établissements, les licences professionnelles constituent une ressource. La création des licences professionnelles est particulièrement forte dans les sites universitaires secondaires (comme La Rochelle ou l'université de Pau et des Pays de l'Adour). Pour ces petites universités pluridisciplinaires, la diversification de l'offre de formation est un moyen de maintenir une année supplémentaire une partie du vivier d'étudiants et de renforcer leur inscription territoriale par le biais de contacts étroits avec les acteurs économiques. Cependant, la récente constitution du PRES des universités bordelaises, auquel l'UPPA n'appartient pas, renforce l'isolement de cette petite université.

Par ailleurs elle tend à renforcer l'attraction des pôles de compétences. Le cas du site de Niort en région Poitou-Charentes illustre l'effet cumulatif que peut générer l'existence d'un pôle de compétences. Ce site a construit son offre de formation autour des problématiques de l'assurance et du risque. Cette spécialisation offre un cadre à la fois contraignant pour l'ouverture d'une licence professionnelle, elle doit nécessairement s'inscrire dans la thématique dominante du site, mais dans le même temps la formation bénéficie du réseau d'entreprises préexistant à sa création. Ainsi, la licence professionnelle prend place dans un environnement déjà constitué de relations entre organismes de formation et entreprises, ce qui permet d'augurer d'une bonne insertion des formés.

3.1.3. Les coordinations à l'œuvre dans l'ouverture des formations professionnalisantes

Dans les précédents travaux nous avons réalisé une typologie des modes de coordination à l'œuvre dans l'ouverture de formations professionnelles. Les enquêtes menées viennent conforter cette typologie qui fonctionne aussi pour la lecture des masters professionnels. Quelles soient conçues à un niveau licence ou master, les formations professionnelles empruntent des modalités d'ouverture qui permettent de repérer les modes d'articulation des différentes logiques portées par les acteurs de cette construction.

La formation conduisant à un diplôme professionnel est idéalement conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel. Les partenariats concernent d'abord les professionnels (représentants des branches nationales ou locales, grands groupes, PME-PMI, collectivités territoriales) qui participent aux enseignements, aux programmes et peuvent – comme on le verra plus loin – le cas échéant

être à l'origine de la formation. Ce partenariat se réalise aussi entre les différentes composantes du système éducatif, en particulier celles qui ont déjà développé une culture technologique et professionnelle.

Typologie des modes de coordination⁴²

	Coordinations portées par les professions	Coordinations portées par la dynamique de développement local	Coordinations portées par les organismes de formation professionnelle	Coordinations portées par des organismes de formation académique
Acteur dominant	Entreprises ou organisations professionnelles	Collectivités territoriales	Organisme de formation	Organisme de formation
Logique dominante	Besoins en qualification des entreprises	Développement local	Développement de l'offre de formation : étendre la carte des formations de l'établissement offrir une carte	Insertion des étudiants Professionnalisation et validation des acquis
Territoire	Acception instrumentale du territoire. La formation est répartie sur l'espace national en fonction des besoins des entreprises	L'ouverture d'une formation est considérée comme un moyen de développement local. Le territoire est investi d'une capacité à créer des externalités positives pour ses acteurs.	La proximité géographique a souvent pu favoriser l'émergence de relations avec les entreprises, mais ce n'est pas obligatoire.	Le territoire est appréhendé comme espace de proximité
Intermédiaires	Organisation professionnelle	Éventuellement, intervention d'une structure dédiée au développement local,	Quelquefois une organisation professionnelle	Quelquefois une organisation professionnelle
Relations entreprises-organisme de formation	Relations fortes, structurées et relativement stables	Variables : établies ou éphémères en liaison avec l'existence d'une dynamique de développement local	Relations fortes, plurimodales, avec un noyau stable d'entreprises	Relations volatiles

⁴² M. Bel et alii, *Op. cit.*, 2005.

Les coordinations professionnelles

On qualifie ainsi les coordinations dominées par les professionnels. Dans ce cas de figure, l'acteur professionnel peut être représenté soit par une ou quelques grandes entreprises, soit par une organisation professionnelle représentative d'intérêts collectifs de la branche. C'est cet acteur professionnel qui est à l'initiative de l'ouverture de la formation et qui intervient dans toutes les phases de la création et du fonctionnement et, à la fin, embauche les personnes formées comme il l'a souhaité. Les entreprises rattachées au secteur se sont dotées d'une organisation professionnelle qui anime une réflexion au niveau national sur l'évolution des qualifications et des formations. Il émane de ce travail une évaluation quantitative et qualitative des besoins. L'organisation présente aux organismes de formation les besoins des adhérents, contribue intensivement à la définition du contenu de la formation. On a ici affaire à une coordination étroite entre organisme de formation et entreprises, ou l'intermédiaire représentant des entreprises.

Au nombre des licences enquêtées on peut citer l'exemple des licences professionnelles *Banque* et *Distech* dont la caractéristique est un portage par le secteur professionnel et une déclinaison sur une large part du territoire. L'intérêt des branches professionnelles est de pouvoir développer des emplois type « agent de maîtrise » dans leur secteur.

Construite en partenariat avec les grandes antennes de la distribution, la licence *Distech* est proposée sur une quinzaine de sites universitaires répartis sur le territoire national. L'intervention du secteur professionnel dans la création de la licence *banque* est diversifiée : certaines licences ont été construites à la demande du Centre de formation de la profession bancaire ce qui a conduit à l'ouverture de la même formation dans plusieurs universités. D'autres créations sont le fait de groupes bancaires comme celle proposée à l'IUT de Quimper (Crédit Agricole) ou bien encore à l'université de Bordeaux IV (Crédit Mutuel). Dans ces derniers cas, la formation est exclusivement financée par le biais de la formation continue et réservée aux personnels de ces groupes.

Enfin, on peut citer la création de la licence *métiers du vin et de la vigne* qui est une réponse faite par la faculté d'œnologie de Bordeaux aux professionnels de ce secteur : « *la création de la licence professionnelle est une réponse à une demande extérieure émise par les professionnels, pas du tout une volonté d'offre de formation purement interne, car les enseignants ne sont déjà pas assez nombreux pour tout faire et font beaucoup d'heures sup. Mais cette demande n'était pas non plus une demande de formation mais de compétences (ils n'ont pas demandé à ce que soit créée une licence professionnelle). Les enseignants ont trouvé, pour les demandes en agents de maîtrise, une réponse en termes de formation : la licence professionnelle.* ». Dans ce secteur professionnel qui ne reconnaît que deux statuts (ouvrier qualifié et cadre), les professionnels souhaitaient former des agents de maîtrise, niveau pouvant être assuré par une licence professionnelle.

Les coordinations portées par une dynamique territoriale

L'ouverture d'une formation peut aussi résulter d'une dynamique locale particulière. Ces dynamiques émergent dans les antennes universitaires, IUT ou universités récentes implantées dans des villes moyennes. Elles associent collectivités territoriales, organismes de formation et entreprises. Les acteurs de ce réseau ont en commun l'objectif de développement du site, même si chacun d'eux a aussi ses objectifs propres. Le degré d'intensité des liens qui les unissent est déterminé par plusieurs facteurs. L'ancienneté de ces liens, les formes empruntées auparavant, donnent leurs marques aux procédures de concertation mobilisées par ces acteurs pour construire le nouveau projet. Par exemple, si les collectivités locales ont depuis longtemps investi les domaines de la formation et du développement économique, la construction de la nouvelle formation s'appuiera sur des structures existantes. Les réseaux qui soutiennent l'ouverture de ces formations sont également marqués par la pluralité des objets à propos desquels ce réseau se mobilise : création de formations, transferts de technologies, plate forme technique par exemple.

La création du master eau, santé, environnement s'est développé dans une dynamique associant les acteurs des services déconcentrés de l'État (DRASS, DDASS) les collectivités locales et les professionnels. Porté par un laboratoire agréé pour le contrôle des eaux (en particulier du thermalisme et des eaux hospitalières), la master (transformation d'un DESS), il contribue à la sélection des sites d'exploitation (financements régional de forages, certification ISO9000...) et à la formation des professionnels de ce secteur.

Les coordinations dans lesquelles la logique de développement de l'offre de formation domine.

Dans ce cas de figure, le trio organisme de formation-entreprises-collectivités territoriales, l'initiative de l'organisme de formation est ici fortement dominante. Objectifs de l'organisme de formation et intérêt des enseignants se conjuguent. Cette formation nouvelle représente l'opportunité de diversifier l'offre, voire d'accéder à la reconnaissance de la capacité à former à des niveaux plus élevés que ne le faisait l'organisme de formation auparavant. L'incitation de ces nouvelles ouvertures est à rechercher du côté des logiques de renom. Il s'agit aussi de compléter la carte de formation de l'établissement dans un contexte de resserrement des effectifs ou d'être attractif et de se situer dans une logique de concurrence pour attirer les étudiants. Mais au delà de ces caractères communs, on ne peut mettre tous les organismes de formation dans la même catégorie. Ils se distinguent par leur statut et la nature des enseignements qu'ils dispensent.

Tout d'abord, pour les organismes de formation dédiés aux formations professionnalisantes, tels que les IUT ou les instituts universitaires spécialisés (IAE, Institut de l'immobilier par exemple), l'ouverture d'une licence se situe en continuité avec les formations déjà assurées. Bien souvent, la licence se substitue à une formation déjà existante, diplôme d'université par exemple, et permet ainsi de lui donner une validation reconnue au niveau national. La licence n'est qu'une nouvelle étape dans un parcours construit sur des relations avec les entreprises, un professionnalisme des enseignants fondé sur cette capacité à travailler en réseau avec des professionnels et à organiser leur enseignement moins dans une logique disciplinaire que dans la préparation à un métier. Les réseaux avec les entreprises sont stables et formalisés de telle façon qu'ils sont devenus pratiquement indépendants des personnes.

Presque aux antipodes, les organismes de formation qui ont une tradition de formations académiques fondées sur une logique disciplinaire se situent en rupture par rapport à leur métier lors de l'ouverture d'une licence professionnelle. Cette ouverture est motivée par la volonté d'attirer des demandeurs de formation dans un contexte de concurrence accrue entre les offreurs. Mais elle est aussi portée par la volonté de fournir de meilleures chances d'insertion aux étudiants qui souvent ont entamé un cursus universitaire mais n'ont pas le profil exigé par les formations de maîtrise ou de niveau supérieur à la maîtrise. Dans ce cas, les relations avec les entreprises se construisent à l'occasion de cette formation. Elles sont toujours liées à l'enseignant initiateur du projet, lequel n'a généralement pas un parcours universitaire classique. Elles s'appuient sur des relations personnelles qui de ce fait présentent une certaine fragilité.

Enfin, même si ce cas de figure semble aujourd'hui marginal, les organismes de formation peuvent aussi être amenés à ouvrir des licences professionnelles à la demande du public, constitué de personnes en activité qui ont développé des compétences dans l'exercice de leur emploi et sont soucieuses de faire reconnaître ces compétences par un diplôme. Cette demande est portée par une logique de professionnalisation des emplois. La définition du contenu des formations se fait à partir de l'analyse des pratiques de personnes exerçant déjà le métier. La logique dominante est ici celle de reconnaissance et validation de l'expérience par un diplôme national.

Il s'agit ici de figures types. Les situations rencontrées sont bien sûr plus complexes et empruntent à ces différents modèles avec cependant une dominante plus proche de l'un d'eux. Il faudrait aussi se garder de faire un rapprochement systématique entre un modèle et un type d'établissement, notamment les UFR des universités. Si ces dernières délivrent des formations académiques, elles peuvent aussi entretenir des relations fortes et denses avec les entreprises, en fonction de la discipline enseignée qui peut générer des relations avec les milieux professionnels au niveau de la recherche et du conseil. Ces relations peuvent aussi prendre leur source dans les montages de formation continue.

3.1.4. La mise en scène de l'offre : des classements obscurs qui se télescopent

Face au foisonnement de licences professionnelles, il nous a semblé utile de d'analyser plus finement leur construction et l'offre pédagogique offerte. Nous cherchons à exposer une grammaire des licences professionnelles. Dans un premier temps, nous appuyant sur la liste des licences professionnelles, proposée sur le site du MEN, nous analyserons leur répartition par secteur d'activités, par dénomination nationale. Pour affiner ce premier aperçu, nous examinerons les intitulés ou libellés de ces licences dans chaque dénomination. Nous tenterons un classement de ces licences par proximité ou approximation sémantique.

3.1.4.1. Le poids des licences professionnelles dans les académies

La liste des licences professionnelles produite sur le site du ministère est un outil d'analyse de cette offre. Les sites des universités permettent de compléter cette approche. En outre, ils proposent souvent une fiche diplôme qui cible les contenus et l'organisation de la formation. Ces éléments permettent donc une approche à la fois quantitative et qualitative des énoncés. On recensera les licences au niveau local, par dénomination nationale, regroupement construit par le ministère, et par secteur d'activité. La diversité et la dispersion caractérisent le local, les recouvrements incongrus ou les non-recouvrements entachent les classements du ministère et de la nomenclature des activités. Cette première quantification du phénomène le situe à plusieurs niveaux géographiques et institutionnels.

Nombre de licences professionnelles et de dénominations par académie

Académie	Nombre de LP	Nombre de Dénominations
Aix Marseille	60	28
Amiens	26	18
Besançon	19	16
Bordeaux	68	27
Caen	32	21
Clermont	35	17
Corse	9	9
Créteil	72	28
Dijon	32	23
Grenoble	65	28
Guadeloupe	8	8
Lille	100	31
Limoges	29	21
Lyon	80	35
Montpellier	58	28
Nancy	65	27
Nantes	88	34
Nice	32	16
Orléans	48	23
Paris	69	23
Poitiers	36	23
Polynésie	2	2
Reims	35	25
Rennes	79	31
Réunion	8	7
Rouen	38	25
Strasbourg	48	25
Toulouse	66	25
Versailles	86	29

Source : tableau construit à partir de la liste des L.P. présentée sur le site du MEN (2006-2007)

Lille, Nantes, Versailles, Lyon, Rennes, Créteil, Paris et Bordeaux, Toulouse, Nancy ont ouvert plus de soixante licences professionnelles. Ce sont bien sûr les académies les plus importantes. Mais, l'ordre des académies est malgré tout bousculé, la place de Lille ou de la région parisienne est sur estimée, tout comme celle de Lyon et de Grenoble alors que des académies comme celles de Bordeaux ou de Rennes perdent de leur représentativité. Ce sont pour la plupart également des académies où le poids des effectifs en licence est supérieur à la moyenne nationale (62,7 %), il est de 66,7 % à Lille, 65,6 % à Nantes, 65,5 % à Rennes (RRS, 2007, p. 181). Cet indicateur discrimine plus encore des établissements à l'intérieur des académies, ils évoluent de 46 % à 97 % dans la même académie. Ainsi, ce nouvel indicateur construit par la DEPP participe d'un classement des établissements selon leur enfermement sur le premier niveau L ou leur ouverture sur le M et le D et la recherche.

3.1.4.2. Dénominations nationales et secteurs d'activités économiques

Pour rationaliser l'offre, l'ordonner quelque peu, le ministère a défini des dénominations nationales, au nombre de 48, elles recouvrent les 8 principaux secteurs d'activité. Elles équilibrent l'offre tertiaire et industrielle, avec une certaine ambiguïté pour des activités comme l'environnement ou le son qui offrent des emplois dans l'un ou l'autre secteur. Cette ambiguïté resurgit dans le classement de certaines licences. Les Notes d'informations de la DEPP montrent que le secteur tertiaire est mieux représenté que le secteur industriel, ce qui correspond a priori aux évolutions de l'emploi. Les deux tiers des étudiants suivent une formation en communication, commerce, gestion et services et un tiers dans une formation industrielle ou du bâtiment.

De plus, en termes de construction et de mise en scène de l'offre, on constate que certaines dénominations comptent plus de 100 licences quand d'autres en rassemblent moins de 10. Le commerce avec 150 licences professionnelles, le management des organisations avec 133 licences professionnelles dominant, viennent ensuite la gestion de la production industrielle, les productions industrielles et les systèmes informatiques et logiciel, trois dénominations industrielles, donc, dont on ne voit pas bien ce qu'elles recouvrent, ni les spécificités qui les distinguent. On recense ensuite les activités et techniques de communication, l'assurance et la banque, puis encore des activités industrielles (chimie et alimentaires), la santé et les réseaux et télécoms. 13 dénominations regroupent ainsi 873 licences professionnelles, soit les deux tiers de l'offre.

Ce qui caractérise ces dénominations, c'est à la fois qu'elles brouillent les frontières entre le tertiaire et l'industriel sur le secteur communication et information et sur celui des échanges et de la gestion qui inclut la logistique et qu'elles se portent assez fréquemment sur des activités 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, en particulier, le management des organisations qui chevauche la santé, la sécurité et d'autres dénominations encore. On ne peut comprendre à la première lecture comment ont été faits les arbitrages entre plusieurs dénominations.

Toutes ces dénominations ne sont pas spécifiques aux licences professionnelles, on peut les retrouver à d'autres niveaux. Et, c'est bien un des problèmes que pose la construction de ces formations et de ces qualifications, elle interroge sur leur positionnement et leur chevauchement dans un classement des formations, mais aussi des emplois et ou des qualifications. Les licences professionnelles entrent en concurrence en amont avec des DUT sur les mêmes espaces professionnels, en aval avec les masters professionnels. Leur reconnaissance dans les grilles de qualification sera la seule garantie de leur positionnement.

Distribution des licences professionnelles à la rentrée 2006
par dénomination nationale, académie et secteurs d'activité

Dénomination nationale	Nombre de L.P.	Nombre d'académies	Académies les plus représentées	Secteurs d'activité
Activités artistiques	14	11		Services aux personnes
Activités et techniques de communication	53	25		Communication et information
Activités juridiques	22	13	Lille Montpellier	Services aux collectivités
Activités sportives	21	16		Services aux personnes
Agronomie	14	10		Agriculture
Aménagement du paysage	9	8	Nantes	Agriculture
Aménagement du territoire et urbanisme	21	16	Nice Aix	Aménagement et urbanisme
Assurance Banque et finance	59	25	(4) Nantes Paris Rennes	Échange et gestion
Automatique et informatique industrielle	23	15	(3) Caen Nancy Versailles	Production et transformation
bâtiment et construction	25	15	(4) Nantes Versailles	Génie civil
Biotechnologies	20	11	Paris Versailles	Production et transfo
Bois et ameublement	4	3		Génie civil
Commerce	150	27	(10+) Bordeaux Créteil Lille Lyon Nantes	Échange et gestion
Développement et protection du patrimoine culturel	15	12	(3) Lille	Services aux collectivités
Électricité et électronique	46	18	(6) Versailles	Mécanique Électricité et électronique
Espaces naturels	2			Agriculture
Énergie et génie climatique	17	12		Production et transfo
Génie civil et construction	18	12	(3) Montpellier	Génie civil
Gestion de la production industrielle	73	26	(7) Bordeaux et Créteil	Production et transformation
Gestion des ressources humaines	34	23	(5) Lille	Échange et gestion
Habillement, mode et textile	7	5		Production et transformation
Hôtellerie et tourisme	30	15	(4) Toulouse	Services aux personnes
Industrie agro alimentaire	47	24	(5) Nantes Rennes	Production et transformation
Industrie chimiques et pharmaceutiques	49	19	(8) Versailles (7) Paris	Production et transformation
Intervention sociale	41	21	(6) Bordeaux et Paris	Services aux personnes
Logistique	28	18	(4) Lille (6) Versailles	Échange et gestion
Maintenance des systèmes pluritechniques	21	15	(3) Toulouse	Mécanique
Management des organisations	133	27	(13) Lille Lyon (7) Nancy Nantes Toulouse	Échange et gestion
Matériaux de construction	4	4		Production et transformation
Mécanique	18	10	(4) Orléans	Mécanique
Métiers de l'édition	11	10		Communication et information
Plasturgie et MC	12	10		Production et transformation
Productions industrielles	70	22	(11) Toulouse (5) Grenoble Lille Nancy Rennes	Production et transformation
Productions animales	8	8		Agriculture
Productions végétales	6	5		Agriculture
Protection de l'environnement	30	19	(4) Montpellier	Service aux collectivités

Réseaux et télécom	46	21	(5) Créteil (5) Versailles	Communication et information
Ressources documentaires	19	14	(3) Nantes	Communication et information
Santé	43	22	(4) Paris	Services aux personnes
Sécurité des biens et des personnes	18	14		Services aux collectivités
Structures métalliques	3	3		Production et transformation
Systèmes informatiques et logiciel	63	24	(4-5) Grenoble Lille Paris Strasbourg Toulouse	Communication et information
Techniques et activités de l'image et du son	15	12	(3) Rennes	Communication et information
Transformations des métaux	6	6		Production et transfo
Transformations industrielles	10	9		Production et transfo
Travaux publics	10	9		Génie civil

Source : liste des licences professionnelles affichées sur le site du MEN (2006-2007)

Ce tableau part des dénominations et non plus des académies. Il rend compte de l'ampleur et de la dispersion de l'offre, de son inégale répartition entre les académies. Certaines licences restent confidentielles ou du moins exceptionnelles, d'autres, au contraire, se sont largement diffusées et apparaissent dans toutes les académies ou presque et plusieurs fois. C'est le cas des licences bancaires ou de distribution commerciale et de certaines licences en informatique ou en mécanique.

3.1.4.3. Des libellés éclectiques

Cette première synthèse numérique présente une sorte de classement des investissements des académies et surtout des établissements. Mais ce qui frappe, c'est le fait qu'à l'intérieur des catégories construites par le ministère ou la DES, les dénominations nationales (qui se rapportent à des secteurs d'activité), les intitulés des licences sont très hétérogènes, c'est pourquoi sans être linguiste, nous tenterons de rendre compte de cette dispersion et d'analyser les incidences qu'elle peut avoir.

Rappelons déjà que le ministère a incité les universités à inscrire leurs masters dans des domaines déclinés en mentions et spécialités. Le débat sur l'amplitude de ces mentions a été souvent intense, les départements y voyant une occasion de classement ou même de stigmatisation, certains diplômes étant classés mention quand d'autres n'étaient présentés qu'en termes de spécialités, sans qu'on sache très bien ce que recouvrait cette distinction. Il semble que cette injonction n'est pas été faite de manière aussi systématique au niveau des licences professionnelles. De ce fait, on assiste à une pluralité de présentations. Dans la même académie, une université décline mentions et spécialités de licences professionnelles, quand un autre affiche des options et la troisième ne spécifie rien. A ce niveau déjà, l'imprécision règne.

L'hétérogénéité est multiforme, elle est bien sûr le reflet de la faiblesse de la règle et de la force des interprétations locales et singulières ; chaque porteur de projet est maître de la définition du libellé de la formation. Elle est aussi le reflet d'un manque de précision et de détermination du ministère, qui, à la fois contrôle en aval et ne donne que peu de consignes en amont. Tout semble être fait pour que le ministère rationalise le processus, une fois celui-ci établi.

La linguistique et la sociolinguistique nous apprennent que le mot n'est pas neutre. Désigner c'est classer, et ce 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, nous dit J. Boutet (2005), c'est un instrument de pouvoir, nous explique P. Bourdieu (1982). Sans faire une exégèse de ces intitulés, nous tenterons d'en mettre au jour quelques caractéristiques significatives. C'est tout d'abord l'éclectisme de ces intitulés 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 d'homogénéité sur

l'espace visé, il peut s'agir aussi bien d'un secteur d'activité, d'emplois ou de métiers, de fonctions, 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 sont un affichage ou une labellisation, il y a ainsi différentes manières de promouvoir cette offre de formation. Il n'y a donc pas un minimum de consensus sur la mise en scène de ces formations et peut-être alors sur leurs finalités.

Notons cependant que les disciplines universitaires ont souvent constitué des associations transversales qui sont censées animer les débats et la réflexion dans leur milieu. Elles peuvent être de différentes natures et plus ou moins démocratiques et ouvertes. En sciences humaines (sciences de l'éducation ou sociologie) des associations professionnelles s'ouvrent à tous les enseignants et organisent séminaires et colloques, elles sont aussi les interlocuteurs du ministère pour la discipline. Dans d'autres disciplines comme l'urbanisme, le sport ou la gestion, des associations regroupent soit des enseignants ou des départements sélectionnés et cooptés, soit les directeurs des départements (en STAPS, par exemple), elles ont aussi la volonté d'être un lieu de rencontre, de débat et de politique commune. Les sites qu'elles ont créés permettent de suivre quelques-uns de leurs débats. Revenons sur les STAPS où la réflexion est avancée. La Conférence des doyens et des directeurs de STAPS (C3D)⁴³ s'est réunie plusieurs fois en 2006 et 2007 et a décidé d'homogénéiser son offre et d'inscrire ses formations au RNCP⁴⁴ (Répertoire national des certifications professionnelles). Elle propose cinq licences professionnelles qu'elle rapporte à des emplois identifiés : Sciences et techniques des activités sportives, métiers de la forme, développement social et médiation par le sport, gestion et développement des organisations et des services sportifs et de loisir, animation et gestion des organisations des activités physiques et sportives. Notons que ces espaces professionnels sont larges et débordent sur le tourisme, sur l'action sociale et les métiers de l'insertion. En STAPS, on ne comptait que 21 licences professionnelles à la rentrée 2006, et elles n'avaient pas subi d'homogénéisation de leurs intitulés. Mais sans doute le processus est-il en marche. On constate également des travaux transversaux impulsés par les responsables de formation dans le secteur biomédical qui compte 10 licences professionnelles. Les partenariats entre établissements favorisent encore ce type de réflexion à propos des licences professionnelles des métiers de la banque, ou celles de gestionnaire de rayon dans la grande distribution, comme cela avait déjà été le cas aussi pour les masters professionnels gestion des établissements hospitaliers. Ces initiatives sont isolées, elles peuvent faire tâche d'huile, elles viennent soit des directeurs d'UFR, soit des responsables de formation, soit encore des interlocuteurs de la profession. Elles dépendent donc d'une cohésion spécifique entre des acteurs que réunit une forme ou une autre d'association.

Pour essayer de comprendre les présupposés ou les déterminants qui président à la désignation des licences professionnelles, reprenons ces intitulés. La tâche n'est pas aisée, car on a quasiment autant d'intitulés que de licences professionnelles. On peut envisager cette analyse par dénomination nationale, par spécialisation, par académie, par type d'institution, par établissement ou même par discipline ou UFR.

Revenons déjà sur les 48 dénominations nationales établies au niveau de la Direction de l'enseignement supérieur. Elles ne recouvrent pas exactement les secteurs d'activité de l'INSEE, elles opèrent des découpages et des rapprochements dont il n'est pas évident de saisir la portée. Par exemple, les activités de commerce sont rassemblées sous le même terme, « commerce », et comptent 150 formations, le « management des organisations » qui rassemblent des formations très variées, en compte 133, quand la « gestion des ressources humaines » (34 formations), les « ressources documentaires » (19 formations), les « métiers de l'édition » (11 formations) forment chacune une dénomination. On a également « Espaces naturels » (2 formations) et « aménagement du paysage » (9 formations), « activités techniques de communication » (53 formations) d'une part et « techniques et activités de l'image et du son » (15 formations) d'autre part, activités qui peuvent pourtant apparaître assez proches. Ces dénominations détaillent donc les secteurs d'activité de l'INSEE, sur des logiques plus ou moins obscures, liées sans doute à des demandes des différentes commissions d'habilitation, elles renvoient cependant le plus souvent à des activités, même si leur déclinaison est plus ou moins précise.

⁴³ Cette Conférence des directeurs (C3D) est un phénomène exceptionnel, on en compte une autre en philosophie. Elles s'inspirent de la conférence des grandes écoles qui se décline aujourd'hui partiellement régionalement (en Midi-Pyrénées et en Bretagne). Se sont également créées une conférence des directeurs des services de formation continue des universités, une autre pour les IUFM. Enfin, les Directeurs de CHU ont également leur propre conférence. Ces conférences tentent d'établir une politique commune et se veulent des interlocuteurs privilégiés de leur tutelle.

⁴⁴ La Commission technique d'homologation (CTH) dépend du ministère du travail, elle a connu un accroissement significatif de son activité depuis 5 ans, elle construit le RNCP et recense toutes les formations qu'elle homologue. Elle fonctionne sur le modèle des CPC, mais a une volonté d'exhaustivité de l'offre de formation initiale et continue, cf. Veneau, 2007.

3.1.4.4. *Emplois, métiers, fonctions, activités, quelle relation formation-emploi ?*

Que le nombre de diplômes soit réduit ou pléthorique, on rencontre peu d'intitulés semblables dans une même dénomination. Ceci est évidemment dû à leur mode de construction local. On recherchera donc en vain cette transparence ou cette lisibilité de l'offre dont on parle tant et qui devrait faciliter les orientations et les choix des jeunes, tout comme les comparaisons et mobilités européennes.

Une telle dispersion n'est-elle pas, au-delà de sa faible lisibilité, l'indice du flou dans le positionnement de ces diplômes par rapport aux emplois et aux qualifications ? La médiation symbolique que véhiculent ces intitulés joue alors sur ce flou. De surcroît, ces intitulés intriguent par l'éclectisme des catégories qu'ils recouvrent. Il peut s'agir d'un emploi, d'une fonction, d'une activité, d'une discipline ou d'un savoir plus étroit, d'une compétence visée. Mais à l'intérieur même de ces catégories (que nous avons reconstruites), il n'y a pas non plus d'homogénéité dans le même secteur ou sous la même dénomination.

L'analyse des termes identifiés permet d'établir la dispersion des représentations de ces formations. Cette dispersion traduit une faible institutionnalisation, mais surtout une ambiguïté quant à leurs finalités mêmes.

Reprenons tout d'abord les termes identifiés : emplois, fonctions, compétences, disciplines ou savoirs.

Quand il s'agit d'emplois, c'est le flou du positionnement qui retient l'attention. Il s'agit, bien entendu, d'emplois intermédiaires, mais, nous n'avons pas trouvé de dénominateur commun. On trouve des termes comme assistant ou gestionnaire, responsable ou conseiller, chargé de ou intervenant. On recense encore cadre, animateur, collaborateur, agent, chef de projet, développeur de projet. D'autres concepteurs de formation ont préféré viser les « métiers du ou de » (tourisme, édition, santé, eau, agroalimentaire...). Ces intitulés sont donc aussi variés que flous, on est dans ces espaces des emplois intermédiaires plus ou moins en émergence qui sont peu et mal classés dans les grilles de classification. Mais, on peut également souligner à la lumière de cette dispersion que le débat sur le classement avec les partenaires sociaux semble peu nourri, ce que nous tenterons de préciser plus loin.

Quant aux fonctions, tout aussi présentes, elles ne sont pas plus définies, on trouve souvent des termes à la mode comme management ou gestion, administration ou organisation, mais aussi ingénierie ou conception, maintenance ou contrôle, logistique ou analyse, et plus précisément prévention, documentation. On peut ici distinguer des termes qui relèvent plutôt de l'industrie (maintenance, logistique, analyse, conception) et d'autres plutôt du tertiaire (management, gestion, commercialisation), mais certains termes à la mode comme management sont présents dans différents domaines.

Moins souvent, des appellations empruntent aux disciplines et aux savoirs : droit, commerce, économie, chimie, informatique, statistiques. Les enseignants qui ont choisi de telles appellations s'inscrivent plus radicalement dans une logique scolaire et ne semblent pas construire a priori ces relations formation emploi censées être au cœur du processus. Enfin, des techniques sont également convoquées : imagerie numérique, techniques de l'information, réseaux industriels, statistiques, expertise.

Ainsi, c'est bien la diversité qui devient la norme. L'espace professionnel visé est intangible.

Ces dispersions persistent quand on analyse les différentes licences d'une même dénomination, qu'il s'agisse d'une dénomination rare (10 licences en aménagement du paysage ou 10 licences en travaux publics) ou commune (133 licences en management des organisations), on rencontre rarement un style de libellé propre à une dénomination. Nous en donnerons quelques exemples qui nous paraissent relativement significatifs.

En travaux publics, on dénombre 10 licences et 9 intitulés : deux emplois : technicien en géomesures et métiers de la route, deux fonctions : encadrement de chantier, conduite de chantier ; deux dénominations d'objets à traiter : infrastructures ferroviaires et routières, techniques routières, un secteur d'activité : travaux publics.

Pour les activités sportives, on recense 20 licences, 4 ciblent des emplois : conseiller, entraîneur, métiers du sport, 14 leur préfèrent des fonctions : remise en forme, animation, gestion, conseil et suivi, aide à l'insertion, activités subaquatiques, administration, activités physiques de plein air, sport, et 2 visent des secteurs : tourisme - sport et intégration sociale.

Pour la dénomination santé, les 43 licences professionnelles se présentent moins en termes de fonctions (8 intitulés) : gestion des organisations, maintenance biomédicale, évaluation ou gestion des risques,

management des systèmes de santé analyse et prise en charge, et plus souvent en termes d'emplois, 14 intitulés : visiteur médical (9), cadres, métiers de la vision, métiers de la santé au travail, codeurs. Le métier traditionnel, visiteur médical, trouve dans la création de cette licence un renouvellement des formes de régulation de son accès. En complément, plusieurs formations sont centrées sur des disciplines ou des savoirs (13) : biologie, statistiques, génétique, diététique, biostatistiques, dosimétrie et 3 activités : santé et environnement, santé et sécurité au travail, technologies.

Les activités juridiques sont encore un espace confidentiel avec 22 licences. Elles privilégient les savoirs : droit (du transport, immobilier, social, sécurité, associations) aux emplois, deux intitulés : assistant juridique et comptable et aux secteurs d'activités (cabinets d'affaires, groupes juridiques, activités notariées et marchés publics). Elles ne proposent que trois fonctions (contentieux, logistique juridique, management et droit des affaires).

Une dénomination s'ouvre sur des activités encore peu développées et peu réglementées, « la sécurité des biens et des personnes ». 18 licences professionnelles dans 14 académies proposent 18 intitulés différents dont cinq emplois : gestionnaire, assistant, coordinateur, technicien, métiers de la sécurité. S'ajoutent six intitulés sur des fonctions : gestion des risques, management des risques, prévention des risques, protection civile. Puis, des termes génériques comme sécurité du travail, sécurité et prévention des risques professionnels, risques sanitaires, sécurité défense, hygiène et sécurité. On notera l'amplitude de la dénomination, le nombre d'activités visées pour un faible nombre de formations offertes.

Dans la dénomination « Industries chimiques et pharmaceutiques », on dénombre 49 licences. On ne trouve pas d'emploi (un gestionnaire), mais 28 appellations sur des fonctions ou activités variées : formulation, instrumentation, développement, analyse, techniques, procédés d'élaboration, ingénierie, qualité et production. On rencontre également des intitulés classiques sur des disciplines : chimie, génie de la formulation, (12 fois), et enfin trois intitulés plus génériques ou inclassables : parfums, produits, process. Il semble que dans ce secteur, les formations n'aient pas encore de cible professionnelle claire.

Si l'on prend a contrario, une dénomination banalisée et fréquente comme « management des organisations », on ne trouve pas plus de proximité entre les intitulés. En matière d'emplois, on trouve des termes aussi variés que : assistant, chef de projet, animateur, collaborateur en cabinet d'expertise, responsable qualité, responsable territorial, chargé d'études statistiques, superviseur adjoint de direction (19 emplois sur 133 licences). Le terme management lui-même, associé à différents autres est utilisé 28 fois, management de la qualité, management des métiers du golf, managements des réseaux et systèmes d'information, management du patrimoine. On notera au passage que ces intitulés laissent penser que ces licences pourraient aussi bien appartenir à d'autres dénominations, comme les activités sportives ou celles de la protection du patrimoine. Tout se passe comme si l'usage d'un terme aussi vague que management permettait de rapprocher les activités les plus diverses. Ce terme se rencontre d'ailleurs dans bien d'autres dénominations, il est très présent dans ce répertoire, il se veut sans doute un signe de modernité et de renouvellement de l'offre de formation. Il n'en reste pas moins aussi arbitraire qu'aléatoire.

Dans le secteur bancaire, on compte 58 licences. C'est un des secteurs où la profession s'est le plus impliqué, démontrant par là sa reconnaissance du niveau de formation proposé. Bien des partenariats complexes président à la construction de l'offre (entre une UFR de droit ou de gestion et un IUT, entre un CFA de la profession, ces mêmes établissements et des organismes bancaires). Il n'y a pourtant pas plus d'uniformisation des intitulés. On compte 22 appellations d'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 se présentent sous les termes de banque, assurance ou carrière de l'immobilier, et 18 en termes de 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 marque le peu de réflexion transversale menée par des acteurs qui œuvrent sur un espace professionnel pourtant relativement étroit et relativement identifié.

On aurait pu imaginer voir se dessiner des configurations spécifiques selon les secteurs ou les dénominations, l'une plus axée sur l'emploi, l'autre sur des compétences déterminées, ou encore sur des fonctions précises. Or, aucune systématisation ne se dégage de cette recension. La part des fonctions domine cependant celle des emplois (métiers) ou des savoirs, ce qui rapproche cette offre de celle des DUT.

En contrepoint, rappelons, en effet, que la création et la rénovation des DUT (auxquels bon nombre de licences font suite) sont effectuées par des commissions nationales. Les spécialités, les programmes,

L'organisation des études 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. Comme pour les autres diplômes du technique, leur construction part de compétences pour en déduire les savoirs à mobiliser. Technique vivement critiquée pour son empirisme et son décalage avec une conception plus académique des savoirs, pour sa subordination formelle à l'activité en milieu professionnel (Ropé et Tanguy, 1994).

Les licences professionnelles sont bien loin de cette formalisation homogénéisante. Est-ce une volonté politique partagée, est-ce le produit d'une création rapide et non maîtrisée, est-ce le fruit d'une spécialisation en prise avec la demande locale du monde du travail ? Il est difficile de démêler la part de chacun de ces motifs, il semble bien que ce soit une conjonction de ces trois causes, accompagnée d'une volonté de l'université de préserver son autonomie dans la construction des savoirs et des formations qu'elle dispense. Cet état de fait traduit également, semble-t-il, la faible institution de ce niveau de formation. Il ne semble pas exister d'espace professionnel identifié, ni d'emplois banalisés à ce niveau. La correspondance formation-emploi serait, alors, pour le moins, en construction.

Ajoutons cependant qu'au niveau des masters professionnels, on retrouve un éclectisme semblable. Il n'y a pas à ce niveau de liste nationale qui permettrait une analyse systématique et comparative. 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, gestion dans divers secteurs, responsable, terme qui ne définit pas un niveau d'emploi tant son usage est extensif. 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 l'informatique (gestion de projet).

Ces incohérences, ces recouvrements, ces dispersions et hétérogénéités sémantiques correspondent, semble-t-il, à différentes ambivalences du monde universitaire. La professionnalisation n'est pas définie, il n'y a pas de consensus sur ses proximités et ses distances avec les savoirs et ou les compétences. Ces incertitudes se traduisent par une variabilité des clivages entre formations et emplois, une réflexion inachevée 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 des modes d'insertion des jeunes, et de l'autre, une faible définition de ce que doivent être les relations entre formations et emplois à ce niveau. Cette absence de réflexion transversale induit ici ou là des interprétations adéquationnistes et hyper spécialisées de cette injonction à la professionnalisation.

3.1.4.5. Construction et mise en scène des formations et des contenus

Au-delà d'intitulés qui ne sont que des signes formels et extérieurs ou des effets d'annonce, comment sont construits et présentés les contenus de formations ? Pour éclairer cette question, nous nous appuyons tout d'abord sur les programmes proposés par les établissements sur leur site ou sur les plaquettes des formations. Ces éléments en proposent un cadrage minimum. Ils témoignent des différentes conceptions des formations.

Ne pouvant analyser toutes les licences, nous choisirons quelques spécialités qui nous semblent représentatives de la diversité de cette offre : les licences bancaires, les licences management de rayon et les licences gestion des ressources humaines.

Les universités développement de plus en plus leur communication externe, c'est un signe d'un changement profond dans les représentations du monde scolaire (de marchandisation, disent certains). Toujours est-il que les sites s'améliorent et que les certaines universités se font sponsoriser par des entreprises des plaquettes de présentation des formations de plus en plus sophistiquées. Le design de ces outils est plus ou moins soigné et attractif. Les informations sont plus ou moins complètes. Il y a déjà là une diversité de la mise en scène et des interactions avec les usagers, (consommateurs...). La présentation des formations elle-même n'est pas homogénéisée. Dans certaines universités, chaque département choisit sa manière de présenter l'information sur le site, dans d'autres, un service traduit les informations et homogénéise les présentations.

Mais surtout, pour le même diplôme et pour le même secteur, l'organisation des formations est variable d'une université à l'autre, en termes d'architecture, de densité horaire et de contenus (Agulhon, 2007). Cette

hétérogénéité s'estompe-t-elle quand la profession investit la formation ? Pour répondre à cette question, nous avons choisi d'analyser les programmes des formations bancassurances et Distech (management de rayon).

Licence professionnelle banque

Le secteur bancaire s'est beaucoup impliqué dans la construction des licences pro qui, grosso modo, correspondent aux évolutions des emplois de chargés de clientèle. La majeure partie de ces licences fonctionne en partenariat avec des entreprises bancaires, une grande partie est dispensée en alternance (apprentissage). On compte 58 licences pro de ce type. Il semble même que l'on voit se dessiner quelques règles transversales, en termes d'organisation de l'alternance et de modalités de partenariat. Cependant le responsable de la formation est toujours un universitaire qui, en dernier ressort, présente son dossier au CEVU, puis au CA de l'université qui le transmettra à la commission nationale d'habilitation. Or, cet enseignant, s'il travaille en concertation avec ces partenaires (banques, IUT, CFA), définit les contenus selon ses représentations des savoirs, des besoins de formation des jeunes, et selon les ressources disponibles dans son réseau de formation (enseignants et professionnels). Les licences proposées ne sont pas homogénéisées. Elles sont proches, bien sûr, mais variables en termes d'heures de formation, de durée des stages et d'organisation des modules qui ne recouvrent pas tout à fait les mêmes dimensions, ni ne proposent le même découpage des savoirs.

Exemple 1

Unités d'enseignement (UE)

UE 1 : Élargissement des connaissances du secteur bancassurance

M1 – Maîtriser dans leur contexte économique et social les produits et services (Services, Épargne, Assurance, Crédit)

M2 – Appréhender la situation patrimoniale d'un particulier et construire une offre appropriée

UE 2 : Mise en œuvre dans les métiers chargés de clientèle

M3 – conduire un entretien d'approche globale (Services, Épargne, Crédits)

M4 – Négocier dans le cadre d'un entretien d'approche patrimoniale globale

M5 – Gérer et développer sa clientèle

UE 3 : Formation générale

M6 – Techniques d'expression et communication

M7 – S'ouvrir à l'Europe (Anglais)

UE 4 : Projet tutoré Présentation des activités professionnelles appliquées (APA)

UE 5 : Stage – bilan formation (dossier)

Exemple 2

Cette **formation est dispensée en alternance**, sous statut étudiant ou statut salarié (contrat de professionnalisation, d'apprentissage ou au titre de la formation continue). La formation proposée par l'université, sous la responsabilité de l'IUT, département GEA, et de la faculté des Sciences Économiques, a pour objectif de former des chargés de clientèle Banque-Assurance capables :

- d'évaluer la situation financière d'un client et d'apprécier le risque client
- de négocier avec le client
- de faire une offre globale, adaptée aux besoins du client, en produits bancaires et d'assurance

Pour postuler, il faut être titulaire : d'un DEUG Économie, Droit, AES, et LEA ; d'un DUT GEA, TC et carrières juridiques ; d'un BTS commercial et assurance.

Contenu proposé :

Langages fondamentaux et environnement (150h)

Communication interne et management

Langues étrangères

Environnement juridique

Méthodologie et conduite de projet

Connaissance du secteur (150h)

Stratégie du secteur : économie bancaire

Commercialisation des produits bancaires et d'assurance

Gestion juridique et fiscale

Diagnostic client

Connaissance du métier (150h)

Les produits d'épargne

Les crédits

Les produits d'assurance et autres services

Négociation commerciale

Projet tutoré (150h)

Mission accomplie par un groupe de 4 à 5 étudiants pour le compte d'un partenaire extérieur: banque, assurance.

Stage en France

Exemple 3

Le programme de la formation de la licence professionnelle banque a pour objectif de développer les capacités d'analyse des étudiants, de faire acquérir l'ensemble des dimensions de la gestion de clientèle et de favoriser des polyvalences. La formation théorique et méthodologique est renforcée par une mise en situation opérationnelle en milieu bancaire. Une partie des enseignements sera assurée par le milieu professionnel dans le cadre de la connaissance des produits bancaires, financiers et d'assurance ainsi que dans celui des pratiques commerciales spécifiques.

La licence professionnelle compte (550h) de formation et regroupe 5 unités d'enseignement (UE) avec (60h) de parcours individualisé. Trois unités sont consacrées à l'enseignement proprement dit. Les deux autres UE correspondent au projet tutoré et au stage dans l'établissement bancaire.

Contenu proposé :

UE1 : Langages fondamentaux : les outils bancaires (150 H)

- Gestion de la relation client
 - Négociation commerciale
 - Suivi de la relation client
- Expression - Communication
- Informatique appliquée
- Mathématiques financières
- Langue : Anglais bancaire et financier

UE2 : Connaissance du secteur de la bancassurance : approche marché (130 H)

- L'environnement économique :
 - Le système monétaire et financier
 - Les acteurs du système bancaire et financier
- L'environnement financier
 - Les marchés de capitaux
 - Environnement international
 - Gestion financière et gestion des risques
- L'environnement fiscal ;
- L'environnement juridique (droit civil, droit bancaire, droit des assurances)

UE3 : Pratique de l'activité bancaire : approche métier (170 H)

- Produits bancaires
- Gestion bancaire
- Formation à la vente
- Approche patrimoniale
 - La pratique de l'approche globale
 - La gestion et le développement du portefeuille de clientèle
- Marketing des produits et services financiers.

UE4 : Projet tutoré (100 H)

- Le projet tutoré est étalé sur l'année et il s'appuie sur la réalisation d'une mission commerciale opérationnelle. Le sujet est proposé par le milieu professionnel et l'apprenti bénéficie d'un suivi pédagogique par deux tuteurs (un universitaire et un professionnel).
- Le projet tutoré donne lieu à la rédaction d'un mémoire qui sera présenté lors d'une soutenance orale en présence d'un jury comprenant au moins les deux tuteurs.

UE5 : Apprentissage en entreprise - formation en banque

- Par la signature du contrat de formation en alternance, l'apprenti est un salarié de l'entreprise.

Les différences ne sont pas extravagantes, mais elles s'inscrivent dans les logiques décrites. L'un de ces programmes s'organise sur des actions (faire..), l'autre sur des fonctions et le troisième sur des savoirs. Il y a

donc bien une incertitude quant à la place des compétences et des savoirs dans ces formations « professionnelles », on sort d'un cadre disciplinaire, pour entrer de plein pied dans un cadre plus professionnel, qui met en cause la partition entre enseignement théorique et professionnel. De plus, certaines licences sont plus spécialisées sur un secteur (banque, assurances ou immobilier), d'autres se veulent plus transversales. Certaines insistent sur les aspects relationnels quand d'autres visent des compétences comptables. La finalité n'est donc pas vraiment affirmée. Mais, on est là, de toutes façons, dans une offre de formation professionnelle et finalisée, bien loin des représentations des savoirs formels dispensés habituellement par l'université, plus proches de celles des IUT.

Licence professionnelle DISTECH

Dans le secteur de la distribution, les grandes enseignes se sont fortement impliquées. Toutes les formations sont en alternance, elles sont conduites par des IUT qui recrutent avec le soutien de la profession des jeunes de DUT ou de BTS en très grande majorité. Les finalités, manager de rayon ou chef de rayon, éloignent les formations d'une conception théorique et les ancrent dans les compétences professionnelles. Mais, là encore, au-delà d'une association transversale entre les quinze sites (Lille, Nancy, Strasbourg, Limoges, Angers, Brest, Sénart, Grenoble, Lyon, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Nice et Aix), chaque équipe propose sa propre mise en scène de la formation. Certaines présentations sont très succinctes et visent cinq ou six compétences, d'autres définissent des UE ou des modules, certaines donnent précisément le nombre d'heures par enseignement.

Exemple 1

Parcours diplômant, la filière Distech / Grandes Surfaces permet d'obtenir, par apprentissage, la licence Professionnelle Commerce - Option Distribution - Mention Management et Gestion de Rayon, diplôme national de second cycle reconnu par l'ensemble de la profession. Le candidat pourra alors se voir proposer un recrutement définitif par l'entreprise au sein de laquelle il a réalisé son apprentissage. Des principes pédagogiques éprouvés au service de la gestion d'un point de vente. Pour apporter encore plus de concret, chaque apprenti effectue quatre périodes opérationnelles en entreprise et acquiert ainsi une véritable expérience professionnelle

Contenu :

<u>1) Fonction adaptation</u> 40 h (+/- 5 h)	<u>4) Fonction management</u> 190 h (+/- 10 h)
<u>2) Fonction gestion</u> 180 h (+/- 10 h)	Relation humaines 100 h (+/- 10 h)
Gestion comptable et financière 70 h (+/- 10 h)	Droit social 30 h (+/- 5 h)
Logistique 40 h (+/- 5 h)	Anglais 30 h (+/- 5 h)
Informatique 40 h (+/- 5 h)	Jeux d'entreprise et études de cas 30 h (+/- 5 h)
Droit de la distribution 30 h (+/- 5 h)	3.1.4.6.
<u>3) Fonction commerce</u> 190 h (+/- 10 h)	Total heures d'enseignement : 600 h Projet tutoré : 150 h

Connaissances de la distribution 45 h (+/- 5 h) Mercatique 45 h (+/- 10 h) Techniques commerciales 30 h (+/- 5 h) Merchandising et gestion du rayon 70 h (+/- 10 h)	Total enseignement académique : 750 h Périodes de formation en entreprise : (4 à 5 périodes) 27 à 28 semaine (dont congés légaux)
Distech, organisé en réseau, s'appuie sur la Charte de Qualité Distech définissant le mode de fonctionnement des différents acteurs de la formation, le Livret de l'Apprenti Distech, véritable passeport de liaison universités/entreprises, ainsi qu'un Syllabus, afin d'assurer une harmonisation des enseignements et l'évaluation pédagogique de la formation.	

Exemple 2

Licence professionnelle émanant d'une branche professionnelle : Domaine Économie et gestion - Licence professionnelle Commerce - Option Distribution en alternance (DISTECH)

Objectifs

Cette licence s'inscrit dans une offre de formation globale au sein de l'association DISTECH, qui émane de la branche professionnelle grande distribution.

La FCD (Fédération du Commerce et de la Distribution) étant membre institutionnel. Cette association regroupe à la fois les enseignes de la grande distribution partenaires de ce diplôme et l'ensemble des centres universitaires délivrant cette licence professionnelle. Elle est née d'une volonté des grands distributeurs de faire former de jeunes diplômés évolutifs pour faire face aux besoins d'encadrement dus à la très forte expansion de ce secteur d'activité.

La formation prépare directement au métier de ' Manager de rayon ' dans les enseignes de la grande distribution à la fois généralistes et spécialistes. La personne qui occupe cette fonction doit disposer de connaissances et de compétences dans plusieurs domaines fondamentaux : la gestion, l'animation et la vente.

Le manager de rayon est un véritable leader capable de former, de dynamiser et de promouvoir son équipe. Il a la responsabilité de l'animation commerciale de son rayon et doit en outre obtenir des résultats financiers comme s'il était responsable de sa propre entreprise.

Spécificités

La spécificité de cette formation réside dans le fait qu'elle se réalise obligatoirement en apprentissage avec les enseignes, membres de l'association DISTECH, chaque étudiant sélectionné se voyant proposer une place en contrat d'apprentissage chez l'un des partenaires professionnels.

Les enseignes partenaires sont les suivantes : Atac / Auchan / Carrefour / Casino / Champion / Conforama / Géant / Boulanger / Match / Electro

L'obtention du diplôme et la validation de l'apprenti en entreprise se traduit par la proposition d'un CDI dans l'enseigne où a été effectué l'apprentissage.

Le contenu pédagogique de la formation est clairement défini en étroite collaboration avec les attentes partenaires de l'association DISTECH.

Elle se traduit concrètement par une implication forte d'intervenants de ces entreprises dans les

enseignements transversaux et opérationnels de la formation.

Conditions d'admission

Recrutement sur dossier et entretien

Niveau de recrutement Bac + 2

Formation(s) requise(s)

Cette licence professionnelle s'adresse à des jeunes de moins de 26 ans diplômés d'un Bac + 2 à vocation commerciale.

Enseignements

La formation comporte 550 heures de cours et TD + 150 heures de projet tutorés.

Le projet tutoré se déroule sur l'ensemble de l'année universitaire. Il devra montrer la capacité de l'apprenti à savoir définir et traiter une problématique marketing liée à la gestion d'un point de vente.

La formation théorique aborde les thèmes suivants :

- Fonction gestion : 170 heures. Acquérir les fondements de la gestion d'entreprise afin de maîtriser des fonctions de base d'un compte d'exploitation
- Fonction commerce : 200 heures. Connaître et maîtriser la démarche marketing ainsi que ses spécificités dans le domaine de la grande distribution
- Fonction Management : 180 heures. Donner les outils de pilotages en gestion des ressources humaines afin de savoir et pouvoir manager une équipe de vendeurs.

Apprentissage :

29 semaines en entreprise : mise en application des outils pédagogiques, acquérir la culture d'entreprise et favoriser l'insertion professionnelle suite à la licence.

Le parcours de l'apprenti fait l'objet d'un suivi particulier. Les périodes en entreprise sont déterminées en fonction d'un calendrier précis.

Un tableau de bord figurant dans un carnet de liaison consigne toutes les actions réalisées au sein de l'entreprise. Les missions développées sont définies par un maître d'apprentissage (salarié de l'enseigne accueillant l'apprenti) qui veille à leur bon déroulement.

Des réunions de débriefing sont organisées à la fin de chaque période d'apprentissage et un système de notation valide l'ensemble des actions réalisées en magasin. Des visites de suivi en entreprise sont assurées par les enseignants de l'équipe pédagogique.

Le jeune bénéficie donc d'un double encadrement : tuteur entreprise (le maître d'apprentissage) et tuteur pédagogique, tous deux impliqués à travers le carnet de liaison de l'apprenti.

UE 1 - Fonction gestion (170 h - coeff 2 - 12 ECTS)

- Gestion comptable et financière (70 h - 4 ECTS)
- Logistique (30 h - 3 ECTS)
- Droit de la distribution (30 h - 2 ECTS)
- Informatique (40 h - 3 ECTS)

UE 2 - Fonction commerce (200 h - coeff 2 - 12 ECTS)

- Connaissances de la distribution (30 h - 2 ECTS)

- Marketing (70 h - 4 ECTS)
- Techniques Commerciales (30h - 2 ECTS)
- Merchandising (70 h - 4 ECTS)

UE 3 - Fonction management (180 h - coeff 2 - 12 ECTS)

- Relations humaines (100 h - 6 ECTS)
- Droit social (20 - heures - 2 ECTS)
- Anglais (30 h - 2 ECTS)
- Jeux d'entreprise (30 h - 2 ECTS)

UE 4 - Projet tutoré (150h - coeff 2 - 12 ECTS)

UE 5 - Apprentissage (29 semaines en entreprise - coeff 2 - 12 ECTS)

Plus encore que pour la licence Banque, la présentation de la licence Distech l'inscrit fortement dans le partenariat avec les entreprises et dans la perspective d'un emploi. C'est une véritable spécialisation. Les UE sont nommées par leur finalité professionnelle : fonction gestion, fonction management ; elles renvoient cependant à des savoirs, droit social, comptabilité qui, s'ils professionnalisent, n'en gardent pas moins une certaine autonomie disciplinaire et une certaine lisibilité.

Licence professionnelle Gestion des Ressources Humaines

En gestion des ressources humaines, la dispersion des formes de présentation des contenus est plus grande. Il n'y a pas d'organisation (professionnelle) externe ou transversale qui rapproche les acteurs et les formations. De plus, ces licences viennent compléter ou concurrencer des masters, ce qui pose la question de l'existence et de l'identification d'espaces différenciés de qualification. D'une certaine manière, ces formations apparaissent plus universitaires, plus académiques. Les enseignements de droit, de sociologie du travail et des organisations, de gestion des relations professionnelles ou des compétences renvoient plus nettement à des savoirs universitaires. Les présentations insistent sur ces enseignements et occultent projets tutorés et stages, mis en avant dans les formations précédentes.

Exemple 1

UE1 : Enseignement général 60 heures

- Informatique 20 h
- Anglais 20 h
- Diagnostic d'entreprise 10 h
- Initiation au droit 10 h

UE2 : Appréhender la GRH au sein de son environnement 55 heures

- Contexte et défis de la GRH 10 h
- Stratégie d'entreprise et pratiques de GRH 15 h
- Finance d'entreprise et de marché 15 h
- Le management social 15 h

UE3 : Gérer les effectifs et le temps de travail 57 heures

- Le contrat de travail 10 h
- La notion d'effectif et ses implications pratiques en GRH 10 h
- La réduction et l'aménagement du temps de travail 15 h
- Logiciels de la gestion des effectifs et du temps de travail 10 h
- La sociologie du travail 12 h

UE4 : Les outils de gestion prévisionnelle et démarche prospective 55heures

- Les outils statistiques 14 h
- Logiques de prévision et les outils de la prévision 14 h
- Le système d'information social 15 h
- Les outils logiciels : Tableur(s), gestionnaire(s) de bases de données, logiciel(s) de prévision 12 h

UE5 : Création/Suppression d'emplois et acquisition des compétences 57 heures

- Identification du besoin d'emploi et les différentes manières de le satisfaire 9 h
- La démarche de recrutement selon la logique compétence 12 h
- Le cadre juridique et flexibilité des emplois 10 h
- Politique de reconversion professionnelle et plans sociaux 14 h
- Communication en situation de crise 12 h

UE6 : Conservation des compétences 58 heures

- Système de classification et gestion des compétences 15 h
- Système d'appréciation des compétences 10 h
- Rémunération selon la logique compétence 15 h
- Conditions de travail, d'hygiène et de sécurité 10 h
- Ergonomie 8h

UE7 : Développement des compétences 60 heures

- Dialogue social et négociation 12 h
- Développement des compétences par la formation 15h
- Bilan de compétences et projet professionnel du salarié 15h
- Gestion de mobilité professionnelle et employabilité 10h
- Politique d'externalisation des activités 8h

UE8 : Pratique des Ressources Humaines

- Projet tutoré 150 h
- Stage 16 semaines

Exemple 2

1er semestre de la licence professionnelle (semestre 5 d'un parcours de licence)

Unités d'enseignement obligatoires

- Évolution de la fonction RH, méthodes et outils de gestion prévisionnelle des emplois et compétences - 30h - 3 ECTS
- Gestion des carrières, appréciation de la performance humaine et politique de rémunération - 30h - 3 ECTS
- Aménagement du temps de travail, formation professionnelle et recrutement - 30h - 3 ECTS
- Droit du travail - 60h - 6 ECTS
- Recrutement et intégration du salarié dans l'entreprise - 30h - 3 ECTS
- Le salarié dans l'entreprise (absences, accidents, congés) + relations avec les administrations et organismes sociaux - 30h - 3 ECTS
- La paie : logique, techniques et outil informatique - 30h - 3 ECTS
- Bureautique - 60h - 6 ECTS

2ème semestre de la licence professionnelle (semestre 6 d'un parcours de licence)

Unités d'enseignement obligatoires

- Management stratégique et organisationnel - 60 h - 6 ECTS
- Anglais des RH - 60 h - 6 ECTS
- Projet tutoré - 60 h - 6 ECTS
- ***Rapport de Stage - 150 h - 6 ECTS***

Unités d'enseignement libres

- Communication - 30h - 3 ECTS
- Méthodologie et projet professionnel - 30h - 3 ECTS

Exemple 3

La licence professionnelle comprend 5 Unités d'Enseignements (décomposées en modules) associant différentes modalités pédagogiques (cours, travaux dirigés, conférences, travaux en autonomie individuels et collectifs, simulations d'entreprise) :

UE 1: Connaissances Professionnelles Générales (coefficient 1)

- M1: Gestion des Organisations (coefficient 1)
- M2: Langues étrangères appliquées: Anglais et allemand (une obligatoire et une optionnelle) (coefficient 1)
- M3: Informatique appliquée à la GRH (coefficient 1)
- M4: Simulation d'entreprise (Mise en situation de gestion)(coefficient 1)
- M5: Carrières, gestion de la sécurité, etc...

UE 2: Connaissances Professionnelles Fondamentales (coefficient 2)

- M6: Gestion des Ressources Humaines (coefficient 1.5) - Module composé d'enseignements théoriques et appliqués centrés sur les principaux thèmes structurants de la discipline : gestion de l'emploi et des compétences, gestion des rémunérations, gestion de la formation et des carrières, gestion de la sécurité, etc...
- M7: Droit (coefficient 1.5) - Ce module de formation couvre les champs du droit au travail et du droit social ainsi qu'une partie du droit des sociétés. Il combine des approches théoriques et des applications.
- M8: Activités de synthèse (coefficient 1) - Module servant à apprécier les compétences transdisciplinaires des étudiants à partir de travaux collectifs en autonomie et séances de travaux dirigés encadrés par un enseignant-chercheur

UE 3: Connaissances Professionnelles Spécifiques (coefficient 1.5)

- M9: Relations professionnelles (coefficient 1)
- M10: Partenaires Institutionnels (coefficient 1)
- M11: Psychosociologie du travail (coefficient 1)

UE 4: Projet tuteuré (coefficient 1)**UE 5: Stage (coefficient 1)**

Plus ou moins détaillés, précisant ou non le nombre d'heures d'enseignement, les ECTS et les coefficients, utilisant un vocabulaire disciplinaire ou professionnel, ces programmes sont éclectiques et plus ou moins précis. Ils s'appuient sur différents registres linguistiques, ceux du monde professionnel et ceux du monde scolaire, ils ne donnent pas pour autant des clés pour apprécier vraiment la nature des savoirs enseignés et le niveau auquel ils le sont. On a une impression de saupoudrage mêlé aux respects de quelques règles minimales : déclinaison en UE et en enseignements plus ou moins équilibrés.

Il est cependant difficile de tirer de véritables conclusions de cette description rapide. Les licences ont chacune des spécificités ; les partenariats, comme les statuts des responsables façonnent une vision des finalités et des savoirs à transmettre. On soulignera la quasi-banalisation de la logique compétences, pourtant critiquée par les universitaires, et les sociologues en particulier, pour sa segmentation et sa destruction de la cohérence des savoirs (Ropé et Tanguy, 1994, Ropé, 2007). On note également la part prise par les savoirs de la pratique. Il y a bien dans ces diplômes une forte prégnance de la logique professionnelle et un alignement sur les formations technologiques (BTS et DUT), éloignant ainsi ces licences et le titre même de licencié de savoirs formels, académiques et synthétiques qui permettraient justement une adaptation de plus longue portée.

On insistera encore sur le fait que les formations construites dans les universités sont moins souvent centrées sur la logique compétences qui est au contraire banalisée en IUT. La part des savoirs académiques et

disciplinaires varie également selon les formations. Il n'y a donc pas d'homogénéité dans les perceptions des savoirs à transmettre, mais il y a différentes cultures disciplinaires qui façonnent les représentations du niveau académique et opérationnel de la licence comme des objectifs à atteindre. Ce niveau de formation et de qualification, la licence, parfaitement et formellement identifié dans la fonction publique où il joue un rôle de sas pour les concours, est semble-t-il plus flou et en cours de légitimation dans les secteurs privés et parapublics.

3.1.5. Le financement des formations professionnalisantes

Les formations professionnelles sont coûteuses. Elles sélectionnent 20 à 30 candidats (parfois sur 300 ou 400 postulants), elles mobilisent 25 à 40 intervenants dont une partie est financée sur fonds propres. Elles proposent souvent un nombre conséquent d'heures de formation (de 300 à 500 h) et un suivi individualisé des stages et des mémoires.

A. Vinokur le réaffirme dans son dernier ouvrage : *Qui paye, décide*, (2007). Les nouveaux principes de management public (Schimank, 2005) le confirment, l'Etat abandonne progressivement une gestion dirigiste et hiérarchique au profit d'une contractualisation des politiques. Dans l'enseignement supérieur, l'Etat valorise l'autonomie, il multiplie les formes des interactions institutionnelles (contrats quadriennaux, dossiers d'habilitations..) et engage de nouveaux partenaires (les entreprises, les familles et les individus) dans le financement de l'éducation. Par l'évaluation, il pourra ensuite corriger une politique plus ou moins « autonome ». Ce sont les organisations internationales qui diffusent ce modèle éducatif de quasi-marché. Celui-ci brouille les cartes et les règles de sorte que l'observateur en est réduit à comprendre le réel à partir de ses apparences fragmentées, souligne A. Vinokur.

Mais qui finance la professionnalisation et quels en sont les ressorts ?

Le foisonnement de l'offre n'est plus à démontrer. On pourrait supposer qu'il émane spontanément de la base et des intuitions des porteurs locaux de projets. En fait, il est orchestré par le ministère et relayé par les responsables de l'université (Président et doyens). Le ministère engage les universités et les porteurs de projet à assurer le financement d'une partie de ces formations. Les porteurs de projet tentent de récupérer de la taxe d'apprentissage, de recruter des personnes en formation continue et pour certains de s'engager dans l'apprentissage. C'est peut-être l'aspect le plus inégal entre les formations où s'exercent les plus vives concurrences, elles-mêmes variables selon les contextes. C'est une des expressions de la territorialisation des formations. Ainsi, l'offre locale de formation tout comme le tissu économique local favorisent ou non l'obtention de taxe d'un secteur habilité ou non à verser la taxe (le secteur public n'est pas assujéti à la taxe d'apprentissage). La concurrence ou l'absence d'autres formations connexes entrent en jeu. On rencontre des formations qui engrangent plus 30 000 euros par an, d'autres qui ont du mal à percevoir 2000 euros. Certaines formations sont entièrement autonomes, d'autres complètement dépendantes de l'institution. De la même manière, le recours à la formation continue est aléatoire et peut être très variable d'une année à l'autre. Tout comme certains secteurs ne sont pas engagés dans l'apprentissage (le secteur public, par exemple) quand d'autres y recourent depuis plus de dix ans. Ces inégalités participent d'une forme de gouvernance déréglementée qui n'est pas sans effet sur les collectifs de travail et sur les moyens dont disposent les formations et les départements.

Les responsables de la DES ne sont pas avares de discours et aiment porter loin l'enthousiasme pour cette politique de « sortie de crise », crise de sens, crise de l'emploi. Elle a prévu un certain nombre de règles de présentation des dossiers d'habilitation qui participe de l'acceptation des formations et donc se diffuse dans les corps universitaires. Cependant, ces règles disent peu de choses sur le financement des formations, ni même sur les normes horaires. Les responsables de la DES l'ont souvent dit, la professionnalisation et le déploiement de l'offre de formation doivent se faire à budget constant. En revanche, il est préconisé des partenariats avec le monde économique et entre les établissements, les premiers doivent légitimer les formations et offrir les compétences de professionnels, les seconds doivent favoriser les collaborations et diverses formes de mutualisation. Ces préconisations évitent de préciser les modes de financement de cette expansion de l'offre, et d'une offre plus individualisée.

En effet, on constate que les licences professionnelles scolarisent 10 fois moins d'étudiants que les licences générales (26 000 pour quelques 220 000) et coûtent plus cher. Qui paye ? Les licences professionnelles tout

comme les masters professionnels sélectionnent et recrutent des effectifs restreints (de 15 à 25 étudiants), elles offrent un nombre variable d'heures d'enseignement, mais jamais moins que les licences générales. Le calcul est simple, elles coûtent plus cher.

A L'université, les dotations horaires sont calculées sur une norme dite San Remo qui définit le nombre d'heures par étudiant (le H/E). La dotation dépend donc du nombre d'étudiants inscrits, ce qui constitue déjà une pression sur l'institution. Mais ce H/E est variable selon les filières et les disciplines, il est d'ailleurs difficile de s'y retrouver. Il est même difficile de savoir si les 350 heures minimum de ces formations sont attribuées au moment de l'habilitation et par qui, la DES, l'université et sur quel contingent d'heures. En tout état de cause, cela a suffisamment été dit, le financement des formations universitaires est faible et pose problème : 7210 € par étudiant à l'université, 13580 € en CPGE, 10890 € en IUT en 2005, selon la DEPP. Le coût des formations professionnelles s'approche plus de celui des formations en IUT, par le simple fait que les groupes sont restreints et l'encadrement plus serré.

Si la Direction de l'enseignement supérieur n'investit pas, le redéploiement ne suffira pas à financer cet effort de formation. L'appel à la taxe d'apprentissage et à l'intégration d'adultes en reprise de formation s'avère donc incontournable. Or, la taxe est très inégalement distribuée et concerne peu les formations des secteurs plus ou moins publics du social, de la santé ou de l'enseignement. Les inégalités les plus flagrantes règnent, nous en avons donné quelques exemples.

Par ailleurs, l'appel à la formation continue ne peut constituer la réponse adéquate. En effet, les auditeurs de la formation continue paient très cher pour le plus souvent intégrer, sans traitement particulier, les formations initiales (de 2000 à 4500 euros), ils paient en réalité le coût réel de la formation dans un cadre public, ce qui pose déjà un problème d'équité. On trouve ainsi dans les mêmes formations des individus qui paient le prix fort et d'autres qui sont largement aidés (par le FONGECIF, les ASSEDIC ou les bourses universitaires). Mais, la disparition des AFR et autre financement de la FC réduisent la demande des chômeurs, sans que les salariés ne soient toujours en mesure d'obtenir un CIF. Il y a stabilisation de la fréquentation, si ce n'est baisse des effectifs. Et, là encore, les aspirants sont plus ou moins nombreux selon les formations. Les services de formation continue se situent, quant à eux, sur un marché et en adoptent tous les travers, ils investissent dans les secteurs demandeurs et les formations attractives (entendre celles qui attirent des salariés ou des demandeurs d'emploi financés). Les relations entre les acteurs (responsables des services de FC et des UFR) sont donc tendues si ce n'est conflictuelles, ce qui influe encore sur les modalités de coinvestissement (Agulhon, 2004).

La question du financement de la professionnalisation est finalement occultée, elle ne donne pas lieu à des bilans locaux ou nationaux, mais à des arrangements bilatéraux (DES universités et Présidence UFR) spécifiques et peu transparents. Elle peut entraîner des tensions et peut devenir à termes, explosive.

3.2. La place particulière des IUT

Il nous a semblé important de donner un éclairage sur les IUT qui sont porteuses d'une large part de l'offre de formation professionnalisante. Depuis plus de 40 ans, les IUT constituent la filière technologique courte des universités. Ces instituts occupent une place privilégiée dans la formation des métiers de techniciens et d'agents de maîtrise. Composantes universitaires chargés de missions de formation de recherche et de transferts de technologie, les IUT délivrent le diplôme universitaire de technologie (DUT) de niveau « bac+2 ». Pour réaliser leurs missions, ils bénéficient de moyens fléchés par le ministère (autonomie de gestion au titre de l'ex article 33 de la loi de 1984).

Mis en place pour préparer les étudiants à une insertion professionnelle rapide, les IUT ont dû faire face, dans les années 1990, à une transformation de leur mission face à la demande accrue des poursuites d'études de leurs diplômés. En 2000, la création des licences professionnelles a constitué une réelle opportunité pour les équipes pédagogiques de mettre en place une troisième année d'études.

Nous traiterons ici de la place des IUT dans la construction de l'offre des licences professionnelles. Dans un premier temps, nous rappellerons les contextes qui ont conduit à la mise en place des composantes technologiques des universités. Nous dresserons ensuite un état des lieux des licences professionnelles en IUT pour terminer sur les enjeux que constitue, pour ces composantes universitaires, la professionnalisation des cursus dans un contexte généralisé de réformes de l'enseignement supérieur.

3.2.1. La place des IUT dans le système universitaire français

L'ouverture, en 1966, des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) s'inscrit dans une réorganisation générale de l'enseignement supérieur et plus particulièrement du système universitaire français. Leur création intervient dans le contexte social, économique et politique particulier de la modernisation de la France voulue par le Général de Gaulle au démarrage de la V^{ème} République.

Entre 1960 et 1965, différents rapports de l'OCDE prévoient des besoins croissants en main-d'œuvre qualifiée dans l'industrie, le commerce et l'administration pour faire face au progrès technique et à l'évolution des qualifications qui en résulte. Conséquence de la spécialisation des fonctions qui se développe dans les entreprises et de l'augmentation du niveau scolaire, le besoin en cadres intermédiaires opérationnels se renforce. Or, depuis les années 1950, la France est confrontée à une pénurie de cadres commerciaux et d'ingénieurs en raison de la dichotomie de son système d'enseignement supérieur. D'un côté, les Facultés dispensent un enseignement ouvert préparant avant tout aux professions libérales et aux carrières académiques. De l'autre côté, les grandes écoles et les écoles supérieures pour la formation des ingénieurs et des dirigeants commerciaux et administratifs – délivrent un nombre de diplômes limités en raison de la sélection à l'entrée. La filière technologique est peu développée. Les agents de maîtrise et les cadres intermédiaires sont majoritairement issus de la promotion interne et peu préparée aux mutations en cours. Les Brevets de Technicien Supérieur (BTS-1959) mis en place dans les lycées et les Diplômes d'Études Supérieures de Techniques (DEST-1960) créés par les Facultés des Sciences constituent une première réponse aux nouveaux besoins de formation, bien que ces nouveaux diplômés connaissent un succès limité.

La société française doit également faire face à un autre défi. L'essor démographique de l'après-guerre et l'allongement de la scolarité obligatoire ont provoqué une augmentation considérable du nombre de jeunes poursuivant leurs études jusqu'au baccalauréat. Ce diplôme constituant la clé d'accès aux Facultés, ces dernières enregistrent une progression rapide et importante de leurs effectifs. La massification s'accompagne de taux d'échecs élevés conduisant à un nombre important de sorties d'études sans obtention de diplôme. L'essor démographique et la démocratisation de l'enseignement supérieur appellent une réorganisation du système universitaire français. Fin 1963, un groupe de réflexion est organisé par le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, pour préparer une grande réforme de l'enseignement secondaire et supérieur. La décision de créer des Instituts assurant une formation technique supérieure post-baccalauréat est arrêtée dès septembre 1964. En 1965, le rapport de la Commission des Instituts de Formation Technique Supérieure (dit rapport Laurent) précise les caractéristiques de ce qui deviendra la première filière technologique universitaire : une formation courte (2 ans) sanctionnée par un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) dont l'accès serait moins sélectif que les grandes écoles ; un enseignement concret, innovant et didactique, adapté aux évolutions sociales, permettant d'ouvrir l'université sur les réalités socio-économiques. Dans l'esprit de la réforme, il est prévu que le DUT devienne le seul diplôme supérieur de technologie et que les BTS et les DEST (Diplôme d'Enseignement des Sciences et Techniques) soient progressivement supprimés. Le 3 mai 1965, un Conseil des Ministres restreint adopte une série de mesures parmi lesquelles nous retiendrons la réforme du baccalauréat (création de cinq baccalauréats généraux et des baccalauréats de technicien mathématiques et techniques) et la création des IUT (décret du 7 janvier 1966) après une phase expérimentale d'un an. A la rentrée universitaire de 1966, les treize premiers IUT ouvrent leurs portes et accueillent 1 503 étudiants inscrits dans dix spécialités de diplômes à dominante secondaire.

La loi d'orientation de 1968 intègre les IUT aux universités créées en remplacement des Facultés. En 1969, les IUT obtiennent par décret dérogatoire une relative autonomie leur permettant de poursuivre leur développement.

En 1984 (loi de réforme de l'enseignement supérieur), dix huit spécialités de diplômes sont enseignées dans les 67 IUT de la métropole française. Le spectre de l'offre de formation couvre l'ensemble des activités productives et de services de la France des années 1980 conformément à l'article 2 du décret du 12 novembre 1984, « les instituts universitaires de technologie dispensent en formation initiale et continue un enseignement supérieur destiné à préparer aux fonctions d'encadrement technique et professionnel dans certains secteurs de la production, de la recherche appliquée des services » (J.O. du 17 novembre 1984 p. 3547)

L'offre de formation des IUT s'inscrit comme le souligne Jean Vincens (1992) dans « le champ de la division sociale du travail » à l'inverse des UFR organisés selon des savoirs disciplinaires. Les 24 spécialités

et des DUT couvrent la quasi-totalité des secteurs d'activités professionnelles avec cependant une forte prédominance des activités de service.

Malgré leur succès, les IUT occupent une place marginale dans le système universitaire français. Devenus composantes universitaires en 1968 (loi Edgar Faure), ils font l'objet de pressions, de résistances et d'incompréhension de la part des corps universitaires et des corporations étudiantes. La technologie comme corpus de connaissances, les liens étroits avec les milieux professionnels et l'intrusion de personnels enseignants du second degré dans les universités provoquent des réactions de rejet voire d'hostilité. Pendant plus de vingt cinq ans, les IUT doivent se battre pour faire reconnaître la qualité de leurs formations et obtenir la reconnaissance de leurs diplômes⁴⁵.

En 1992, le paradigme de la professionnalisation comme objectif pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public⁴⁶ puis, en 1994 le plan Université 2000 complété par le Plan U3M, vont contribuer à dynamiser le développement des IUT. Une nouvelle fois, il s'agit d'absorber la forte croissance de la démographie étudiante et de lutter contre les échecs que connaissent les étudiants (notamment titulaires d'un baccalauréat technologique) à l'issue des premiers cycles généraux. A ces deux raisons s'ajoute la très forte demande des collectivités territoriales pour le déploiement des filières technologiques universitaires sur leur territoire. Au sein du dispositif de l'enseignement supérieur, les IUT apparaissent comme des leviers du développement économique local.

Si le dispositif IUT a largement fait ses preuves, il trouve également ses limites dans les années 1990 face aux poursuites d'études⁴⁷ de plus en plus nombreuses des diplômés et l'émergence de nouveaux besoins de qualification intermédiaire. De nouveaux diplômes post Bac+2 sont créés (diplômes d'universités et diplômes nationaux de techniques et sciences en 1994).

Malgré la forte demande d'orientation des bacheliers vers les filières technologiques de l'enseignement supérieur, les IUT doivent également faire face à la baisse de leurs effectifs. La situation est particulièrement sensible dans les filières industrielles et les petits sites. La création des licences professionnelles, en 2000, ouvre alors de nouvelles perspectives de développement dont vont se saisir les équipes pédagogiques des IUT.

Ce bref aperçu historique permet de resituer les enjeux que constitue depuis plus de 40 ans la professionnalisation des cursus universitaires, et que la création des IUT a cristallisés.

A la fin des années 1990, la Conférence de Bologne a enclenché un processus qui continue à questionner fortement la place des IUT dans le schéma européen de l'enseignement supérieur. C'est dans un contexte de réformes importantes que ces composantes se sont positionnées sur une offre de formation à Bac+3 délivrée par leurs universités de rattachement. Nous reviendrons dans le troisième point sur les tensions et les nouveaux enjeux dont ces réformes sont porteuses. Avant nous traiterons de quelques caractéristiques des licences professionnelles ouvertes dans les IUT.

⁴⁵ Aujourd'hui, la quasi-totalité des DUT est reconnue par au moins une convention collective de la branche professionnelle concernée

⁴⁶ Vincens J., Chirache S. 1992 Rapport de la commission « Professionnalisation de l'Enseignement Supérieur », Haut Comité Education et Economie.

⁴⁷ Actuellement, un peu plus de 6 étudiants sur 10 titulaires d'un DUT poursuivent leurs études l'année suivant l'obtention de leur diplôme.

Les IUT en chiffres

(source ADIUT)

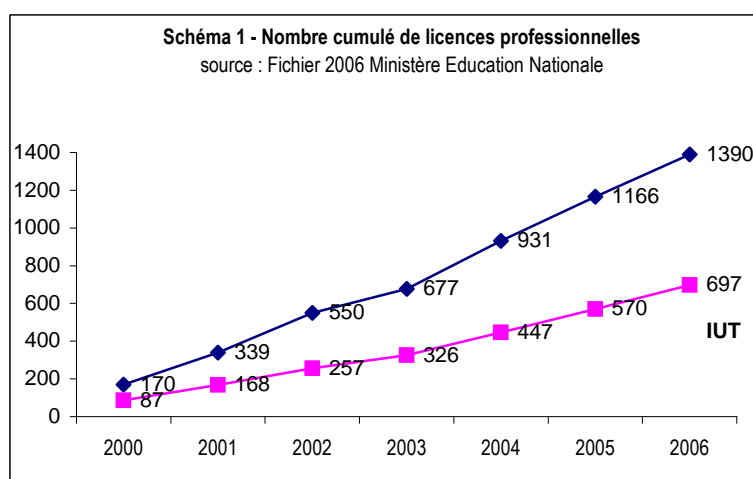
A la rentrée universitaire 2006, les 115 IUT ont accueilli plus de 111 000 étudiants (1^{ère} et 2^{ème} années) répartis dans 643 départements d'enseignement préparant à 25 champs de spécialités professionnelles.

Ils délivrent en 2 ans le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) et pour certains le Diplôme National de Technologie Spécialisé (DNST) en 3 ans. Environ 50 000 diplômes sont ainsi délivrés chaque année.

On compte 605 départements d'enseignement (58 % dans le secteur de la production – 42 % dans le secteur des services) implantés sur tout le territoire national (172 sites métropolitains et villes moyennes).

3.2.2.L'offre de formation licence professionnelle en IUT

Ouvertes à la rentrée 2000, les licences professionnelles connaissent un développement extrêmement rapide (200 nouveaux diplômes habilités par an sauf en 2001 et 2003 – cf. schéma 1). A la rentrée 2006, près de 1 400 licences professionnelles sont proposées aux étudiants⁴⁸.



La moitié de l'offre est portée par les IUT en tant que « composantes responsables », seuls ou en association avec d'autres composantes universitaires⁴⁹ (essentiellement des départements d'UFR académiques proches du champ de spécialité d'un département d'IUT ou lycées dotés d'une section de techniciens supérieurs). En outre, les équipes pédagogiques des IUT sont associées à 9 % des licences professionnelles existantes présentées par d'autres composantes.

⁴⁸ Les données globales pour la rentrée 2007 ne sont pas disponibles sur le site du ministère de l'Education Nationale. Selon l'ADIUT, l'offre de formation des IUT serait de 843 licences professionnelles, soit une augmentation de 21 % par rapport à la rentrée précédente.

⁴⁹ Conformément au texte législatif, le multipartenariat est la règle. Au niveau national, 7 licences professionnelles sur 10 résultent d'un montage impliquant plusieurs composantes universitaires (UFR-IUT-IAE-service formation continue) et/ou établissements (écoles d'enseignement supérieur-lycées-CFA-CCI). Moins de 30 % des formations sont proposées par une composante unique.

Évolution des LP – part des IUT

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nb licences professionnelles habilitées	170	339	550	677	931	1166	1390
<i>dont composante responsable = IUT</i>	87	168	257	326	447	570	697
% licences professionnelles ouvertes en IUT	51 %	50 %	47 %	48 %	48 %	49 %	50 %
Nb LP. ouvertes en association avec un IUT	12	26	50	63	94	109	122
Total LP auxquelles les IUT participent	99	194	307	389	541	679	819
% total des LP dans lesquelles les IUT sont impliqués	58 %	57 %	56 %	57 %	58 %	58 %	59 %

Source : fichier 2006 du ministère de l'Éducation nationale

Au total, les IUT sont engagés dans près de 60 % des licences professionnelles existantes, un taux relativement constant depuis la création du diplôme. Cet engagement est notamment mesurable dans quatre secteurs d'activité (domaines), où six licences professionnelles sur 10 (7 sur 10 dans un des cas) sont préparées dans un IUT.

Répartition des LP par domaines

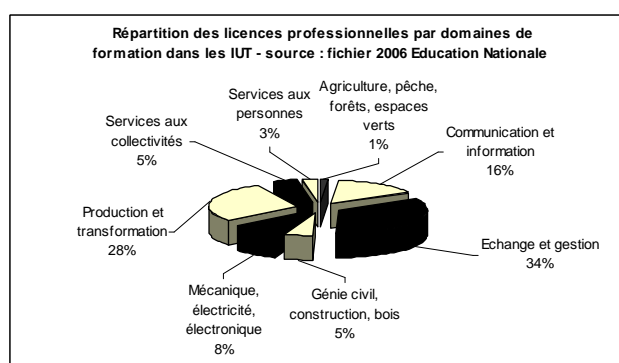
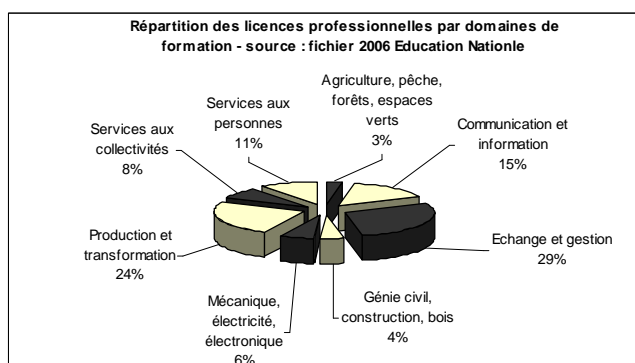
	Total	dont IUT	%
AGRICULTURE, PECHE, FORETS, ESPACES VERTS	39	9	23 %
COMMUNICATION ET INFORMATION	212	109	51 %
ECHANGE ET GESTION	402	235	58 %
GENIE CIVIL, CONSTRUCTION, BOIS	57	36	63 %
MECANIQUE, ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	85	59	69 %
PRODUCTION ET TRANSFORMATION	340	198	58 %
SERVICES AUX COLLECTIVITES	107	32	30 %
SERVICES AUX PERSONNES	148	19	13 %
TOTAL	1 390	697	50 %

Source : fichier 2006 du ministère de l'Éducation nationale

Les formations couvrent – de manière très inégale – les différents domaines (schémas ci-dessous).

En IUT, un tiers des licences professionnelles concerne le domaine « échanges et gestion » et un quart le domaine « production et transformation ».

Répartition des licences professionnelles par grands domaines



Source : fichier 2006 du ministère de l'Éducation Nationale

* Nota : chaque domaine comprend entre 4 et 5 spécialités, à l'exception du domaine « Production et transformation » qui compte 13 et décline une palette de secteurs beaucoup plus hétérogène que les autres secteurs professionnels (voir tableau en annexe).

Ici, la logique de développement des licences professionnelles est fortement dominée par l'offre de formation existante. La majorité des formations sont développées dans les spécialités d'enseignement dont les départements sont les plus nombreux :

- pour le secteur industriel de la Production et Transformation (26 % des licences prof.) : les départements Génie électronique et informatique industrielle (48) et Génie Mécanique et Productique (43) qui représentent les trois quart des départements industriels

- pour le secteur tertiaire Échange et Gestion (33 % des licences prof.) : les départements Gestion des entreprises et des administrations (66) et Techniques de commercialisation (65) qui représentent plus de la moitié des départements tertiaires. On notera cependant la progression rapide des licences professionnelles dans les nouveaux domaines de services : information et communication, services aux collectivités et aux personnes.

L'ouverture des licences se situe donc en proximité avec les DUT existants, les équipes disposant à la fois du réseau professionnel et – pour le secteur de la production – des moyens techniques nécessaires au montage du diplôme (voir en annexe la répartition des départements d'enseignement).

L'approche par le code CNIS⁵⁰ du diplôme confirme la prédominance du secteur tertiaire : moins de 25 % des licences s'inscrivent dans les domaines technico-professionnels de la production contre 75 % dans les domaines technico-professionnels des services⁵¹. Encore faut-il être prudent quant à l'exactitude de ces affectations, des licences professionnelles très proches par leur contenu et leur champ professionnel pouvant se retrouver dans des codes CNIS très différents.

Répartition des LP par domaines technico-professionnels

Licences professionnelles - rentrée 2006	Domaines de la production					Spé maths et sciences				Domaines des services								
	20	21	22	23	24	25	10	11	12	13	30	31	32	33	34			
AGRICULTURE, PECHE, FORETS, ESPACES VERTS (21)		26	1			27		2			2	3			3	6		
PRODUCTION ET TRANSFORMATION (22 et 24)	62	1	120	2	9	11	205	28	1		29	9	7	3	2	1	22	
GENIE CIVIL, CONSTRUCTION, BOIS (23)			3	46			49		1		1	1				2	3	
MECANIQUE, ELECTRICITE, ELECTRONIQUE (25)	5		1	1	15	58	80		3		3		1	1			2	
ECHANGE ET GESTION (31)	2	4	4	1			11		2	9	11	13	342	4	13	9	381	
COMMUNICATION ET INFORMATION (32)	2		1			3	6			1		1	2	199		1	203	
SERVICES AUX COLLECTIVITES (34)	1	4	1	1			7		14		14	1	6	2	2	71	82	
SERVICES AUX PERSONNES (33)	1		1				2		5	8	5	18	1	3	5	102	5	115

Licences professionnelles IUT - rentrée 2006	Domaines de la production					Spé maths et sciences				Domaines des services								
	20	21	22	23	24	25	10	11	12	13	30	31	32	33	34			
AGRICULTURE, PECHE, FORETS, ESPACES VERTS (21)		7				7					0		1				1	
PRODUCTION ET TRANSFORMATION (22 et 24)	10					4	14		1		1			2			2	
GENIE CIVIL, CONSTRUCTION, BOIS (23)			1	34			35				0						1	1
MECANIQUE, ELECTRICITE, ELECTRONIQUE (25)	5		1	1		50	57				0		1	1				2
ECHANGE ET GESTION (31)			4	1			5		2		2	213	7	1	2		231	
COMMUNICATION ET INFORMATION (32)	1						1		0	0	0	2	112				114	
SERVICES AUX COLLECTIVITES (34)	1	2	1	1			5		5	5		1					23	24
SERVICES AUX PERSONNES (33)	1						1		1	1		1	1	15	5		17	

Source : fichier 2006 du ministère de l'Éducation nationale

Dans de nombreux IUT, le montage d'une licence professionnelle a été le moyen de rapprocher les équipes des départements (mutualisation des moyens) notamment les départements secondaires et tertiaires (exemple des formations technico-commerciales industrielles pour lesquelles il existe un réel manque de cadres intermédiaires).

⁵⁰ Cette nomenclature propose 4 domaines : domaines disciplinaires (codes 100), domaines technico-professionnels de la production (codes 200), domaines technico-professionnels des services (codes 300), domaines du développement personnel (codes 400).

⁵¹ Les domaines disciplinaires (codes 10) représentent moins de 2 % des licences professionnelles d'IUT (soit trois fois moins que celles présentées par les UFR). Le domaine du développement personnel (codes 40) concerne exclusivement le champ des activités physiques et sportives et sont présentées dans le cadre de l'offre de formation des UFR STAPS.

Pour de nombreuses équipes, la licence professionnelle est envisagée comme une poursuite d'études possible aux DUT préparés sur un site. L'analyse de l'offre de formation des IUT dans cinq académies (voir tableaux détaillés en annexe) montre que dans la majorité des cas, chaque département est porteur d'au moins une licence.

L'élargissement de l'offre de formation n'est pas le seul intérêt des licences professionnelles.

En 2003-2004, les étudiants inscrits dans une licence professionnelle représentaient 8 % des effectifs des IUT, une part qui peut dépasser les 10 % dans certains cas (exemples d'Angoulême, de Bayonne, de Lyon 3...) ⁵². Confrontés à une érosion de leurs inscriptions, l'effet attractif de ces nouveaux diplômés a permis à certains IUT de consolider leurs effectifs notamment dans les filières les plus en difficulté ⁵³ ou sur les sites périphériques. Sur ce dernier point, il convient de souligner que la répartition géographique des IUT a été un facteur important de la segmentation de la carte des formations universitaires. Cela a néanmoins facilité l'implantation de licences professionnelles sur des bassins économiques périphériques et de répondre à de véritables demandes locales.

En sept ans, les IUT sont devenus des acteurs incontournables de la mise en place des licences professionnelles. Disposant de l'infrastructure pédagogique et du réseau relationnel des partenaires professionnels, leur savoir-faire leur a permis de se positionner rapidement sur une offre de formation de niveau 2. Le cadre de l'arrêté de 1999 n'y est pas étranger. Le législateur a gardé tout ce qui a fait le succès des DUT : intervention des professionnels dans la formation, projets tuteurés, stages, ateliers pratiques...

La forte mobilisation des équipes témoigne de leur intérêt pour ce nouveau diplôme qui boucle la filière professionnelle universitaire et autorise des parcours professionnalisant du baccalauréat à la licence. Mais, cette forte mobilisation des IUT est aussi significative des enjeux qui émergent à la fin des années 1990 (Déclaration de la Sorbonne mai 1998 – Déclaration de Bologne juin 1999). Beaucoup parmi les directeurs de composantes y ont vu une opportunité pour consolider la place des IUT dans un paysage universitaire en plein bouleversement.

3.2.3. Réformes et enjeux

L'ouverture des licences professionnelles dans les IUT a entériné le mouvement massif des poursuites d'étude des titulaires d'un DUT tranchant, pensait-on de manière définitive, la demande réitérée des directeurs d'IUT du passage des DUT à 3 années d'études.

L'adoption par la France du schéma européen de l'enseignement supérieur a posé bien évidemment la place des DUT dans les nouveaux parcours de formation. Fortement engagées dans le développement des licences professionnelles, les instances nationales de la gouvernance des IUT (ADIUT et UNPIUT ⁵⁴) se positionnent très vite en faveur d'une refonte complète des DUT en une licence universitaire de technologie (LUT) ⁵⁵ en 6 semestres permettant aux instituts d'intégrer le schéma L-M-D. Dans ce scénario, une partie importante des licences professionnelles portées par les IUT constituerait les semestres 5 et 6 du nouveau diplôme.

Le projet ne reçoit pas le soutien escompté des représentants du patronat (en particulier des industriels) très attachés au maintien des formations en deux ans qui – à leur sens – couvrent parfaitement les besoins en techniciens supérieurs des entreprises. De leur point de vue, le dispositif DUT+ LP offre une souplesse plus importante pour satisfaire la demande de formation aux métiers de niveau II. Leur position exprime également la crainte d'une hausse mécanique des grilles salariales.

Le projet ne trouve pas non plus d'échos favorables du côté du ministère de tutelle et des présidents des universités qui souhaitent maintenir un dispositif en 2 ans ayant fait ses preuves et qui – d'une certaine manière – remet en question le texte sur les licences professionnelles. La LUT présente le risque majeur d'une extension des prérogatives des IUT sur le premier cycle (fléchage des moyens). L'examen des

⁵² Données ADIUT – pas de données récentes disponibles.

⁵³ Certaines filières connaissent une véritable désaffection et ont des difficultés à recruter. C'est surtout le cas des départements industriels (Génie électrique et informatique industrielle – Informatique – Réseaux et télécommunications) qui enregistrent une baisse des candidatures de 4 à 11 % et une baisse des inscriptions de 1 à 5 % (données ADUT 2006).

⁵⁴ Assemblée des Directeurs d'IUT – Association Nationale des Présidents d'IUT.

⁵⁵ Assemblée générale de l'ANPIUT (Roanne juin 2002) – Séminaire de l'ADIUT (Toulon août 2002).

demandes d'habilitation de nouveaux diplômés tiendra désormais compte du parcours non tubulaire des formations pour éviter la constitution (implicite) de parcours en 3 ans qui se ferait au détriment des licences académiques.

A partir de 2003 et jusqu'en 2005, de nombreuses discussions vont avoir lieu pour prendre en compte la demande d'intégration des IUT au parcours licence. Elles sont menées sous l'autorité de la Direction de l'Enseignement Supérieur qui a constitué un groupe national de travail associant la Conférence des Présidents d'université et l'ADIUT. L'objectif est de clarifier le rôle des IUT dans l'élaboration de l'offre universitaire de niveau licence dans le champ de la professionnalisation et d'améliorer la lisibilité des parcours étudiants. L'ADIUT propose alors au ministère – qui donne son aval - de procéder à une réforme des Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) conciliant l'insertion professionnelle à Bac+2 et la poursuite d'études vers les licences professionnelles ou les masters. Courant 2004, les assemblées de chefs de départements (ACD) reçoivent pour mission la rédaction de ces nouveaux PPN.

En août 2005, l'arrêté réforme les études en IUT. Les enseignements sont découpés en 4 semestres associés au système européen d'accréditation des modules de formation. Le cœur de la réforme porte sur l'introduction d'un module Projet Professionnel Personnel dont la construction est basée sur un socle commun d'enseignement (cœur de compétences) et des modules complémentaires (tridents) permettant aux étudiants soit d'améliorer leur insertion professionnelle immédiate soit à préparer leur intégration à une formation de niveau II (LP) ou de niveau I (grande école ou master). Ajoutons que sous l'impulsion de l'ADUIT la réforme est l'occasion d'opérer un rapprochement des spécialités (ce qui va se traduire par la fusion de spécialités de DUT et la disparition de certaines options d'une même spécialité) en vue d'améliorer la lisibilité des formations technologiques.

Pour autant, l'ADIUT n'abandonne pas le projet d'une licence universitaire de technologie sur 3 ans et qui constituerait la filière professionnalisante de la licence. Représenté au ministère à la rentrée 2007, le projet a suscité – une nouvelle fois - l'opposition de la CPU qui y voit le risque d'une perte de lisibilité du parcours licence et la constitution d'une filière d'excellence (dotée de moyens plus importants) au détriment des parcours plus académiques.

On le voit, la question de la professionnalisation des cursus universitaires portée par les IUT n'est pas simple. De nombreuses voix s'élèvent pour le maintien d'un statut quo (DUT+LP) que les représentants des IUT jugent inadapté au nouveau paysage de l'enseignement supérieur. De leur côté, les universités, qui ont souvent délégué l'organisation et la mise en œuvre des licences professionnelles à leurs IUT, souhaitent reprendre le contrôle d'une offre de formation dont les enjeux leur sont apparus de manière plus aiguë.

Les IUT sont indéniablement un atout pour les universités. Les relations étroites qu'ils entretiennent avec les entreprises et le succès de leurs formations en font un point d'ancrage incontournable à la professionnalisation des cursus universitaires même s'ils ne peuvent prétendre à détenir le monopole des formations universitaires technologiques et de la professionnalisation.

Néanmoins, des incertitudes pèsent encore sur leur devenir. L'application de la loi LRU constitue, bien sûr, un premier facteur d'incertitude de même que la mise en place des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur qui font peu de place à la professionnalisation de niveau 2. Mais plus encore la refonte annoncée de la carte des formations technologiques du supérieur risque de modifier profondément la place des IUT avec – lorsqu'il y a doublon - la fusion envisagée des BTS et des DUT. Reste également l'incertitude sur le devenir même des licences professionnelles. Leur reconnaissance dans les conventions collectives est d'autant moins acquise que l'offre de formation apparaît fragmentaire. Contrairement aux DUT, ces diplômés sont souvent construits sur des spectres de formation étroits (niches). La construction de licences professionnelles dites à « champ large » conforterait la place de ces diplômés dans l'offre universitaire. Mais, aucun élément ne permet – pour le moment - d'affirmer que cela répondrait aux souhaits des employeurs.

Nous avons voulu éclairer ici le rôle des IUT dans la construction de l'offre de formation des licences professionnelles en rappelant la place particulière qu'occupent depuis 40 ans ces instituts au sein des universités. De nombreuses questions restent en suspens. Elles trouveront certainement des réponses à l'issue des réformes qui se mettent en place actuellement.

3.3. La professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur favorise-t-elle l'insertion de leurs diplômés ?

Ces dernières décennies ont été témoins de l'émergence de filières professionnelles de l'enseignement supérieur et de l'augmentation sans précédent de leurs effectifs d'étudiants. Si l'on assiste depuis 1995 à une légère baisse des effectifs dans les premières années post-baccalauréat, elle touche principalement les filières généralistes. La part des étudiants inscrits en premiers cycles universitaires s'est ainsi effondrée au profit des formations professionnelles courtes du supérieur : ils ne représentent plus de 57,5 % des inscrits en premier cycle en 2002 alors qu'ils représentaient près de 70 % en 1980 (DEP, Éducation et Formation, 2003). Cet essor des filières professionnelles est vrai pour tous les niveaux de formation : les DESS ont vu en vingt ans leur nombre de diplômés augmenter de plus de 200 %. Plus récemment, la création des licences professionnelles et le succès qu'elles semblent susciter auprès des étudiants témoignent encore de l'intérêt porté à la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur.

Rapprocher la sphère professionnelle du système éducatif, favoriser l'insertion professionnelle des étudiants, mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail sont autant de raisons évoquées pour justifier le développement de ces filières (Dupeyrat, 2002). Ces développements n'ont cependant pas manqué de poser un certain nombre de questions relatives à la concurrence entre formations professionnelles et générales dans un contexte de forte croissance de l'offre de formation. De plus, la volonté d'assurer des passerelles entre les formations de façon à faciliter les poursuites d'études ont conduit à s'interroger sur la ligne de clivage entre formations professionnelles et générales. Certaines formations conçues initialement comme professionnelles devant déboucher sur l'insertion dans la vie active tendent à perdre cette qualité. De même, les difficultés actuelles pour certaines filières professionnelles de s'inscrire dans le schéma du LMD traduisent également une certaine ambiguïté quant à leur positionnement dans l'enseignement supérieur. Ces évolutions reposent aujourd'hui la question de frontière entre formations professionnelle et générale dans l'enseignement supérieur. Dès 1991, le Haut Comité Éducation et Économie (Vincens et Chirache, 1992), soucieux des « nombreuses confusions qu'entraînait l'utilisation de ce vocable » s'était interrogé sur une définition de la professionnalisation d'une formation dans l'enseignement supérieur. Dans une optique très large, le rapport du HCEE qualifiait une formation de professionnelle dans la mesure où elle rend apte à exercer une activité économique déterminée. Contrairement à l'enseignement secondaire, le caractère terminal d'une formation ne peut être un critère de professionnalisation. Outre l'objectif d'exercer une activité économique déterminée, le rapport souligne que les étudiants qui la choisissent, les établissements d'enseignement et les utilisateurs (les employeurs) doivent avoir une vision claire de la finalité de la formation.

On s'est interrogé sur les spécificités des filières professionnalisées en matière d'insertion. Ces filières souvent créées pour favoriser l'insertion professionnelle de leurs diplômés tout en répondant au mieux aux besoins du marché du travail se caractérisent-elles réellement par des modes d'entrée dans la vie active spécifiques ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les données de l'enquête Génération 2001 du Céreq. Cette enquête portant sur un échantillon représentatif de 25.000 jeunes sortis du système éducatif en 2001 et interrogés en 2004 présente l'intérêt d'avoir sur-échantillonné certaines populations de sortants du système éducatif dont l'étude de l'insertion pouvait être particulièrement intéressante dans le contexte actuel de l'évolution de l'offre de formation. C'est notamment le cas des licences professionnelles créées en 1999 et dont les diplômés sont sortis pour la première fois sur le marché du travail en 2001, l'année de l'enquête. Notre propos n'est pas ici d'établir un palmarès des formations en fonction de leurs débouchés sur le marché du travail, mais plutôt d'apporter un nouvel éclairage sur la professionnalisation à partir de l'analyse des liens existants entre les formations et les emplois occupés par les jeunes issus de ces filières en les comparant à d'autres filières.

La création en 1999 des licences professionnelles s'est inscrite dans le processus de continuité de la politique de professionnalisation des enseignements universitaires. En imposant un partenariat étroit avec le monde économique pour la conception des projets, il s'agissait de répondre de manière ciblée à une demande locale de formation professionnelle de haut niveau. Un des enjeux majeurs étaient donc clairement de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes sortants avec un niveau de diplôme bac + 3, qui correspondait au premier niveau de l'architecture européenne des diplômés initiée par les déclarations de la Sorbonne et de Bologne.

Lors de la rentrée 2000, les 178 licences professionnelles effectivement créées ont accueillies 4 364 étudiants, ce qui représente 2 % des effectifs de licences. 86 % des étudiants ont été inscrits en formation initiale et

14 % en formation continue. Les composantes universitaires hors IUT, ont accueilli 50 % des effectifs dont 52 % des licences professionnelles.

L'enquête « Génération 2001 » permet pour la première fois de suivre un échantillon représentatif de jeunes diplômés de licences professionnelles en 2001 et de pouvoir comparer leur insertion en 2004 avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur. Nous avons choisi ci-dessous de comparer leur insertion avec d'une part, celle des diplômés de licences générales sortants sur le marché du travail avec un même diplôme au niveau bac+3 et d'autre part, celles des diplômés de filières courtes professionnalisées de l'enseignement supérieur (BTS et DUT) dont les spécialités de formation peuvent être plus facilement comparées à celles des licences professionnelles.

La situation en 2004 des diplômés de licences professionnelles et des licences générales

	Taux de chômage, 3 ans après la fin des études	Part des emplois à durée limitée 3 ans après la fin des études	Salaire médian net mensuel
Licences professionnelles industrielles	5 %	18 %	1 400
Licences générales sciences exactes, STAPS	6 %	43 %	1 340
Licences professionnelles tertiaires	12 %	26 %	1 370
Licences générales sciences humaines et sociales	14 %	30 %	1 250
Ensemble des licences professionnelles	9 %	22 %	1 380
Ensemble des licences générales	12 %	33 %	1 300

Source Céreq, Enquête Génération 2001

Globalement, l'examen des conditions d'insertion trois ans après l'obtention du diplôme montre que les sortants de licences professionnelles ont un peu mieux résisté à la dégradation de l'activité économique en 2001 et ont surtout pu accéder à des emplois plus qualifiés et plus durables que les autres sortants bac+2 et bac+3. Ainsi, leur stabilisation dans l'emploi en mars 2004 est sensiblement plus forte : seulement 22 % des diplômés de licences professionnelles se trouvent sur un emploi à durée limitée (dont 18 % pour les diplômés de spécialités industrielles) contre 33 % pour les diplômés de licences générales. En revanche, le taux de chômage des licences professionnelles d'environ 9 % n'est que très légèrement inférieur au taux de chômage moyen des sortants de l'enseignement supérieur. Ce sont surtout les diplômés des spécialités industrielles qui bénéficient des meilleures conditions d'insertion avec un taux de chômage de 5 % un peu plus faible que celui des diplômés d'écoles d'ingénieurs.

Les rémunérations sont plus élevées pour des diplômés de licences professionnelles qui ont pourtant le même niveau d'études post-baccalauréat que les diplômés de licences générales : les premiers touchent en moyenne 80 euros de plus que les seconds. Les différences sont particulièrement sensibles pour les filières tertiaires, où les diplômés de licences professionnelles perçoivent une rémunération de 1 370 euros contre 1 250 pour les diplômés de licences générales.

Si l'on compare plus finement l'insertion des diplômés de licences professionnelles par spécialité de formation par rapport aux diplômés des filières courtes de l'enseignement supérieur (BTS et DUT), l'année supplémentaire sanctionnant l'obtention d'une licence professionnelle apparaît comme un plus sur le marché du travail. Cet avantage est surtout lié à la qualification des emplois et leur rémunération. En fonction des spécialités de formation, le taux d'accès aux emplois de cadres et aux professions intermédiaires est supérieur de 15 à 25 points pour les diplômés de licences professionnelles. Près de 9 diplômés de licences professionnelles sur 10 dans les spécialités industrielles et plus d'un sur deux dans le tertiaire arrivent à ce niveau de qualification. Les écarts de rémunération sont comme précédemment plus marqués pour les spécialités tertiaires, où la licence professionnelle permet de percevoir une rémunération sensiblement plus élevée que les diplômés des autres licences. En termes de taux de chômage, les différences entre spécialités restent relativement minces si l'on fait abstraction des spécialités industrielles hors production et transformation dont l'effectif dans notre échantillon est trop faible pour être comparé. Seules les diplômés de licences professionnelles de commerce et de gestion (échange et gestion) semblent avoir un peu plus de difficultés que ceux de BTS et d'IUT dans ces mêmes spécialités si l'on regarde le taux de chômage et la stabilisation dans l'emploi. Néanmoins, pour ces spécialités, les emplois occupés au niveau licence y sont toujours plus qualifiés et mieux rémunérés.

On peut naturellement s'interroger sur le poids des débouchés publics parmi les sortants de licences professionnelles. Lorsqu'ils ne poursuivent par leurs études, les diplômés de licences générales s'orientent souvent vers des emplois dans le secteur public au sens large. En 2004, ce fut le cas pour un jeune sur deux sortis sur le marché du travail à l'issue d'une licence générale. Les diplômés de licences professionnelles sont en revanche plus attirés vers le secteur privé : moins d'un jeune diplômé de licences professionnelles sur sept a obtenu en mars 2004 un emploi dans le secteur public. Par spécialité de formation, seules certaines formations tertiaires voient plus de 20° % de leurs diplômés aller dans le secteur public.

La situation en 2004 des licences professionnelles par spécialités de formation

	Taux de chômage, 3 ans après la fin des études	Part des emplois à durée limitée	Salaires médians	Part des emplois de cadre et de professions intermédiaires
Licence Pro production & transformation	6 %	14 %	1 410	87 %
BTS-DUT production & transformation	6 %	22 %	1 300	72 %
Licence Pro autre industrie	2 %*	29 %*	1 370*	91 %*
BTS-DUT autre industrie	8 %	21 %	1 300	71 %
Licence Pro échange & gestion	13 %	27 %	1 300	73 %
BTS-DUT échange & gestion	9 %	23 %	1 200	46 %
Licence Pro autre tertiaire	12 %	26 %	1 370	84 %
BTS-DUT autre tertiaire	11 %	35 %	1 200	56 %

Source Céreq, Enquête Génération 2001

* Les résultats relatifs à ces spécialités de formations concernent des effectifs très faibles dans notre échantillon. De ce fait, les comparaisons avec les autres lignes du tableau sont peu significatives. Ils sont cependant donnés à titre indicatif.

La part des emplois dans le secteur public.

	% de jeunes en emploi dans le secteur public
Diplômés de licences professionnelles	13 %
Diplômés de licences générales	50 %
Licence Pro production & transformation	9 %
Licence Pro autre industrie	13 %
Licence Pro échange & gestion	10 %
Licence Pro autre tertiaire	19 %

Source Céreq, Enquête Génération 2001

Un examen plus fin des principaux types d'emplois occupés par spécialité confirme que les débouchés sont majoritairement qualifiés et en rapport avec la formation préparée. Les emplois de techniciens ou de professions intermédiaires administratives et commerciales (notamment pour la spécialité échange et gestion) sont les plus fréquents (dans près d'un cas sur deux). La répartition sectorielle des débouchés montre que les activités de services aux entreprises sont dominantes pour trois spécialités sur quatre. Seules, les spécialités d'échange et de gestion font exception : les principaux secteurs des diplômés sont le commerce et les activités financières, c'est à dire principalement les secteurs de la banque et de l'assurance.

Au total, les diplômés de licence professionnelle ont éprouvé globalement moins de difficultés à s'insérer dans une conjoncture économique pourtant difficile. Par rapport aux diplômés des filières courtes de l'enseignement supérieur, leurs débouchés sont souvent plus stables et mieux rémunérés. Leurs emplois sont également plus qualifiés. Cela ne leur permet pour autant d'accéder au statut cadre : seulement 17 % d'entre eux accèdent aux emplois de cadre, dont 15 % dans l'industrie. Ce taux d'accès au statut cadre est même inférieur de près 6 points à ceux qui sortent diplômés d'une licence générale en 2001.

Ces résultats demandent néanmoins à être consolidés pour comprendre plus finement les conditions d'entrée des diplômés de licences professionnelles sur le marché du travail. Plusieurs questions se posent concernant notamment les modes de mise en relation des diplômés avec l'entreprise qui les recrute, la mobilité géographique de ces jeunes après leur formation et l'adéquation entre la formation et les fonctions réellement exercées au sein du système éducatif.

Les débouchés des diplômés de licences professionnelles

Les principaux emplois occupés en mars 2004 des diplômés de licences professionnelles

Production et transformation.

- Techniciens (40 %)
- Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise
- Contremaîtres, agents de maîtrise

Autres spécialités industrielles

- Techniciens (50 %)
- Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise
- Cadres techniques d'entreprises (principalement sur des fonctions informatiques)

Échanges et gestion

- Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise (40 %)
- Employé de commerce
- Employé administratif d'entreprise

Autres spécialités tertiaires

- Techniciens (34 %)
- Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise
- Cadres techniques d'entreprises (principalement sur des fonctions informatiques)

Les principaux secteurs employant en mars 2004 les diplômés de licences professionnelles

Production et transformation.

- Industries des biens intermédiaires (20 %)
- Services aux entreprises (20 %)

Autres spécialités industrielles

- Services aux entreprises (25 %)

Échanges et gestion

- Commerce (26 %)
- Activités financières (22 %)

Autres spécialités tertiaires

- Services aux entreprises (30 %)

Le regroupement de spécialités de licences professionnelles

Production et transformations : Production industrielle ; Gestion de la production industrielle ; Automatique et informatique industrielle ; Transformations industrielles, Industrie agro-alimentaire, alimentation ; Biotechnologies ; Industries chimiques et pharmaceutiques ; Transformation des métaux ; Matériaux de construction ; Habillement, mode et textile ; Plasturgie et matériaux composites ; Énergie et génie climatique

Autres spécialités industrielles : Agriculture, pêche, forêt et espaces verts ; Génie civil, construction, bois ; Mécanique, Électricité, Électronique.

Échange et gestion : Management des organisations ; Logistique ; Commerce ; Assurance, banque, finance ; Gestion des ressources humaines.

Autres spécialités tertiaires : communication et information ; Services aux personnes ; Services aux collectivités.

4. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE

Nous avons souhaité développer un questionnaire spécifique sur le lien enseignement supérieur, développement local et aménagement du territoire. Il nous paraît ainsi pertinent de discuter l'idée selon laquelle la professionnalisation dans l'enseignement supérieur induirait une relation de proximité plus forte avec l'environnement économique et politique des universités. Cette dynamique ainsi posée établit un lien entre régulation de l'offre de formation supérieure, développement économique et aménagement du territoire. Cependant, plusieurs études réalisées⁵⁶ sur ce thème tendent à nuancer ce lien causal en mettant en évidence la nécessité de saisir les interactions université, industries et acteurs publics sur le long terme. A titre d'exemple, Michel Grossetti souligne le fait que le lien développement économique, milieux scientifiques et académiques locaux est complexe et différentiel selon les sites et mérite d'être remis en perspective sur la base de travaux empiriques qui relativisent ou contredisent l'existence de ce lien.

Dans un premier temps, nous avons pris en compte la façon dont les conseils régionaux investissent dans leur politique le champ de la recherche. A partir d'une présentation des trajectoires d'insertion des docteurs et la place particulière occupée par les thèses CIFRE, nous avons interrogé les liens recherche/aménagement du territoire.

4.1. Les modes d'intervention des conseils régionaux

L'enseignement supérieur est intégré dans les réflexions concernant l'aménagement du territoire. A partir des lois Pasqua (1995⁵⁷) et Voynet (1999⁵⁸), l'élaboration des schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche résulte d'une réflexion sur l'implantation des structures d'enseignement supérieur sur le territoire, le maillage territorial par ces structures, et les coopérations intra ou interrégional entre établissements. Elle est également le résultat d'un rapprochement entre politiques d'aménagement du territoire et politique de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les schémas des services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche construits par la DATAR marquent la nécessité pour l'enseignement supérieur et la recherche de s'inscrire dans la problématique d'aménagement du territoire au terme de la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire. Ce schéma vise à contribuer à réguler la tension entre une conception de l'évolution de l'offre de formation guidée par le souci de répondre à la demande sociale, au risque d'une importante dispersion sur le territoire et une conception liée à la recherche de visibilité et de compétitivité internationale, portant la menace d'une excessive concentration. Ce schéma cherche à assurer une organisation plus cohérente de l'enseignement supérieur en articulant mieux les grands centres universitaires pluridisciplinaires et les autres implantations d'enseignement supérieur.

Dans ce cadre procédural, Conseils régionaux et universités adoptent des positions diversifiées, en fonction de leurs caractéristiques, de leur histoire et de leurs modes de pilotage. Les Régions s'approprient selon des rythmes et des modalités variés les compétences qui leurs sont dévolues par les différentes lois portant sur la décentralisation (M. Bel, L. Dubouchet, 2004). Tous les Conseils régionaux s'accordent sur une représentation de l'appareil d'enseignement supérieur comme ressource dans une perspective de développement régional : l'enseignement supérieur est perçu comme un élément essentiel pour le développement local pouvant générer de l'innovation à travers le soutien de la recherche et l'essor de

⁵⁶ M. Grossetti, Les effets territoriaux des politiques locales et nationales en matière d'équipement d'enseignement supérieur et de recherche. Les exemples de Toulouse, Grenoble, et des antennes universitaires. *Communication pour le colloque "Régimes territoriaux et développement économique"*, Bordeaux, Décembre 2005 ; M. Bel, L. Gayraud, G. Simon, « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et territoire », *rapport final* remis aux conseils régionaux de PACA et Aquitaine, juillet 2005.

⁵⁷ La loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, dite Loi Pasqua-Hoeffel.

⁵⁸ Loi n°99-533 du 25 juin 1999 : Loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire et portant modification de la loi n° 95-115 du 4 février 1995.

spécificités régionales (pôles d'excellence). Cette représentation est ainsi explicitée : « on peut constater un effet d'entraînement réciproque entre l'économie régionale et les établissements d'enseignement supérieur : en produisant des formés, les établissements d'enseignement supérieur contribuent au développement économique de la région et apportent une réponse à ses besoins en formations supérieures ; parallèlement, la présence de ces établissements d'enseignement supérieur – et en particulier de certains pôles d'excellence – constitue un facteur d'attractivité propice à l'implantation d'entreprises industrielles sur le territoire régional »⁵⁹. Dans cette perspective les conseils régionaux interviennent dans le cadre procédural rappelé plus haut (contrat de plan État Région) mais ils investissent également le champ de l'enseignement supérieur dans des opérations hors procédure obligatoire, selon des modalités variées.

Les quelques investigations conduites sur ces questions confirment cette diversité. Elles permettent de distinguer trois modes régionaux d'intervention.

- Dans un premier mode, à côté du contrat de plan État-Région, la Région intervient au coup par coup, à la demande des organismes de formation et de recherche, qu'il s'agisse d'écoles d'ingénieurs ou d'universités. Ces interventions sont guidées par différents objectifs : développement économique par l'appui à la recherche, aménagement du territoire par l'aide à l'implantation ou au maintien d'unités de formation dans des antennes. Mais ces interventions au coup par coup, dans une logique de guichet, ne permettent pas de hiérarchiser ces objectifs.

- Une deuxième modalité d'intervention est caractérisée par la volonté, pour la Région, de donner un cadre d'intervention, de hiérarchiser ses objectifs, de fédérer les politiques et les participations. Pour réaliser cet objectif, elle met en place dispositifs et incitations tels que : l'extension du PRDF à l'enseignement supérieur, des contrats d'objectifs pluriannuels passés avec les universités. Le discours d'un élu en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche explicite très clairement cette posture :

« Nous ne revendiquons pas des transferts de blocs de compétence mais la mise en œuvre d'un véritable partenariat autour d'une compétence partagée entre l'État garant de la cohérence et de la qualité des formations et des diplômes, et plus généralement de la solidarité nationale et les Régions garantes de l'aménagement et du développement de leur territoire et de leurs populations et en même temps outil majeur d'une nouvelle conception de la citoyenneté... La Région en proposant d'inclure dans le PRDF l'ensemble des filières d'enseignement et de formations supérieures a la volonté de lui donner la place qui est la sienne aujourd'hui à l'heure de l'élévation générale et de l'émergence de nouveaux besoins de qualifications, etc. La Région, dans ce partenariat n'est pas seulement un outil de financement ni même seulement un outil fédérateur et citoyen. Elle est également porteuse des enjeux de développement qui peuvent alimenter la réflexion en terme de création et de développement de filières de formation. »

- Enfin, les Régions qui définissent et mettent en œuvre une stratégie en matière d'enseignement supérieur ont la volonté de rompre avec une politique de guichet. Elles définissent de grands domaines d'intervention et suscitent les demandes des organismes de formation par des appels à projet dans ces domaines. L'objectif est alors de contribuer à structurer l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur présents dans la région. Elles s'appuient sur les différents réseaux qui structurent cet ensemble.

Ces différents modes d'intervention recoupent aussi les modes d'organisation internes de la structure régionale dans le domaine de l'enseignement supérieur. La lecture de l'organigramme est révélatrice. Dans le premier cas évoqué, l'enseignement supérieur est un domaine difficilement identifiable dans l'organigramme. A l'inverse, la Région qui intervient de façon structurée s'est dotée d'un service important, organisé par type d'opération. Toutes les Régions ne se sont pas appropriées de la même façon cet espace de négociation avec l'enseignement supérieur. L'exemple des régions Aquitaine, PACA et Rhône-Alpes est significatif à cet égard :

4.1.1. La région Aquitaine : un investissement fort sur la carte des BTS

Du point de vue des représentations, la recherche et l'enseignement supérieur sont perçus comme des facteurs intimement liés et essentiels pour le rayonnement et l'attractivité régionale ainsi que pour le développement équilibré du territoire aquitain.

⁵⁹ « Etude de faisabilité et caractérisation du potentiel régional », conseil régional Aquitaine, janvier 1998, p. 7.

En dehors d'un investissement fort sur la carte des BTS, voire des ingéniorats, il n'y a pas en Aquitaine de tradition d'intervention sur la carte des formations post bac. Cette posture, est en lien avec une interprétation restrictive des compétences de la Région en matière d'enseignement supérieur. Le soutien du conseil régional à cette thématique s'est traduit historiquement par la volonté de développer les antennes universitaires, sans pour autant développer dans le même temps une réflexion sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Son intervention se traduit essentiellement par des financements d'infrastructure, d'équipements et de projets de recherche.

En l'absence d'une lecture transversale des enjeux liés à l'enseignement supérieur, cette thématique repose, selon le domaine concerné, dans différentes directions.

- Le volet recherche appliquée est géré par la Direction développement économique et emploi. L'intervention du conseil régional se fait par le biais du CCRDT qui finance des actions de recherche dans le cadre d'appels à projets.
- Les questions de formation continue et d'apprentissage sont traitées à la Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage
- Quant à la carte des BTS, elle est traitée dans le cadre de la Direction de l'éducation (instruction par le biais des compétences partagées avec le rectorat).

Si la recherche appliquée constitue une sorte de « point aveugle » dans le dernier plan régional de développement des formations (PRDF⁶⁰), la posture de la Région a évolué depuis les dernières élections en lien avec le second volet de la décentralisation qui a confirmé et renforcé les compétences de la région dans le domaine de la formation, notamment à travers le PRDF dont le champ est élargi. La nomination d'un ex président d'université à la vice-présidence en charge de l'« Éducation - Lycées - Apprentissage - Universités et jeunesse » et les nouvelles compétences de la région, semblent marquer un renouveau sur le positionnement de cette dernière au regard des enjeux de l'enseignement supérieur et plus particulièrement ceux liés à la professionnalisation. A ce titre, les licences professionnelles sont inscrites parmi les premiers chantiers sur lesquels la région souhaite s'investir.

4.1.2. La région PACA : le passage d'une politique de « guichet » à une politique structurée

En région Paca, la concertation des universités entre elles et avec la collectivité régionale s'est transformée. Très rapidement on est passé d'une politique de guichet où chaque université vient solliciter des financements pour réaliser ses projets, à la signature de conventions pluriannuelles pour ce qui est hors CPER (contrat de projet État-Région). Ces conventions visent à encourager le développement de l'activité universitaire : colloques, revues, relations internationales. Mais surtout, la collectivité impulse de nouveaux modes de coordinations université-Région dans le cadre de la préparation du nouveau CPER. Elle organise la réflexion conjointe organismes de formation et de recherche-Région autour de quatre commissions : recherche, innovation-transfert de technologie, culture scientifique et technique, formation initiale. Ce travail a donné lieu à l'élaboration d'un Schéma régional de l'enseignement supérieur voté en novembre 2006 par l'Assemblée régionale.

La région PACA a fait voter en octobre 2006 un Schéma régional de l'enseignement supérieur. Ce document se situait dans le cadre de la préparation, pour la Région, de la négociation d'un nouveau contrat de plan État-Région, en 2007, devenu depuis contrat de projets État-Région

« Il me paraissait nécessaire pour notre collectivité d'anticiper les axes majeurs de développement de notre action dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche ou nous n'avons pas de compétence légale, mais une volonté forte d'œuvrer pour une grande région universitaire et de recherche, une attractivité territoriale nécessaire au développement économique et social, avec un souci primordial à

⁶⁰ Le PRDF définit une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et favorise un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation. Pour sa partie consacrée aux jeunes, le PRDF couvre l'ensemble des filières de formation des jeunes préparant l'accès à l'emploi. Pour sa partie consacrée aux adultes, il couvre l'ensemble des actions de formation professionnelle visant à favoriser l'accès, le maintien et le retour à l'emploi. Le PRDF définit également les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience. Le PRDF vaut schéma prévisionnel d'apprentissage, schéma régional des formations sociales et schéma régional des formations sanitaires.

l'égard de la vie de nos étudiants »⁶¹. Ce Schéma régional de l'enseignement supérieur introduit ou formalise des changements majeurs du monde universitaire régional. Il est le résultat d'un travail collectif qui a mobilisé les acteurs de l'enseignement supérieur pendant un an, au sein de quatre commissions de travail. Il marque le rôle que veut et que va jouer la Région dans la structuration du système universitaire régional. Il sonne le glas d'une politique de guichet qui consistait, pour les organismes de formation et de recherche, à s'adresser à la Région et/ou au conseil général pour financer des opérations au coup par coup. Il est enfin fortement porteur d'encouragement ou d'incitation à se coordonner si ce n'est mieux se structurer pour l'ensemble des organismes de formation et de recherche régionaux caractérisés par la forte dispersion des centres de décision.

Le Schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche se décline en deux grandes parties :

- Un diagnostic succinct des forces et faiblesses de la région dans les domaines concernés ;
- Les grands enjeux et les perspectives d'action identifiés pour les années à venir.

Il a permis d'identifier cinq enjeux stratégiques :

- Faciliter les conditions d'étude, de vie et l'insertion professionnelle des étudiants ;
- Renforcer et valoriser le potentiel scientifique régional ;
- Structurer et mettre en cohérence le dispositif de valorisation de la recherche et de transfert de technologie ;
- Renforcer le dialogue entre la science et la société ;
- Positionner la région comme catalyseur de la mutualisation et du décloisonnement en privilégiant l'inter institutionnel.

Il a également permis de définir deux grands principes d'intervention sur lesquels s'appuiera la politique de la Région pour les années à venir :

- Soutenir les projets fédérateurs dans un cadre inter-institutionnel
- Participer au développement universitaire et scientifique régional par un soutien à la constitution d'un pôle universitaire et scientifique Provence Alpes Côte d'Azur dont la perspective de création marque l'ambition majeure de ce schéma régional. »

A cette époque (2006), deux PRES sont à l'étude :

- un PRES qui associe trois universités du site et fondent l'entité université d'Aix-Marseille qui fait référence à une structuration scientifique et administrative,
- un PRES concernant le pôle universitaire de Nice-Sophia Antipolis qui fait référence à une structuration autour des thématiques scientifiques phare de l'aire concernée.

Depuis, la situation a sensiblement évolué en matière de structuration du système régional et de gouvernance, sous la pression de facteurs multiples : le classement international des universités, la loi LRU notamment. La rhétorique sur le rôle des universités évolue sensiblement, comme le reflète les propos de Marc Pena, président de l'université Paul Cézanne d'Aix-Marseille, interrogé sur le rôle que devra jouer l'université dans les années qui viennent « Elle devra jouer un rôle majeur, non seulement dans le domaine de la transmission des connaissances, mais aussi dans le développement du tissu économique et social. Sur le plan de l'organisation et de la professionnalisation, il reste encore des efforts à faire »⁶²

Les trois universités d'Aix-Marseille ont adopté des statuts d'EPCS pour le PRES en février 2007 qui doit :

- assurer l'animation du collège doctoral rassemblant 12 écoles doctorales du site auquel sera rattaché une plateforme d'insertion,
- mutualiser l'enseignement des langues étrangères pour les étudiants non spécialistes et l'enseignement du français pour les étrangers,

⁶¹ Le Président de Région, M. Vauzelle, le 9 juin 2006, aux Assises régionales de la recherche.

⁶² Journal *La Provence*, le 7 avril 2008.

- mutualiser les cellules Europe,
- promouvoir les projets pluridisciplinaires dans le domaine de la recherche,
- prendre en charge la gestion des réseaux haut-débit, la médecine préventive et la pratique sportive.

En juin 2007, les trois conseils d'administration de ces mêmes universités ont décidé de fusionner pour n'en constituer qu'une Aix-Marseille Université en 2009. Cette nouvelle entité de près de 70 000 étudiants doit constituer la plus grande université française.

De leur côté, les universités de Nice Sophia Antipolis, de Paris VI - Pierre et Marie Curie, et du Sud Toulon Var, ont signé le 6 novembre 2007, la Convention d'association du pôle de recherche et d'enseignement supérieur « Université Euro-Méditerranéenne ». La signature de cette convention préfigure le développement d'une grande région de la formation et de la recherche de premier plan à l'échelon euro-méditerranéen, avec pour thème interdisciplinaire prioritaire l'Environnement et le Développement Durable. Les universités partenaires sont :

- l'université Nice Sophia Antipolis,
- l'université Pierre et Marie Curie,
- l'université de Sud-Toulon Var,
- l'université de Corse Pascal Paoli

Les programmes thématiques de recherche et de formation concernant les civilisations et sociétés euro méditerranéennes et comparées, ainsi que ceux favorisant l'approfondissement des liens entre identités culturelles, patrimoine et tourisme, seront développés dans l'esprit de la déclaration de Barcelone. Sur le plan juridique, l'Association euro méditerranéenne préfigure également la possibilité de création d'un outil juridique de type GECT (groupement européen de coopération territoriale) avec les parties italiennes afin de faciliter et d'atteindre les objectifs de coopération territoriale européenne

4.1.3. La région Rhône-Alpes : la co-construction d'une politique scientifique

A l'inverse de la région Aquitaine, le conseil régional Rhône-Alpes a adopté une posture très volontariste vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Un schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche a été co-construit avec les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche de la région et adopté au printemps 2005.

Entre juin et novembre 2004, plus de 550 personnes ont pu s'exprimer dans le cadre des 8 groupes de travail qui ont été mis en place, tandis qu'un forum sur Internet a permis de recueillir les avis et réactions des citoyens. Un rapport d'étape a été débattu lors d'un séminaire, qui a rassemblé, le 22 novembre 2004, plus de 400 personnes. L'ensemble de ces contributions a été repris dans un rapport de synthèse, largement diffusé.

A partir de ce rapport, une série de consultations ont été entreprises en janvier et février 2005, associant les collectivités territoriales, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, et les représentants des personnels pour finaliser l'écriture des objectifs stratégiques du Schéma et affiner les modalités de la contractualisation.⁶³

Si la Région ne vise pas à développer une politique scientifique et universitaire en tant que telle (ce qui fait partie des fonctions régaliennes de l'État, dans le respect de l'autonomie des établissements), son action est pensée comme complémentaire à celle de l'État : « *Par un effet de proximité, elles sont à même d'exprimer les besoins de leurs territoires, d'établir une coopération avec les établissements universitaires et les organismes de recherche en région et d'apporter un plus pour leurs concitoyens. En aucun cas, elles ne pourraient intervenir en substitution d'un État qui se désengagerait. C'est dans ce contexte que l'exécutif*

⁶³ « Schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche », délibération n° 05.03.269 des 7 et 8 avril 2005, p. 12.

régional propose une contractualisation pluriannuelle aux établissements d'enseignement supérieur et organismes de recherche en Région »⁶⁴.

Ce schéma régional définit ses axes d'interventions dans les domaines de l'enseignement supérieur, la recherche, le transfert de technologie et la valorisation de l'innovation et le développement de la culture scientifique, technique et industrielle (CSTI). La stratégie régionale en matière d'enseignement supérieur, telle qu'elle a été définie en partenariat avec les établissements d'enseignement supérieur, est orientée autour de 4 axes stratégiques, avec l'objectif majeur de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur :

1. Accompagner des publics diversifiés ;
2. Structurer et renforcer l'offre de formation ;
3. Contribuer à l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Rhône-Alpes ;
4. Promouvoir et contribuer à l'aménagement durable du territoire.

Afin d'atteindre ces objectifs, une série de 16 chantiers mobilisant la communauté universitaire rhônalpine sont prévus. La Région souligne que « *ces 'chantiers' n'ont pas vocation à être une structure d'élaboration de projets mais plutôt une grille d'analyse des priorités régionales en matière d'enseignement supérieur. Selon les cas, le chantier sera le lieu d'actions relevant des établissements, ou d'une action inter établissements (de site ou régionale) ou d'une intervention de la Région elle-même (en matière d'apprentissage par exemple, ou encore pour piloter les réflexions relatives au logement étudiant)* »⁶⁵.

Les modalités de contractualisation avec les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche s'inscrivent dans une démarche de contractualisation pluriannuelle avec la Région⁶⁶. Pensés en référence aux contrats quadriennaux signés entre les établissements d'enseignement supérieur et le ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, les contrats⁶⁷ régionaux ont pour objectif a minima d'être pleinement cohérents et articulés avec ces derniers.

Pour ce qui concerne l'évolution de l'offre de formation les objectifs poursuivis sont de :

- favoriser l'harmonisation, en partenariat avec l'État et les établissements d'enseignement supérieur, de la carte de l'offre jusqu'à bac plus trois ans en rapprochant universités, IUT et lycées ;
- renforcer la lisibilité de l'offre en développant le système d'observation statistique, en renforçant les coopérations entre établissements d'enseignement supérieur et milieu professionnel.

Le volet recherche fait l'objet d'une attention particulière avec une intervention du conseil régional allant au-delà des investissements en équipement et immobilier. Avec plus de 10 % de l'effectif français des enseignants - chercheurs et chercheurs, la région Rhône- Alpes se place au second rang national en matière de recherche publique. Rapporté à sa population, le potentiel de recherche publique régional classe également Rhône-Alpes parmi les régions françaises de tête, avec Midi Pyrénées, Languedoc Roussillon et l'Alsace. Dans le champ de la recherche privée, Rhône-Alpes est aussi la deuxième région française en matière d'effectifs, de dépenses et de brevets.

Comme de nombreuses régions, la Région a conscience de la véritable richesse que constitue le potentiel de recherche rhônalpin : « Dans une économie et une société de la connaissance, c'est un atout essentiel pour son développement et son rayonnement. C'est pourquoi, dès avril 2004, nous avons doublé le nombre d'allocations de recherche régionales. Dans ce Schéma, la Région souhaite apporter son soutien au dispositif scientifique de Rhône-Alpes. Ce soutien se décline de la manière suivante :

- soutenir la recherche académique dans les disciplines où la production de connaissances nouvelles est prioritaire pour le développement économique, social et sanitaire de notre région,

⁶⁴ « Schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche », délibération n° 05.03.269 des 7 et 8 avril 2005, p. 11.

⁶⁵ « Schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche », délibération n° 05.03.269 des 7 et 8 avril 2005, p. 13.

⁶⁶ La contractualisation devrait représenter environ 80 % du soutien de la Région à l'enseignement supérieur et à la recherche, hors contrat de plan État-Région et grands investissements. Une enveloppe de 20 % des crédits, tant pour l'enseignement supérieur que pour la recherche, doit être réservée pour des projets « blancs », afin de permettre l'émergence d'innovations ou expérimentations.

⁶⁷ Il s'agit d'un contrat unique, comportant les volets « enseignement supérieur », « recherche » et « diffusion de la connaissance ».

- soutenir les projets de recherche particulièrement innovants en faisant appel à l'ensemble de la communauté scientifique rhônalpine,
 - soutenir les coopérations internationales avec les meilleurs laboratoires dans le monde afin d'accroître le rayonnement de Rhône-Alpes à l'international,
 - contribuer à développer le potentiel scientifique de Rhône-Alpes par une aide à l'investissement. »
- C'est en concertation avec les établissements de recherche que 14 clusters de recherche ont été sélectionnés.

Annexe au Schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche : volet « recherche »

AXE 1 : SOUTIEN A LA RECHERCHE ACADEMIQUE DANS LES DISCIPLINES PRIORITAIRES POUR LE DEVELOPPEMENT DE RHONE-ALPES.

Les clusters de recherche retenus par la Région, en conformité avec ses orientations et en concertation avec les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche de Rhône-Alpes, sont les suivants :

- 1 – Microélectronique, nanosciences et nanotechnologies
- 2 – Informatique, signal, logiciels embarqués
- 3 – Maîtrise de la durée de vie des matériaux et des structures
- 4 – Gestion et organisation des systèmes de production et de l'innovation
- 5 – Chimie durable (procédés et environnement) et chimie pour la santé (molécules bioactives)
- 6 – Environnement (déchets, eau et milieux aquatiques, biodiversité, risques naturels et industriels, santé et environnement)
- 7 – Energies renouvelables, efficacité énergétique (incluant les aspects techniques, économiques et sociaux) (solaire, biomasse, hydrogène, gestion des réseaux et implications sociétales)
- 8 – Transports, territoires et société (aménagement du territoire, sécurité et transports, véhicules)
- 9 – Qualité des plantes, agricultures, acteurs et territoires
- 10 – Infectiologie, immunologie, cancérologie
- 11 – Handicap, vieillissement, neurosciences
- 12 – Dynamiques sociales et territoriales (exclusions et intégration ; espaces et modes de vie : rural, périurbain, villes)
- 13 – Cultures, patrimoine et création
- 14 – Enjeux et représentations de la science, de la technologie et de leurs usages

La Région et les établissements s'accordent sur les objectifs suivants :

- Rechercher une plus grande mutualisation des moyens à disposition des acteurs du transfert et de la valorisation
- Renforcer la dynamique entrepreneuriale en Rhône-Alpes notamment en favorisant les créations d'entreprises
- Soutenir l'intégration des résultats de la recherche par les entreprises : la création d'une Agence régionale du développement et de l'innovation

En soutenant l'innovation et le transfert de technologie, la région Rhône-Alpes s'affirme en tant que territoire réticulaire autour de Grenoble, de Lyon et, pour une moindre part, de Saint-Etienne. À travers leur politique prospective, qui vise à développer et à partager l'économie de la connaissance, ces villes cherchent généralement à favoriser ce type d'articulation.

4.2. Insertion professionnelle des docteurs

Les différentes enquêtes du Céreq sur l'insertion des docteurs, trois ans après l'obtention de leur diplôme, mettent en évidence à partir de 2001 les effets de la conjoncture économique sur leur entrée dans le marché du travail. Alors que ce diplôme, sanctionne un niveau d'études huit ans minimum après le baccalauréat, il n'est pas pour autant une garantie contre les difficultés d'insertion professionnelle. Leur taux de chômage entre 2001 et 2004 a augmenté de 4 points pour dépasser les 10 % (ce qui est cependant inférieur de 5 points à celui de l'ensemble des jeunes ayant quitté le système éducatif sur la même période qu'eux)⁶⁸.

Le chômage des jeunes docteurs est cependant supérieur à celui des ingénieurs, exception faite des docteurs ayant bénéficié d'une bourse CIFRE (conventions industrielles de formation par la recherche). Leur taux de chômage, stable depuis 1999, est comparable à celui des diplômés d'écoles d'ingénieurs et leur rémunération est plus élevée. Le dispositif CIFRE favorise l'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé. Ainsi, parmi les boursiers CIFRE, 43 % travaillent dans la recherche privée alors que moins de 25 % occupent un emploi dans le secteur public. Inversement, 69 % des allocataires de recherche ont un emploi dans le secteur public contre seulement 15 % dans le privé.

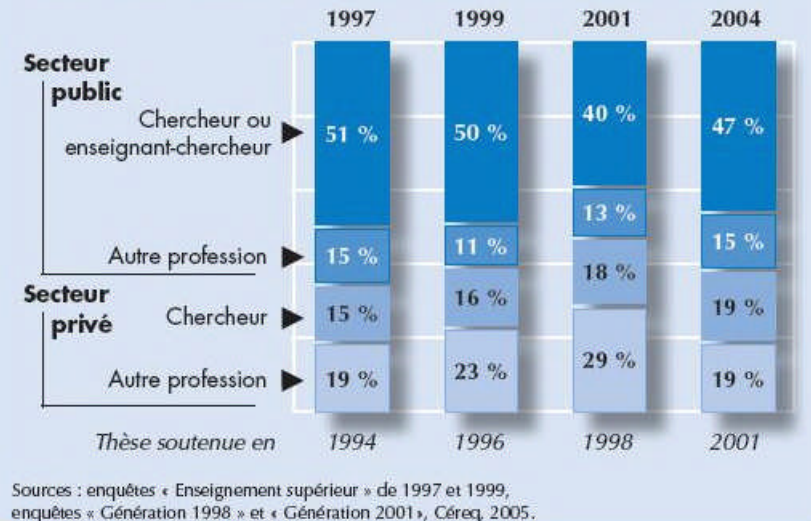
■ La situation professionnelle des docteurs, trois ans après l'obtention de leur thèse																				
Date de soutenance de la thèse	1994				1996				1998				2001							
	Trois ans plus tard								Taux de chômage en				Emploi à durée limitée en				Salaire net mensuel médian en			
	1997	1999	2001	2004	1994	1996	1998	2001	1994	1996	1998	2001	1994	1996	1998	2001				
Ensemble des docteurs	8 %	7 %	7 %	11 %	23 %	26 %	19 %	24 %	1 810 €	1 830 €	1 960 €	1 980 €								
• Boursiers CIFRE	3 %	6 %	-	6 %	13 %	10 %	-	17 %	2 000 €	2 160 €	-	2 300 €								
• Allocataires de recherche	-	9 %	-	9 %	-	31 %	-	23 %	-	1 830 €	-	1 980 €								
Diplômés d'école d'ingénieurs	5 %	2 %	2 %	6 %	10 %	5 %	6 %	8 %	1 830 €	1 910 €	2 110 €	2 100 €								
Titulaires d'un DESS	10 %	7 %	5 %	11 %	15 %	15 %	18 %	23 %	1 570 €	1 600 €	1 740 €	1 730 €								

Sources : enquêtes « Enseignement supérieur » de 1997 et 1999, enquêtes « Génération 1998 » et « Génération 2001 », Céreq, 2005.
Les données non mentionnées dans ce tableau ne sont pas disponibles dans les enquêtes « Enseignement supérieur » de 1997 et « Génération 1998 ».

⁶⁸ J.-F. Giret, « De la thèse à l'emploi : les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat », Marseille, Céreq, *Bref* n° 220, juin 2005.

■ L'évolution des débouchés professionnels des jeunes docteurs

Types d'emplois occupés par les docteurs, trois ans après la soutenance de leur thèse :



Influence de la discipline sur l'insertion

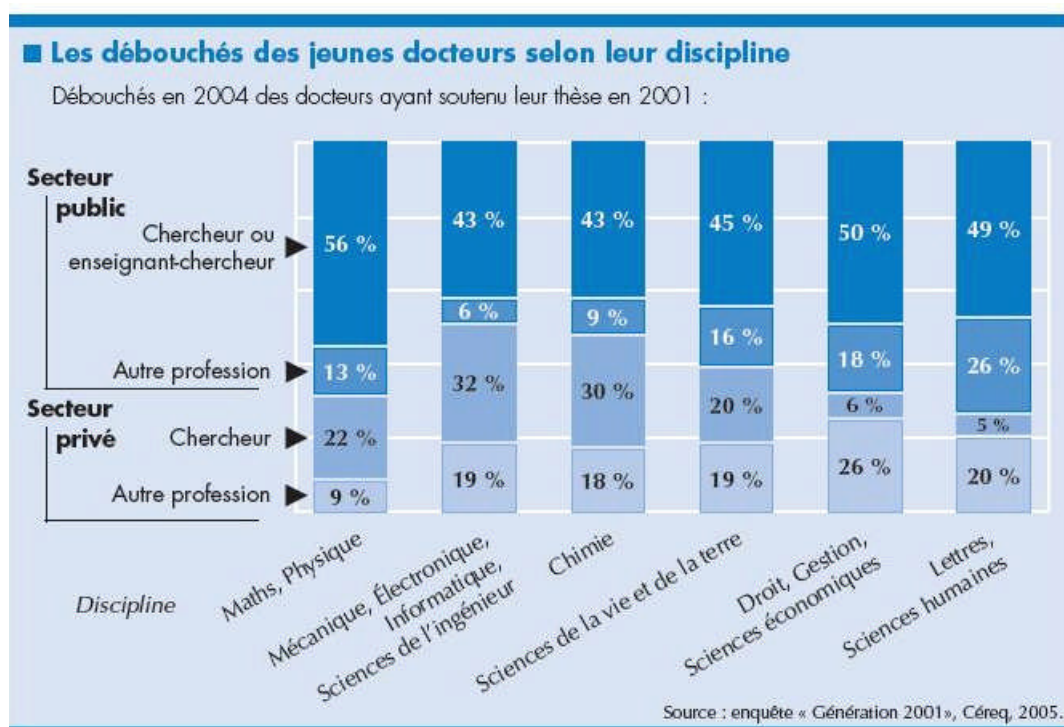
La nature de la discipline dans laquelle est préparée la thèse a aussi une incidence sur leur insertion. Les docteurs en lettres et sciences sociales ont un taux de chômage plus élevé que ceux ayant une thèse en sciences exactes. Dans cette dernière catégorie il convient de distinguer les sciences de l'ingénieur ainsi que les disciplines liées aux mathématiques et à la physique où les conditions d'insertion restent relativement bonnes, et d'autre part les sciences de la vie et de la terre et surtout la chimie où le taux de chômage est proche de 14 %⁶⁹.

■ L'insertion professionnelle des docteurs, selon leur discipline

Date de soutenance de la thèse	1996			1998			2001		
	Trois ans plus tard			Trois ans plus tard			Trois ans plus tard		
	Taux de chômage en	Taux de chômage en	Taux de chômage en	Emploi à durée limitée en	Emploi à durée limitée en	Emploi à durée limitée en	Emploi dans le secteur public en	Emploi dans le secteur public en	Emploi dans le secteur public en
1999	2001	2004	1999	2001	2004	1999	2001	2004	
Maths, Physique	5 %	5 %	7 %	21 %	14 %	21 %	58 %	43 %	69 %
Mécanique, Électronique, Informatique, Sciences de l'ingénieur	2 %	2 %	6 %	12 %	7 %	13 %	50 %	36 %	49 %
Chimie	14 %	10 %	14 %	28 %	26 %	30 %	40 %	51 %	52 %
Sciences de la vie et de la terre	8 %	7 %	11 %	45 %	32 %	32 %	62 %	60 %	60 %
Droit, Sciences économiques, Gestion	7 %	5 %	11 %	15 %	8 %	24 %	63 %	73 %	69 %
Lettres, Sciences humaines	6 %	20 %	17 %	24 %	29 %	22 %	84 %	68 %	74 %
Ensemble	7 %	7 %	11 %	26 %	19 %	24 %	61 %	53 %	62 %

Sources : enquête « Enseignement supérieur » de 1999, enquêtes « Génération 1998 » et « Génération 2001 », Céreq, 2005.

⁶⁹ Ibid. J.-F. Giret, 2005.



* Commentaire tableau : Les jeunes docteurs travaillant dans un organisme public sous contrat de travail de droit privé sont ici considérés comme exerçant dans le domaine de la recherche publique.

Un accès au secteur public en progression, doublé d'une précarisation des statuts d'emploi

Si l'emploi dans l'enseignement supérieur est toujours le principal débouché des jeunes docteurs et reste en constante augmentation (les effectifs d'enseignants-chercheurs ont augmenté de 30 % entre 1993 et 2004), la nature de leur statut d'emploi s'est modifiée. Le nombre d'enseignants-chercheurs non permanents s'est accru deux fois et demie plus vite que celui de titulaires au cours de ces cinq dernières années : en 2002, 19 % des personnels de recherche n'étaient pas titulaires de leur poste. Cette proportion s'élevait à 8 % dans les EPIC (établissements publics à caractère industriel et commercial), 15 % dans les EPST (établissements publics à caractère scientifique et technologique) et 24 % dans les universités⁷⁰.

Un accès au marché privé favorable aux ingénieurs et docteurs « CIRFRE »

En 2001, près d'un chercheur sur trois était employé dans le secteur privé. Leur nombre a presque triplé au cours des deux dernières décennies. Ils sont aujourd'hui environ 90 000 au sein de ce secteur. Qu'il s'agisse des études du Céreq ou du Centre d'Étude et de l'Emploi⁷¹, leurs conclusions mettent en évidence que les débouchés dans le secteur privé sont plus difficiles pour les jeunes docteurs que pour les diplômés des écoles d'ingénieurs. Les entreprises, on tendance à privilégier les jeunes ayant fait une thèse CIFRE ou un diplôme d'ingénieur, les jugeant mieux préparés à l'univers entrepreneurial. Il apparaît clairement que les docteurs ayant fait leur thèse uniquement à l'université ont plus de difficultés à entrer dans le secteur privé. L'inexistence de réseaux entre entreprises et universités les défavorise inévitablement.

Il faut cependant souligner que la thèse constitue toujours un critère de recrutement pour de nombreuses fonctions dans les laboratoires de « recherche et développement ». Selon plusieurs directeurs de centre de recherche, elle est conçue, notamment dans l'industrie lourde, la chimie de spécialité et l'industrie

⁷⁰ Ibid. J.-F. Giret, 2005.

⁷¹ R. Duhautois, S. Maublanc, « Recherche dans le privé, la place des docteurs », Centre d'Étude et de l'Emploi, *Connaissances de l'emploi*, n° 26, février 2006.

pharmaceutique, comme la garantie de compétences propres à ces fonctions. Pour ces recruteurs, elle assure des profils au fait de l'actualité des recherches, scientifiquement et techniquement⁷².

Toutefois, la thèse n'est pas nécessaire pour accéder à de nombreux postes des secteurs de recherche et développement. Les auteurs de l'article montrent comment la thèse est concurrencée par d'autres diplômes de troisième cycle. Les diplômes d'écoles spécialisées et ceux du troisième cycle universitaire, en adéquation avec les besoins spécifiques des entreprises, peuvent tout autant permettre d'occuper ces fonctions. Ainsi, dans deux des secteurs étudiés, les docteurs en sciences ont à affronter la concurrence des profils spécialisés, comme les médecins, les pharmaciens, ou les vétérinaires pour l'industrie pharmaceutique, ou les diplômés de l'école nationale supérieure du pétrole et des moteurs (ENSPM), souvent recrutés dans les laboratoires de R&D de l'industrie automobile et pétrolière. Dans les petites entreprises, cette concurrence s'exerce vis-à-vis des diplômés des instituts universitaires professionnels (IUP, bac + 4) et des détenteurs des anciens diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS, bac + 5), qualifiés par les responsables des ressources humaines de profils « professionnalisés »⁷³. Les ingénieurs restent les profils préférés des grandes entreprises qui consacrent une partie importante de leurs recrutements aux diplômés des grandes écoles.

4.3. Structuration des milieux innovateurs

Pour aborder la question de la structuration de milieux innovateurs propres à soutenir le développement local, nous nous sommes intéressés au lien recherche et aménagement du territoire. Mais, compte tenu de la complexité et des spécificités des acteurs de la recherche (Laboratoires universitaires, EPST, EPIC, laboratoires privés, financeurs publics et privés, etc.), nous avons restreint nos investigations à la recherche appliquée : les liens recherche/aménagement du territoire ont été saisis dans ce projet à travers la question de la diffusion de l'innovation scientifique appliquée à l'industrie.

Pour ce faire avons mobilisé comme indicateur principal la répartition géographique des thèses en Convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE⁷⁴) qui permet d'établir une cartographie des relations entre les universités et les entreprises. Ce dispositif de thèse a l'intérêt de se dérouler sur une période relativement longue (trois ans) ce qui permet un échange de connaissances significatives entre les laboratoires de recherche et les entreprises. Par ailleurs, les types d'entreprises et de laboratoires qui ont participé à l'encadrement de doctorants CIFRE, ainsi que les thèmes de recherche, tendent à montrer que le dispositif est globalement assez représentatif de la recherche et de l'industrie française⁷⁵ :

- Près de la moitié (environ 47 % des cas) des CIFRE sont effectuées en partenariat avec des petites structures (PME indépendantes et filiales de moins de 500 personnes). Les thèses CIFRE passées avec de grandes entreprises sont majoritairement encadrées dans leurs centres de recherche. Les entreprises CIFRE se situent en majorité dans les domaines du matériel électrique et électronique (20 %), mais aussi des services (19 %) et de la parachimie (11 %).
- Le laboratoire est implanté dans une université (dans 45 % des cas), une école (37 %) ou un organisme public de recherche en France (18 %) ou à l'étranger (moins de 0,5 % des cas), et il doit assurer une formation de recherche au candidat. Concernant la discipline de la thèse, une grande partie des CIFRE sont effectuées dans les secteurs des sciences et technologies et sciences pour l'ingénieur (45 %), des sciences et structures de la matière (24 %), des sciences de la nature et de la vie (19 %), mais aussi des sciences humaines et sociales (12 %) où les CIFRE se développent notablement, même si elles restent sous-représentées par rapport à l'ensemble des thèses en sciences humaines et sociales soutenues en France.

-

⁷² *Ibid.* R. Duhautois, S. Maublanc, 2006.

⁷³ *Ibid.* R. Duhautois, S. Maublanc, 2006.

⁷⁴ Les conventions Cifre permettent de réaliser une recherche dans le cadre d'une convention signée entre les trois partenaires : le chercheur, l'entreprise qui lui confie un projet et le laboratoire d'accueil. Tous les domaines scientifiques sont concernés (sauf la médecine), y compris les sciences humaines et sociales, ainsi que le droit et le management. En contrepartie de son travail, le thésard reçoit une rémunération brute minimum de 20 215 euros. Celle-ci est financée pour les trois-quarts par une subvention forfaitaire versée à l'entreprise par l'ANRT qui gère le programme pour le compte du ministère.

⁷⁵ Les commentaires, schémas et données présentées qui suivent sont tirées d'un article de R. Levy et R. Woessner, « Les thèses CIFRE, un indicateur de la structuration spatiale de la recherche », Marseille, *Formation Emploi*, janvier-mars 2007, n° 97, p. 51-66.

Répartition du total de thèses soutenues par discipline en 2002

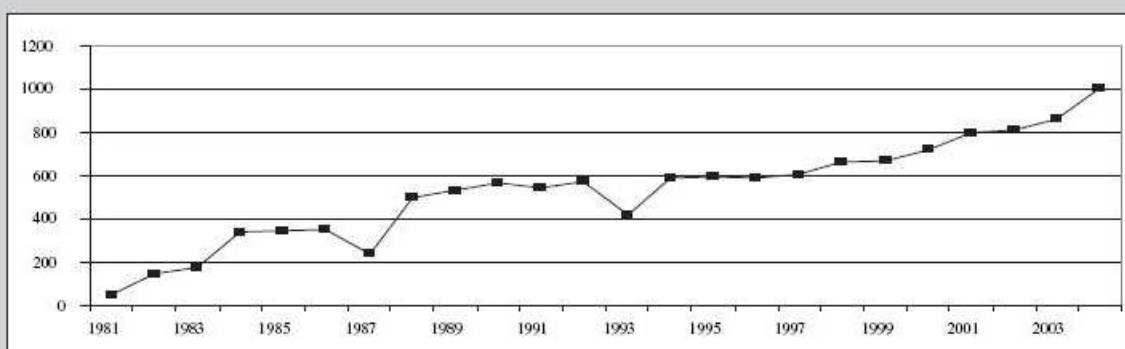
Discipline	% de thèses soutenues
Biologie fondamentale	5,4
Recherche médicale	3,9
Biologie appliquée écologie	5,4
Chimie	10,0
Physique	5,7
Sciences de l'univers	4,0
Sciences pour l'ingénieur	14,2
Mathématiques	9,1
Sciences humaines	25,8
Sciences sociales	16,6
Total	100

Source : OST (2004), p. 80.

Par ailleurs, comme le soulignent R. Levy et R. Woessner, l'analyse de la localisation des entreprises et des laboratoires de recherche impliqués dans des conventions CIFRE permet de construire un indicateur partiel du potentiel de recherche publique et privée de chacun des départements français. Elle est aussi considérée comme un indicateur des échanges de connaissances entre ces territoires.

Depuis 1981, plus de 15 000 doctorants sont passés par une Convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE), rapprochant entreprises et établissements publics de recherche. Le dispositif des CIFRE a permis à ces doctorants, issus en proportion égale de l'université et des écoles d'ingénieurs, d'effectuer leur thèse dans de grands groupes ou des PME⁷⁶. Dans une période où la recherche est mise en avant comme le moteur de l'innovation, et donc de la conquête des marchés, l'État a prévu de leur consacrer 10 % de moyens supplémentaires chaque année d'ici 2010. L'Association nationale de la recherche technique (ANRT) donne un objectif de 2000 conventions CIFRE signées d'ici cette date.

Évolution des thèses CIFRE (Convention industrielle de formation à la recherche en entreprise) - nombre de CIFRE commencées par an en France



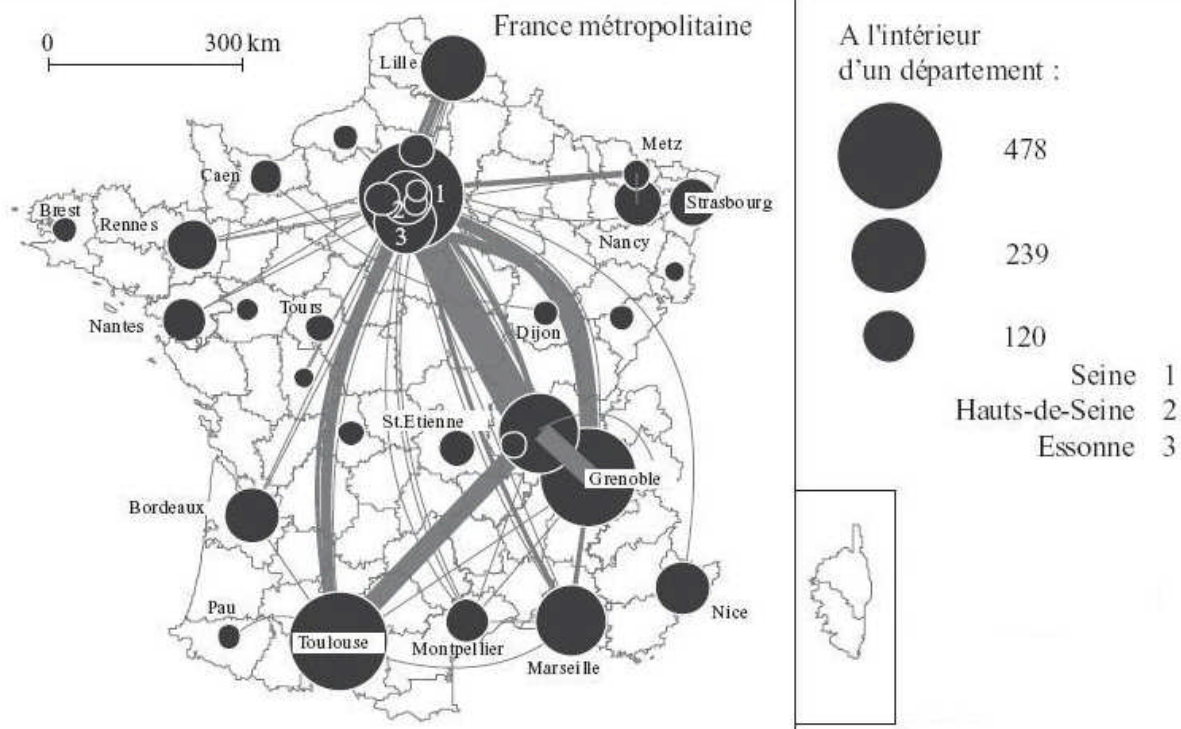
Exemple de lecture : en 2004, plus de 1000 thèses CIFRE ont été commencées.

Source : données ANRT (1981-2004). 12 678 CIFRE commencées entre 1981 et 2004.

L'évolution du nombre de thèses CIFRE, recouvre de très fortes disparités au sein du territoire français. Le poids de la région Île-de-France apparaît déterminant, autant par l'importance de la recherche que par celle des relations qu'elle génère.

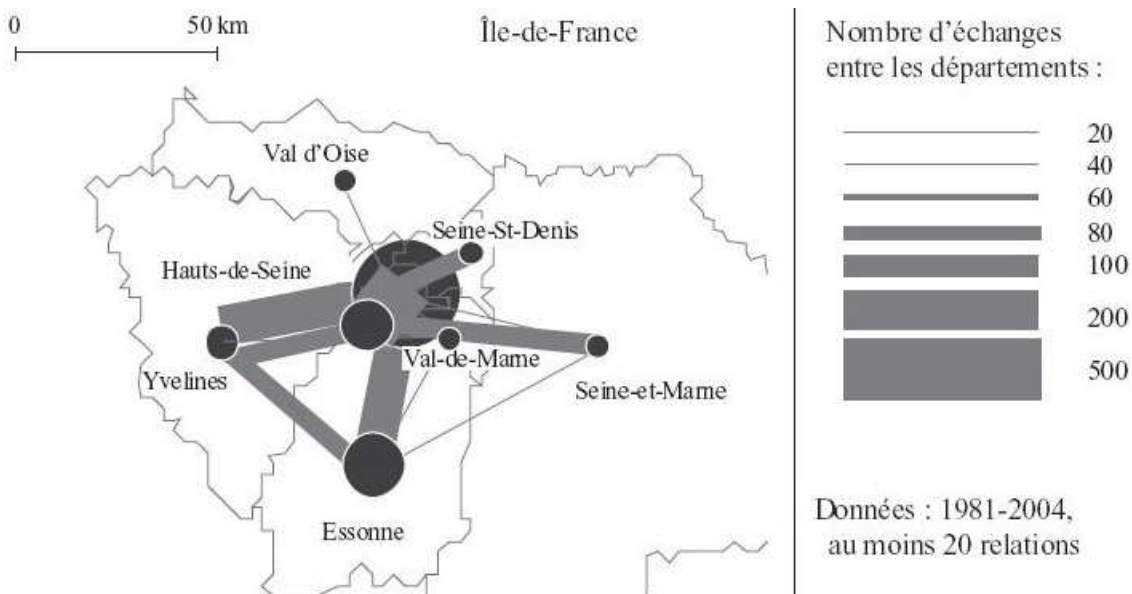
⁷⁶ Source ANRT (Agence Nationale de la recherche technique).

L'ensemble des échanges entre laboratoires et entreprises, entre 1981 et 2004



Les relations interrégionales se font principalement dans des territoires restreints. Ainsi, Rhône- Alpes s'affirme en tant que territoire réticulaire autour de Grenoble, de Lyon et, pour une moindre part, de Saint-Etienne. À travers leur politique prospective, qui vise à développer et à partager l'économie de la connaissance, ces villes cherchent généralement à favoriser ce type d'articulation.

Un deuxième groupe concerne Toulouse, Montpellier, Marseille et Grenoble principalement, où un territoire interrégional semble vouloir se dessiner ; Bordeaux, Nice et Clermont-Ferrand apparaissent mal connectées à cette structure, au profit de relations privilégiant d'abord l'Île-de-France ;



Source : données ANRT (1981-2004).

Lecture : ces cartes représentent les liens entre les laboratoires et les entreprises ayant encadré ensemble un doctorant CIFRE

La première carte représente les échanges dans la France entière et la seconde les échanges au sein de la région Île-de-France.

Chaque ligne représente un contrat CIFRE conclu entre un laboratoire et une entreprise localisés dans deux départements différents. Par exemple, entre 1981 et 2004, entre 200 et 500 thèses CIFRE ont été encadrées par un laboratoire universitaire du département de l'Essonne et une entreprise parisienne ou par un laboratoire universitaire parisien et une entreprise de l'Essonne. Le score maximal est atteint entre la Seine et les Hauts-de-Seine avec environ 500 relations CIFRE.

Chaque point représente un contrat CIFRE passé entre un laboratoire et une entreprise localisés dans le même département. Par exemple, plus de 239 CIFRE ont été encadrés par un laboratoire de recherche de l'Essonne et une entreprise du même département.

Si l'Île-de-France est à part, ne serait-ce que par l'importance du nombre de contrats CIFRE au sein du total national, la situation a évolué permettant à d'autres régions d'entrer dans cette dynamique comme en Rhône-Alpes, en Bretagne/Loire/Normandie, vers l'Atlantique et les Pyrénées occidentales. D'autres régions comme la Basse Normandie ou bien encore la quart Nord Est de la France, n'affichent pas les mêmes dynamiques⁷⁷.

Face à ces déséquilibres territoriaux, se pose la question de l'existence de systèmes régionaux identifiables ? Cette question renvoie aux travaux prospectifs de la DATAR qui avait identifié différents scénarii de croissance et de structuration régionale⁷⁸. Les résultats tendent à démontrer la quasi inexistence de sous-systèmes régionaux.

Les observations mettent en évidence une double réalité – proximité locale et proximité parisienne – qui pèse lourdement sur l'émergence de systèmes régionaux, qui apparaissent entravés par plus petit et plus grand qu'eux. La cartographie des CIFRE confirme la géographie des centres de recherche français comme la prééminence du système national d'innovation piloté par le système d'innovation de l'Île-de-France et, partant, la faiblesse des intégrations territoriales, malgré une relative émergence de pôles secondaires, dans le Midi en particulier. La primauté parisienne reste donc incontestée, à l'image du scénario du « centralisme rénové » de la DATAR (l'Île-de-France reste la maîtresse du jeu, même si elle substitue des relations de type contractuel à son autorité traditionnelle). Toutefois, Grenoble semble vouloir constituer un second pivot au sud de la France, avec de fortes relations vers Lyon, Toulouse, Montpellier et Marseille, elles-mêmes relativement interconnectées. Ailleurs, les relations interrégionales sont à la peine, ou franchement inexistantes. C'est pourquoi les régions de l'est et du nord ne forment pas de systèmes intégrés et continuent à collaborer avec l'Île-de-France. À l'exception de la Bretagne, les entreprises de l'ouest se tournent également vers l'Île-de-France.

4.3.1. La faible envergure des pôles de compétitivité

Les pôles de compétitivité ont été initiés par l'État en 2005 au cours de la réunion du 14/09/2005 du Comité interministériel d'Aménagement et de Compétitivité des Territoires (CIACT). La politique publique nationale d'aménagement du territoire a toujours oscillé entre deux objectifs : l'équité et la compétitivité. Les pôles de compétitivité privilégient le deuxième aspect. Ils se fondent sur l'idée que le regroupement d'entreprises, de centres de recherche d'un même secteur et d'organismes de formation permettra d'augmenter l'innovation, la compétitivité et la productivité. Il existe en 2008 soixante et onze pôles répartis sur le territoire national qui bénéficient d'un budget de 1,5 milliards d'euros sur trois ans (2005-2008).

Chaque pôle réunit des adhérents : entreprises, organismes de formation et de recherche. Les universités et plus largement les organismes d'enseignement supérieur sont largement présents dans les pôles. Ils y voient une opportunité pour développer leurs relations avec les entreprises et ainsi accroître les opportunités d'accueil de stagiaires ou même de recrutement de leurs étudiants.

Il est encore un peu tôt pour analyser les effets de cette politique industrielle nationale sur les organismes de formation et notamment les universités. En effet, les pôles de compétitivité, pour l'instant, permettent d'obtenir des moyens ou des postes pour assurer la coordination du pôle et surtout, le financement de projets

⁷⁷ Comme le soulignent R. Levy et R. Woessner, « La 'diagonale aride', c'est-à-dire cet ensemble de régions en déclin démographique et économique qui se regroupent selon une direction nord-est/ sud-ouest (Brunet, 1994), est une réalité avec quantité de départements mis hors-jeu et avec le vide relatif des régions Auvergne et Limousin, Bourgogne, Champagne-Ardenne. Postures régionales », Op. cit., p.56.

⁷⁸ DATAR, *Aménager la France de 2020*, Paris, La Documentation française, 2000.

présentés conjointement par des entreprises et des centres de recherche. C'est donc la composante recherche de l'enseignement supérieur qui est jusqu'à présent plus directement impliquée. Nombreux sont les pôles qui se sont engagés dans des démarches d'inventaire des emplois présents et surtout des prévisions d'embauche auprès des entreprises adhérentes, complétées par un inventaire des formations existantes sur le territoire. Plus rare sont les pôles, tels que les pôles MIPI et TRIMATEC qui se sont engagés dans des démarches plus complexes d'aide au développement d'une fonction ressources humaines dans les PME ou d'accompagnement de l'innovation par la formation des salariés d'entreprises.

4.4. Rendre lisible la recherche produite : la reconfiguration des sites de l'enseignement supérieur. L'exemple des PRES

Initiés par la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006⁷⁹, les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur visent au rapprochement des établissements situés sur un même site. La loi les définit comme un outil leur permettant de « *regrouper tout ou partie de leurs activités et leurs moyens, notamment en matière de recherche, afin de conduire ensemble des projets communs* » (Art. 344-1 du Code la recherche). L'objectif est de créer ou de conforter des pôles d'excellence lisibles et reconnus dans un objectif de développement concerté de l'enseignement supérieur. En favorisant le rapprochement et la coopération entre les universités elles-mêmes et avec les grandes écoles, les PRES doivent permettre aux établissements français de corriger la fragmentation de la carte de l'enseignement supérieur et de la recherche et d'accroître leur visibilité sur la scène internationale⁸⁰.

Ce rapprochement s'effectue dans le contexte général de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Au défi posé par la stratégie de Lisbonne de faire de l'Union Européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010* » (Lisbonne, mars 2000), plusieurs de nos voisins européens ont d'ores et déjà pris des mesures pour attirer les meilleurs étudiants et optimiser leurs chances aux classements internationaux des universités⁸¹. Dans ce contexte, les PRES apparaissent comme un des éléments de la stratégie française pour rendre plus lisibles nos grands sites universitaires. La démarche n'est pas nouvelle. Ce même objectif a amené à la constitution de onze pôles universitaires européens au début des années 1990 (plan U2000). Le bilan mitigé de cette première expérience⁸² a servi de base aux préconisations du ministère pour la mise en place des PRES.

Un an après le vote de la loi de programme pour la recherche, où en est la mise en place des PRES ? Pour répondre à cette question, nous reviendrons sur les singularités françaises de l'enseignement supérieur et de la recherche, singularités que les PRES doivent permettre de gommer. Puis, nous présenterons un état des lieux des PRES pour ensuite conclure sur les transformations attendues de la carte de l'enseignement supérieur.

4.4.1. Simplifier et décloisonner la carte de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Deux éléments majeurs caractérisent notre système national d'enseignement supérieur et de recherche : la dualité « universités-grandes écoles »⁸³ sur laquelle s'est organisé un marché concurrentiel interne d'accès à l'enseignement supérieur et la dichotomie « enseignement supérieur-recherche » qui a contribué au manque de lisibilité de l'organisation de la recherche. A ces deux dimensions qui construisent la singularité du système français⁸⁴, il faut ajouter la dispersion géographique des établissements sur laquelle s'organisent des

⁷⁹ Loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche.

⁸⁰ Pour une analyse de la carte de l'enseignement supérieur voir IGAENR, 2005, Recherche et Territoires, rapport à monsieur le ministre de l'ESR, n° 2005-103, novembre 2005. On pourra également consulter le "*Schéma des services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche*", DATAR, MJENR, les éditions des Journaux Officiels, juin 2002 Paris

⁸¹ Universités d'excellence en Allemagne, Communauté des universités belges francophones de Belgique, autonomies accrues des universités espagnoles et italiennes.

⁸² IGAENR (2005) p.57-59

⁸³ J. C. Cytermann (coord) « Universités et grandes écoles », La Documentation Française, problèmes politiques et sociaux n° 936 mai 2007

⁸⁴ Sur ce point, Catherine Paradeise (2007) invite à la nuance. Les réformes engagées chez nos voisins européens témoignent

systèmes régionaux d'enseignement supérieur marqués par de fortes disparités et la faible autonomie des universités considérée comme un frein à leur développement. Autant d'éléments qui fragilisent la position de l'enseignement supérieur français dans la compétition internationale et qui appellent des réformes⁸⁵ (voir cartes et encadré). Les textes votés entre 2005 et 2007⁸⁶ ambitionnent précisément la rénovation du système académique⁸⁷ en combinant deux objectifs complémentaires :

- 1) la recomposition des périmètres d'enseignement, de recherche et d'innovation par la création de nouveaux dispositifs institutionnels (pôles de compétitivité - PRES – RTRA – Instituts Carnot...)
- 2) la décentralisation du pilotage du système vers les universités, une décentralisation qui passe par le renforcement et la professionnalisation des équipes présidentielles notamment en ce qui concerne leurs capacités à lever de nouvelles sources de financement.

Dans cette logique réformatrice, les PRES sont présentés comme des outils pour dépasser la dualité, la fragmentation et l'émiettement de l'offre de formation. Ils ont vocation à rendre cohérente – et donc plus lisible – l'offre de formation et la politique recherche sur un même territoire. Leur mise en place vise – explicitement - la mutualisation et la gestion commune d'équipements lourds, d'activités et de services communs, des écoles doctorales, la valorisation des activités de recherche et la promotion internationale des établissements fondateurs ou associés du pôle.

En tant qu'outils fédérateurs, les PRES doivent instaurer une nouvelle gouvernance des systèmes universitaires territorialisés. Leurs missions s'inscrivent dans une logique de l'aménagement du territoire plus fédérative, structurant la carte de l'enseignement supérieur autour d'une quinzaine de pôles pluridisciplinaires organisant des partenariats autour de thématiques spécialisées.

⁸⁵ Nous ne discuterons pas ici du bien fondé des réformes engagées. Pour les débats qui ont accompagné la préparation des différents textes législatifs, on peut se référer au Rapport des Etats Généraux de la Recherche (novembre 2004) et aux actes du colloque de la CPU « L'avenir de la recherche publique » (Bordeaux, 19 et 20 février 2004)

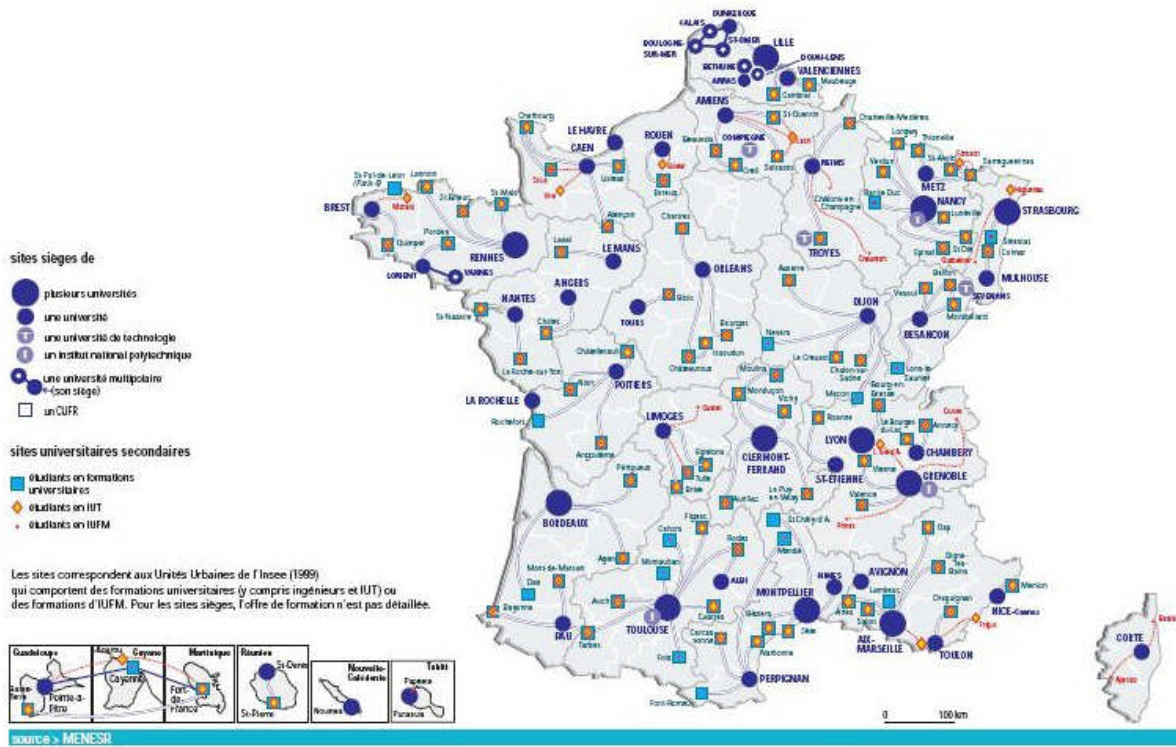
⁸⁶ Circulaire du 2 août 2005 relative à la mise en oeuvre des pôles de compétitivité - loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche - loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités

⁸⁷ Nous empruntons ce terme à Catherine Paradeise (2007) pour désigner le dispositif de l'enseignement supérieur et de la recherche : universités, écoles, institutions.

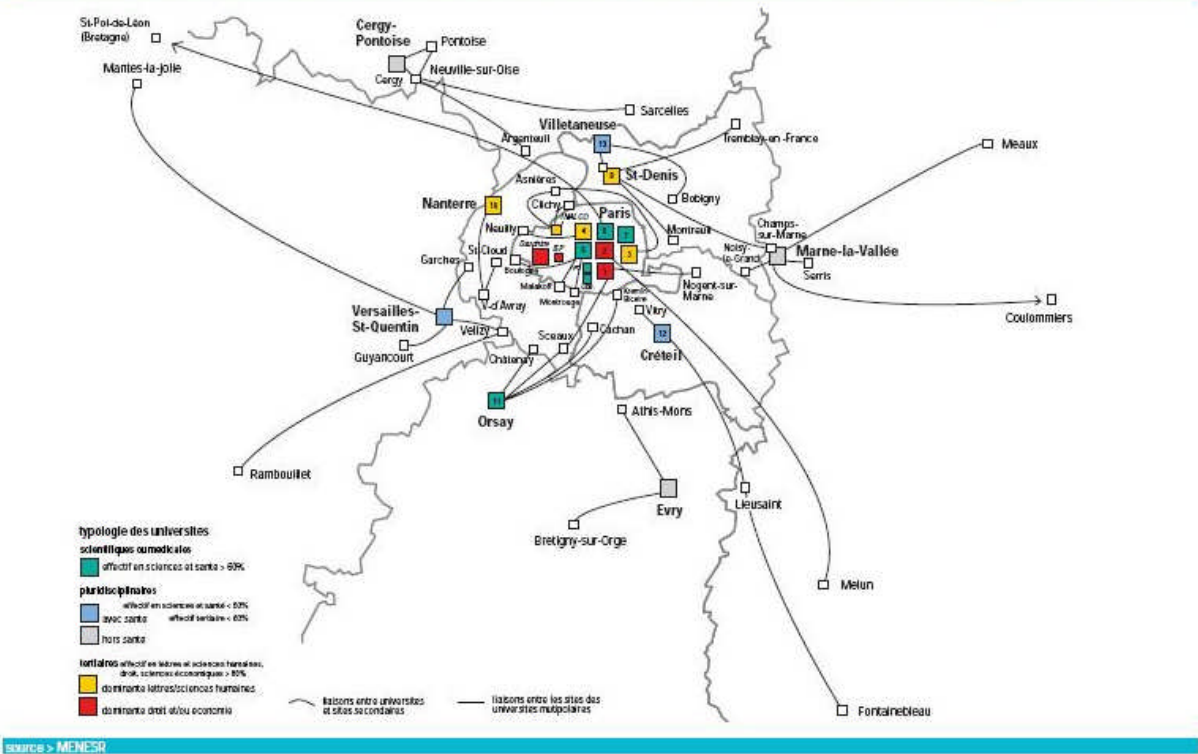
Les cartes de l'enseignement supérieur et de la recherche

(Source ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : Atlas des effectifs étudiants 2005-2006)

typologie des sites d'enseignement supérieur universitaire en 2005-2006 > hors Ile-de-France



universités et établissements assimilés et leurs sites secondaires en 2005-2006 > Ile-de-France par communes



d'excellence avec les universités allemandes. Sur d'autres sites, les négociations sont en cours, et certains projets devraient être labellisé d'ici la fin de l'année 2008, sous la forme juridique d'un EPCS : projets inter-académiques de Poitiers-Limoges et Anjou-Maine, sites du Nord-Pas de Calais, de Lille, de Montpellier, Clermont-Ferrand, Nantes et Grenoble.

En l'état actuel, les PRES sont loin de couvrir l'ensemble de la carte de l'enseignement supérieur. Les discussions engagées un peu partout sur les sites montrent cependant un volontarisme affiché pour engager des démarches de coopération renforcée devant déboucher à terme sur la constitution de nouveaux PRES. Les efforts déployés par les acteurs concernés pour élaborer, en l'espace de quelques mois, des projets fédérateurs en témoignent. Il faut souligner, que, comme le montre le tableau suivant, les établissements des académies de Corse et des DOM n'ont à ce jour formulé aucun projet de regroupement.

Situation des regroupements et projets de regroupement avril 2008

Académies	Regroupements	Établissements hors du périmètre de regroupement
Aix Marseille	PRES EPCS décret 2007 « Aix Marseille Université »	Université d'Avignon
Amiens	Projet de PRES interrégional avec Reims mais sans grande avancée	
Besançon	PRES sans personnalité morale « Bourgogne-Franche Comté Universités »	
Bordeaux	PRES EPCS décret 2007 « Université de Bordeaux »	Université de Pau et du Pays de l'Adour
Caen	Projet en cours de discussion	<i>Abandon d'un PRES interrégional normand</i>
Clermont Ferrand	Projet en cours de discussion	
Créteil	PRES EPCS décret 2007 « Université Paris Est » Projet de PRES « université de Paris Nord »	
Dijon	PRES sans personnalité morale « Bourgogne-Franche Comté Universités »	
Grenoble	Projet en cours de discussion	
Lille	Projet d'un PRES régional « Lille-Nord de France Université »	
Limoges	Projet de PRES interrégional avec Poitiers en phase de finalisation	<i>Abandon d'un grand PRES interrégional avec Orléans-Tours</i>
Lyon	PRES EPCS décret 2007 « Université de Lyon »	Université de Saint Etienne
Montpellier	Projet de PRES régional « Université Montpellier-Languedoc-Roussillon »	
Nancy-Metz	PRES EPCS décret 2007 « Université de Nancy »	Université de Metz PRES régional envisagé si fusion des universités nancéennes
Nantes	GIS « Nantes Atlantique Université »	<i>Abandon d'un PRES Pays de Loire</i> Universités d'Angers et du Maine (Le Mans)
Nice	Projet de PRES transfrontalier franco-italien	Université de Toulon
Orléans-Tours	Projet de PRES universités de Tours et d'Orléans	<i>Abandon d'un grand PRES interrégional avec Poitiers et Limoges</i>
Paris	PRES EPCS décret 2007 « Institut des sciences et technologies de Paris – ParisTech » PRES association Cergy Pontoise Projets de PRES « Paris Universitas » et « Paris Centre Universités »	
Poitiers	Projet de PRES interrégional avec Limoges	<i>Abandon d'un grand PRES interrégional avec Orléans-Tours</i>
Reims	Projet de PRES interrégional avec Amiens	
Rennes	PRES EPCS décret 2007 « Université Européenne de Bretagne »	

Rouen		<i>Abandon d'un PRES interrégional normand</i>
Strasbourg	Annonce de la fusion des universités Projet de PRES transfrontalier franco-germano-suisse	Université de Mulhouse
Toulouse	PRES EPCS décret 2007 « Université de Toulouse »	CUFR d'Albi
Versailles	PRES décret 2007 « UniverSud » Projet de PRES Cergy-Pontoise	Université de Nanterre

4.4.3. Premier état des lieux

L'analyse des neufs PRES constitués sous la forme d'EPCS⁸⁹ permet de dégager un certain nombre de caractéristiques communes mais aussi des éléments de différenciation qui témoignent de la souplesse des démarches.

Sept PRES sur neuf sont fondés sur le rapprochement des universités et des écoles d'ingénieurs le plus souvent sur la base des partenariats engagés dans les pôles européens. Dans la majorité des cas, les établissements ont construit des projets de coordination et/ou de rapprochement ambitieux visant l'intégration académique de la formation et de la recherche (regroupement thématique des écoles doctorales – construction de thématiques communes de recherche – restructuration de masters – valorisation à l'international). Sur certains sites des mesures particulièrement significatives ont pu être prises comme la délivrance de doctorats sous sceau de l'EPCS. A chaque fois, la délégation de compétences s'est accompagnée d'un transfert de moyens financiers et humains des établissements fondateurs vers le PRES. La gouvernance des EPCS est assurée par un conseil d'administration dans lequel siègent les représentants des membres fondateurs et associés ainsi que des représentants des personnels et des étudiants ainsi que des personnalités qualifiées. D'autres instances complètent l'organe de gouvernement : conseil d'orientation, conseil de recherche (ou scientifique) et/ou conseil pédagogique... dans lesquelles siègent des représentants des collectivités territoriales et du monde économique.

La différenciation des PRES s'opère à trois niveaux témoignant de la diversité des appropriations locales de la procédure :

- au-delà des missions communes, les projets constitutifs des PRES se déclinent à des degrés divers autour de missions de « services communs » (la mutualisation ou la fédération de moyens), autour de missions de coordination de partenariats et autour de missions stratégiques (élaboration des objectifs de la politique de site) ;
- si les universités sont très largement à l'initiative des regroupements, le rapprochement avec les écoles (ou d'autres partenaires non sectoriels) repose sur des jeux d'inclusion/exclusion qui définissent les périmètres d'action des PRES ;
- enfin, de manière peut-être plus significative, les périmètres géographiques des PRES sont définis selon deux logiques (une logique métropolitaine et une logique régionale ou académique) qui correspondent à deux modes d'organisation spatiale et institutionnelle de la carte de l'enseignement supérieur : les PRES de grands sites urbains dans lesquels sont envisagés des fusions d'établissement et des services mutualisés et les PRES régionaux (et inter-régionaux) plus orientés vers des projets coopératifs et des mises en réseaux.

Si les PRES EPCS constituent une étape importante dans la constitution de systèmes universitaires intégrés, les démarches trouvent leurs limites dans leur faible articulation avec les organismes de recherche et les

⁸⁹ La majorité des regroupements se sont faits (et se feront) sous le statut d'établissement public de coopération scientifique doté d'une personnalité morale. Le choix de ce statut a été un critère déterminant pour le ministère pour valider les projets de PRES. Il constitue le garant de la volonté des membres fondateurs à pérenniser leur démarche et établir des coopérations fortes. L'EPCS permet en effet la délégation au PRES de la délivrance des diplômes.

pôles de compétitivité. On notera également que les grandes écoles de gestion et du commerce sont pour l'instant restées en dehors des processus.

Principales caractéristiques des PRES EPCS

PRES	Couverture géographique	Universités membres fondateurs	Écoles membres fondateurs	Missions mutualisées	Établissements associés
Aix Marseille Université	Infra académique	Aix Marseille I-II-III	-	Fusion des établissements	
Université de Bordeaux	Métropole régionale	Bordeaux I-II-III-IV	ENS CP IEP ENITA ENSEIR	SC – VR – PD – PC – RI – VE - GED Aménagement des campus – harmonisation des formations	CHU – Centre de lutte contre le cancer – CROUS
Université Paris Est	Inter académique	Marne La Vallée Paris XII	ENPC ESIEE	SC – inscription des doctorants – délivrance du doctorat et de l’HDR	
Université de Lyon	Métropole régionale	Lyon I-II-III	ENS – ENS LSH – École Centrale	VR – PC – GED Fusion envisagée des universités	IEP – IUFM – École Vêto – ENTP – Institut polytechnique – Institut Catholique
Université de Nancy	Métropole régionale	Nancy I-II	INPL	VR – TT - PC - TICE – séminaire qualité Fusion envisagée des universités	
ParisTech	Académique	-	10 écoles d’ingénieurs dont École Polytechnique ENPC	RI – campagne en direction des entreprises - recrutement des élèves étrangers – création de nouvelles formations - GED	
Université Européenne de Bretagne	Région	Rennes I-II Université	INESRAA INSA ENST ENS Cachan ENSC	SC – VR – soutien au développement des recherches menées en commun – PC – GED (création d’un collège doctoral international)	
Université de Toulouse	Métropole régionale	Toulouse I-II-III	INPT	SC - VR – UNR – PC – GED – délivrance du doctorat (adoption d’une chaire des	CUFR – EIP – ENAC – ENFA – ENSAT – ENSTIMAC – ENVT –

				thèses)	ESCT
UniverSud	Inter académique	Versailles Quentin Paris XI	St ENS Cachan	SC – RI – coordination des recherches et lancement de nouveaux programmes – politique commune de formation des personnels – GED – coordination et harmonisation des formations L et M VAE - PC	

SC = signature PRES des publications scientifiques RI = relations internationales PC = politique de communication PD = politique de documentation VR = valorisation de la recherche TT = transfert de technologie VI = vie étudiante GED = gestion des écoles doctorales UNR = université numérique en région VAE = valorisation des acquis d'expérience

4.4.4. Vers une redéfinition de la carte de l'enseignement supérieur et de la recherche

La recherche d'une plus grande visibilité à l'échelle internationale s'inscrit dans une rhétorique de la performance qui repose sur l'atteinte d'une masse critique (de chercheurs, de thèses...) et des économies d'échelle (faire disparaître les formations en doublon – regrouper les écoles doctorales – mutualiser des activités). C'est le sens des démarches de fusion engagées à Strasbourg, Nancy et à Aix-Marseille et qui sont envisagées à Bordeaux et à Lyon. Ces enjeux sectoriels – s'ils sont légitimes - peuvent conduire à la marginalisation des établissements qui ont construit leur stratégie de développement sur une offre de formation et de recherche adaptée au tissu local et/ou qui ont une attractivité plus faible du fait de leur situation géographique ou de leur offre de formation (cas des LSH par exemple). L'état des lieux des PRES existants montre que volontairement ou non des universités et des grandes écoles se retrouvent à la marge des processus engagés. La non participation à un PRES peut déstabiliser certains sites (Pau, Chambéry, Saint-Etienne, Toulon...) au profit des métropoles régionales. Les PRES peuvent ainsi constituer des éléments de déséquilibre et de renforcement des disparités déjà existantes⁹⁰, les établissements français ne disposant pas tous du même « capital » de départ.

La création de structures fédératives permet de bâtir sur un périmètre territorial donné des politiques d'enseignement supérieur et de recherche plus cohérentes. Mais, la superposition de structures fédératives interroge la gouvernance de l'enseignement supérieur et surtout de la recherche. Si les PRES, les RTRA, les CTRS préfigurent les nouveaux instruments du pilotage sectoriel, il reste encore à penser la coordination de l'ensemble et la place du pilotage national dans cet environnement marqué par la multiplicité des structures.

A ce stade de la mise en place des PRES, il est difficile d'en évaluer les effets à moyen et longs termes. Néanmoins, en fédérant des établissements géographiquement proches au sein d'une même structure, les PRES impactent inévitablement l'organisation sectorielle et territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Au niveau des territoires, les PRES embrayent sur une logique de concentration et de différenciation entre quelques « grands » pôles de rayonnement européen et mondial et des pôles secondaires spécialisés. En termes d'aménagement du territoire, ils participent à la construction d'une France « maillée » par l'organisation de systèmes urbains polycentriques comme l'a imaginé la DATAR à la fin des années 1990 et préfigurent la mise en place des « systèmes universitaires territoriaux » évoqués dans le rapport Goulard (2007).⁹¹

⁹⁰ C. Soldano (coord), 2006, « Les enjeux actuels de la territorialisation de l'enseignement supérieur en France. Configurations régionales et devenir des antennes universitaires », rapport à la CERTOP-Université de Toulouse Le Mirail

⁹¹ « L'enseignement supérieur en France. Etat des lieux et propositions »

5. COMMENT FAIRE FACE À LA CONCURRENCE INTERNATIONALE : HOMOGENEISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE

En lien avec le processus de Bologne, le paysage universitaire européen se recompose pour tendre vers une architecture commune sur le modèle Licence Master Doctorat. Force est de constater que ce « remodelage » entre en tension avec l'ancienne architecture adoptée par les pays signataires et que l'ajustement des systèmes universitaires à ce modèle ne se fait pas dans les mêmes conditions. A des rythmes et dans des contextes sociopolitiques différents, la mise en place de ce modèle connaît des adaptations en fonctions de contraintes et priorités définies nationalement. Il en découle une difficulté méthodologique à comparer les systèmes d'enseignement supérieurs européens.

5.1. Données de cadrage

Si quelques configurations similaires apparaissent dans l'organisation de l'enseignement supérieur des 27 pays de l'Union européenne, de fortes disparités subsistent qui posent un problème de nature méthodologique pour les comparer. C'est la raison pour laquelle, seules quelques données de cadrage sont données ici.

En 2004, parmi tous les jeunes de l'ensemble des systèmes éducatifs de l'Europe des 27, plus de 18 millions étaient inscrits dans l'enseignement supérieur, ce qui représente un peu plus de 15 % de l'ensemble de jeunes scolarisés. Globalement, la population étudiante de l'enseignement supérieur continue d'augmenter de façon relativement importante : plus 10 % en 2004 par rapport à 2001 avec une proportion importante pour le nombre d'étudiants inscrits en doctorat (augmentation de plus de 20 % en 3 ans)⁹². L'un des premiers enjeux des systèmes universitaires est de s'adapter à l'augmentation du nombre d'étudiants. Si certains pays, ont déjà dû faire face à cet effet de massification (France, Allemagne, etc.) d'autres pays sont en train d'y être confrontés.

5.1.1. Part des femmes dans l'enseignement supérieur

On constate que plus la population d'un pays fréquente l'enseignement supérieur, plus les femmes y sont représentées. Autrement dit, quand l'enseignement supérieur n'accueille qu'un nombre relativement limité d'étudiants, le ratio hommes/femmes est en défaveur de ces dernières. Cette proportion varie en fonction du niveau d'études : les femmes sont plus nombreuses dans les formations de niveau L (55 %) alors qu'elles ne sont plus que 45 % dans la cadre des études doctorales⁹³.

Dans la majorité des pays, les femmes dont le niveau de qualification correspond à l'enseignement supérieur sont plus nombreuses que les hommes dans la population totale de référence, toute catégorie d'âges confondue (entre 25 et 64 ans). Ainsi, le phénomène de croissance des diplômés de l'enseignement supérieur entre les générations a été plus marqué chez les femmes que chez les hommes. L'augmentation du pourcentage de femmes disposant d'un diplôme de l'enseignement supérieur entre les tranches d'âge 35-64 ans et 20-29 ans est bien plus élevée que chez les hommes, sauf en Lettonie et en Suède.

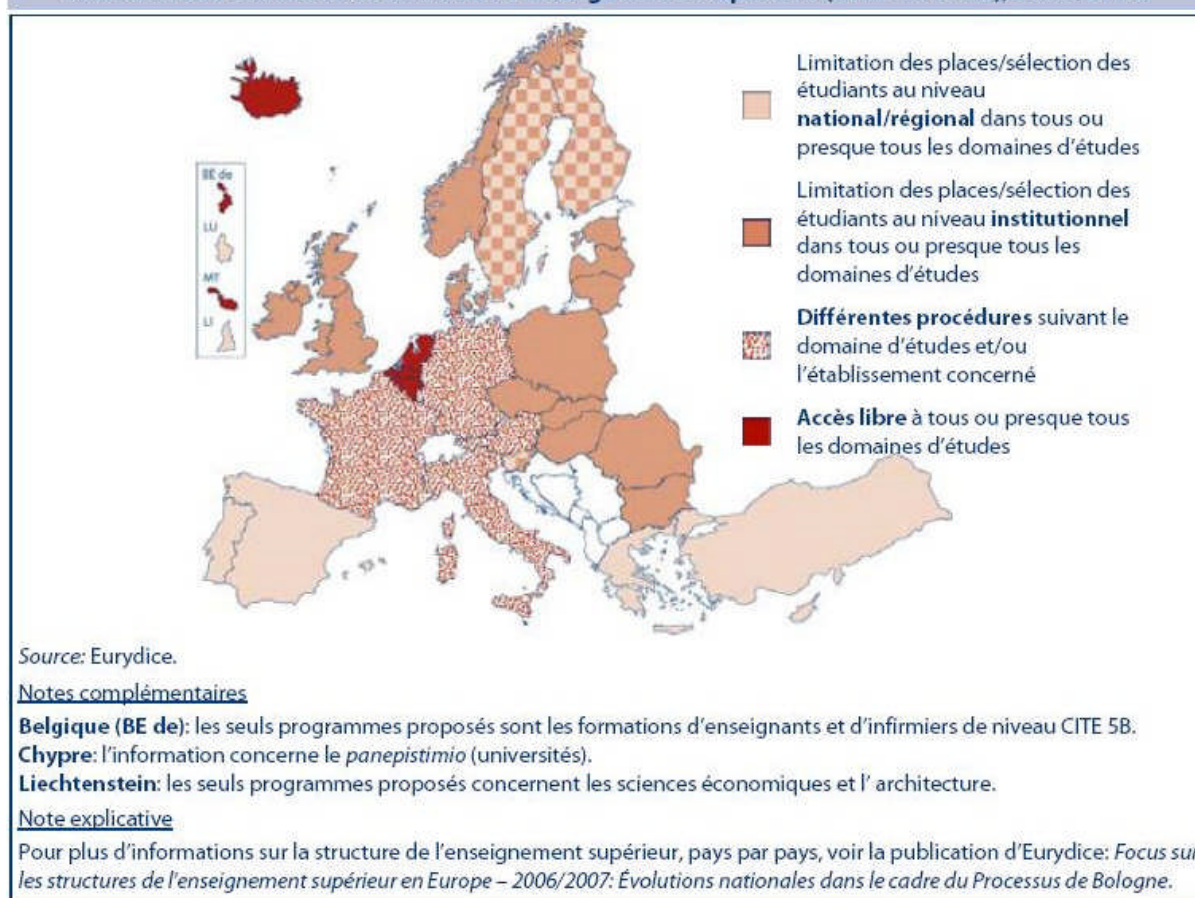
⁹² Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Commission européenne, DG Education et culture, 2007.

⁹³ Pour sept pays de l'Union (Bulgarie, trois pays baltes, Espagne, Italie et Roumanie), tous les niveaux de programmes de l'enseignement supérieur, y compris CITE 6 (doctorat), sont majoritairement féminins.

5.1.2. Accès à l'enseignement supérieur

Partout en Europe, l'exigence minimale pour accéder à l'enseignement supérieur est un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur ou son équivalent. Dans la plupart des pays, des procédures particulières d'admission ou de sélection peuvent s'y ajouter, par exemple sous la forme d'examens d'entrée, de la présentation d'un dossier scolaire personnel ou encore d'entretiens. La procédure de sélection ou de limitation peut s'appliquer au niveau national ou régional. Dans ce cas, le gouvernement impose le nombre de places disponibles et exerce un contrôle direct sur la procédure de sélection. Un *numerus clausus* de ce genre peut s'appliquer à certains ou à tous les cours proposés par les établissements d'enseignement supérieur.

Figure A1. Niveaux de pouvoir impliqués dans la limitation du nombre de places ou dans la sélection des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur (CITE 5A et 5B), 2005/2006.



CITE : classification internationale type de l'éducation

CITE 5 (enseignement supérieur – premier niveau) : l'admission à ces programmes requiert généralement la réussite du niveau CITE 3 ou 4. Ce niveau inclut des programmes à orientation académique (type A) largement théorique et des programmes de formation pratique et technique (type B) généralement plus courts que les premiers et préparant l'entrée sur le marché du travail.

CITE 6 (enseignement supérieur – deuxième niveau) : réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (Ph.D ou doctorat).

Ainsi, si l'on prend l'exemple de la France, l'Espagne et le Royaume-Uni, on constate que les procédures permettant l'accès à l'enseignement supérieur peuvent varier d'un pays à l'autre.

Au **Royaume-Uni**, même si le nombre global d'étudiants est déterminé au niveau central, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur décident librement quels étudiants ils admettent et selon quels critères. Les candidats aux études menant à une première qualification (premier cycle des niveaux CITE 5A et 5B) soumettent leur demande d'inscription en ligne à un maximum de six établissements ou cours (à partir de 2008, ce maximum sera de cinq), à travers l'UCAS (Universities and Colleges Admissions Service ou Service des admissions aux universités et collèges), qui gère le processus pour les établissements. Comme les demandes d'inscriptions se font généralement avant la publication des résultats des examens finaux, les établissements décident s'ils offrent une place à un étudiant sur la base d'une estimation de sa note. L'offre spécifie la note (variable selon les établissements et les formations) que le candidat doit obtenir. L'établissement confirme l'offre au candidat s'il a obtenu cette note. Actuellement, l'UCAS ne se charge pas des procédures de sélection pour les autres niveaux de formation, mais il est en train d'élaborer depuis 2007 un service en ligne (UKPASS). L'UCAS ne se charge pas non plus des demandes d'admission à temps partiel, qui sont adressées directement aux établissements.⁹⁴

En **Espagne**, le nombre de places est limité au niveau national dans l'ensemble des domaines d'études. Il existe aussi des procédures de sélection au niveau des établissements afin de démontrer certaines connaissances et aptitudes dans le domaine des arts, de l'éducation physique et du sport ou de la traduction et de l'interprétation. L'accès aux programmes de niveau CITE 5B dépend du nombre de places disponibles. Lorsque celles-ci ne sont pas suffisantes, deux critères d'admission sont suivis : les résultats académiques de l'étudiant et la spécialisation suivie lors de l'enseignement secondaire supérieur général.

En **France**, l'accès à la quasi-totalité des programmes universitaires est libre. Les exceptions sont, d'une part, la médecine, la dentisterie et la pharmacie, pour lesquelles il existe une procédure de sélection nationale à la fin de la première année d'études, et, d'autre part, la médecine vétérinaire et la formation paramédicale, pour lesquelles les étudiants sont sélectionnés lors de leur entrée dans le programme. Dans le cas des instituts universitaires de technologie et des sections de techniciens supérieurs dans les lycées, les places sont limitées au niveau national et les étudiants sont sélectionnés par l'établissement.

5.1.3. Concernant les docteurs

Les docteurs restent très minoritaires dans la société (généralement moins de 1 % des personnes âgées de 25 à 64 ans). Partout, l'obtention d'un doctorat repose sur la conduite d'une recherche individuelle pendant plusieurs années et sur la rédaction d'une thèse qui fera l'objet d'une présentation et d'une évaluation devant un jury. Dans la plupart des pays s'ajoute une formation théorique que le doctorant doit suivre avant ou pendant ses travaux de recherche. En pratique, les doctorants peuvent donc être considérés à la fois comme des étudiants et des chercheurs.

5.1.4. Part du secteur public/privé dans l'offre de formation

En Europe, les établissements d'enseignement supérieur du secteur public sont nettement plus fréquentés que ceux du privé. En moyenne pondérée et tous programmes confondus, le secteur public accueille 72 % des étudiants dans l'Union européenne (EU-27). La majorité des pays présentent des pourcentages encore plus élevés. Ce phénomène est plus marqué aux niveaux CITE 5A et 6. En effet, ces deux niveaux de programmes sont généralement organisés par les mêmes établissements et un diplôme de niveau CITE 5A est requis pour accéder aux études doctorales. Le niveau CITE 5B présente la ventilation des étudiants par secteur la plus différenciée.

5.1.5. Financement de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est largement organisé et financé par le secteur public. Globalement, les montants dépensés par étudiant dans les établissements publics et privés s'élèvent avec le niveau de richesse du pays exprimé en termes de PIB par habitant. À PIB par habitant équivalent, les pays peuvent fournir des efforts

⁹⁴ Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Commission européenne, DG Education et culture, 2007, p. 24.

financiers différents en faveur de l'enseignement supérieur. En 2003, les dépenses publiques totales d'éducation dans l'enseignement supérieur représentaient plus de 1 % de la richesse nationale (PIB) de chaque pays, sauf en Bulgarie, en République tchèque, en Italie, en Lettonie et à Malte. Dans presque tous les pays européens, le financement public joue un rôle prépondérant dans le financement de l'enseignement supérieur⁹⁵.

5.1.6. Mobilité internationale

La mobilité des étudiants est un enjeu majeur de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui profite essentiellement aux doctorants. La mobilité des étudiants européens bénéficie de l'harmonisation progressive de l'organisation et de la reconnaissance des programmes d'études, mais témoigne aussi des différences entre les pays en termes d'offre éducative.

En dehors de pays dont l'offre de formation dans le supérieur est peu développée et qui sont caractérisés par une grande mobilité de leurs étudiants (étudiants chypriotes, islandais et liechtensteinois) ; dans la grande majorité des autres pays européens, on compte moins de 3 % des étudiants à l'étranger en 2004. Ce sont les étudiants espagnols, polonais et ceux du Royaume-Uni qui sont les moins mobiles : 1,2 % ou moins d'entre eux sont partis à l'étranger. À l'opposé, les étudiants bulgares, irlandais, grecs, maltais et slovaques sont plus mobiles : entre 7 % et 10 % d'entre eux mènent des études dans un autre pays européen⁹⁶.

Si le pourcentage d'étudiants poursuivant des études dans un autre pays européen que celui dont ils sont les ressortissants est resté relativement stable durant la période de 1998 à 2004, on observe à partir de 2004 une augmentation de la mobilité étudiante dans certains pays de l'est. Ainsi, en Bulgarie et en Slovaquie, la proportion d'étudiants partis à l'étranger a respectivement plus que quadruplé et triplé pour atteindre plus de 8 %.

Certains pays accueillent proportionnellement plus d'étudiants européens que d'autres. En 2004, la Belgique (7,1 %), l'Allemagne (5,7 %), l'Autriche (12,5 %) et le Royaume-Uni (5,1 %) sont les pays qui ont accueilli la proportion d'étudiants étrangers du supérieur la plus élevée. À l'opposé, la Lituanie, la Pologne, la Roumanie et la Turquie ont accueilli moins de 0,5 % d'étudiants européens.

Mobilité des doctorants

La mobilité intra européenne des futurs chercheurs est un aspect important de la création d'un espace européen de la recherche. La Belgique et le Royaume-Uni sont les pays qui accueillent le plus d'étudiants étrangers au niveau D (tous domaines confondus) avec respectivement 31,3 % et 40,3 % des étudiants de ce niveau. Dans ces deux pays, près d'un quart ou plus des étudiants est de nationalité étrangère quel que soit le domaine d'études au niveau. Les étudiants étrangers sont majoritaires dans le domaine «services» en Belgique (52,7 %) et dans les domaines «ingénierie, fabrication et construction» (54 %) et «services» (55,4 %) au Royaume-Uni. Outre ces deux pays, l'Autriche, la Suède et la Norvège accueillent également plus de 20 % de doctorants étrangers dans une palette assez large de domaines. Dans les autres pays, la proportion d'étrangers dépasse rarement 20 % sauf, par exemple, au Danemark et en Islande dans le domaine des sciences et de l'ingénierie et à Chypre pour le domaine « lettre et arts ». La proportion de futurs jeunes chercheurs étrangers dans le domaine « éducation » dépasse les 20 % à Malte⁹⁷.

⁹⁵ Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Commission européenne, DG Education et culture, 2007, p. 76.

⁹⁶ Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Commission européenne, DG Education et culture, 2007, p. 129 et sv.

⁹⁷ Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Commission européenne, DG Education et culture, 2007, p. 141 et sv.

5.2. L'exemple des systèmes espagnols et anglais

5.2.1. Le système d'enseignement supérieur en Espagne : une architecture en phase avec le modèle LMD reposant sur le rôle prépondérant des communautés autonomes ⁹⁸

Cadre légal

La constitution espagnole du 27 décembre 1978 a affirmé le principe d'autonomie des universités et transféré aux communautés autonomes la plupart des compétences relatives à l'enseignement supérieur. Cette date marque la fin d'une gestion centralisée de l'enseignement supérieur par l'État.

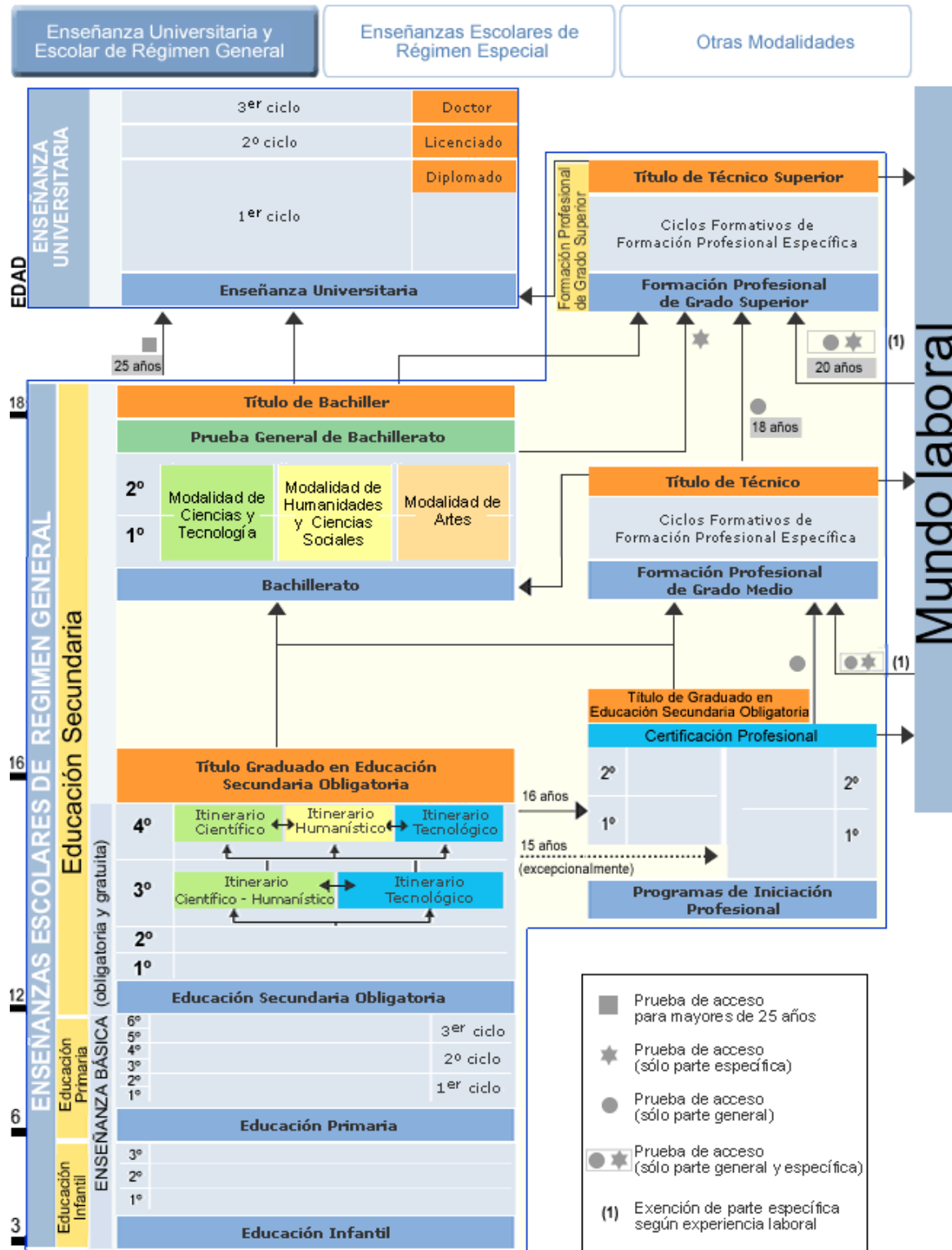
Les communautés autonomes sont notamment responsables de la programmation et du financement des universités et établissent les conditions dans lesquelles de nouveaux établissements, publics ou privés, peuvent être créés. Des lois dites de « coordination » ou « d'organisation » du système universitaire définissent les modalités d'exercice de ces attributions. Depuis 1983, un Conseil de coordination universitaire, présidé par le ministre de l'enseignement supérieur et composé des responsables de l'enseignement supérieur de chaque communauté autonome, des recteurs de l'ensemble des universités et de vingt et une personnalités désignées pour quatre ans en raison de leurs compétences (sept par le Congrès des députés, sept par le Sénat et sept par le Gouvernement), assure des missions de coordination, de planification et de proposition. L'État dispose cependant du pouvoir exclusif de « réglementer les critères en vue de l'obtention, de la délivrance et de la reconnaissance des certificats académiques et professionnels » (section 149.1.30. de la constitution), de statuer sur le régime des fonctionnaires et d'assurer le développement et la coordination générale de la recherche scientifique et technique. C'est également l'État qui décide des conditions dans lesquelles les universités espagnoles s'intègrent à l'espace européen d'enseignement supérieur. Deux universités sont toujours dépendantes de l'État : l'université d'enseignement à distance (UNED) et l'université internationale Menendez Pelayo (IUMP).

Resté inchangé depuis la loi de réforme des universités (LRU) de 1983, le système universitaire espagnol a connu de profondes transformations sous l'impulsion de la Loi organique sur les universités (LOU) du 21 décembre 2001. Modifiée par l'exécutif socialiste de José Luis Zapatero le 12 avril 2007, cette loi accroît l'autonomie des établissements en leur permettant notamment de créer des structures afin de valoriser leur recherche et de fixer leurs propres conditions d'admission organisées jusqu'alors par un décret royal. La réforme prévoit également, depuis 2007, le remplacement de l'habilitation des professeurs par une accréditation suivie d'une sélection. Les modifications prévues par la LOU doivent prendre effet avant 2010.



⁹⁸ M. Aubry-Lecomte, « Le système universitaire de l'Espagne », Observatoire européen des politiques universitaires, 2007 ; C. Daniel, « L'enseignement supérieur en Espagne », Ambassade de France en Espagne, 2004.

SISTEMA EDUCATIVO - LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACION



Structuration du système d'enseignement supérieur

Publiques, privés, ou relevant de l'Église, les universités sont les seules à pouvoir délivrer des diplômes officiels de valeur nationale. Cinquante universités, financées en majorité par les communautés autonomes, sont publiques, dix-neuf, financées par les étudiants, sont privées, et quatre, financées par l'Église et les

étudiants, sont religieuses. Certains centres privés, intégrés aux universités, sont également habilités, par contrat, à décerner des diplômes nationaux⁹⁹.

- Les *universités publiques* : Au nombre de cinquante, ces universités sont régies par la loi organique sur les universités du 21 décembre 2001. Financées par les subventions des communautés autonomes de leur ressort, par les droits d'inscription de leurs étudiants ainsi que par les ressources issues de leurs activités, ces universités délivrent des diplômes officiels et des diplômes qui leur sont propres.

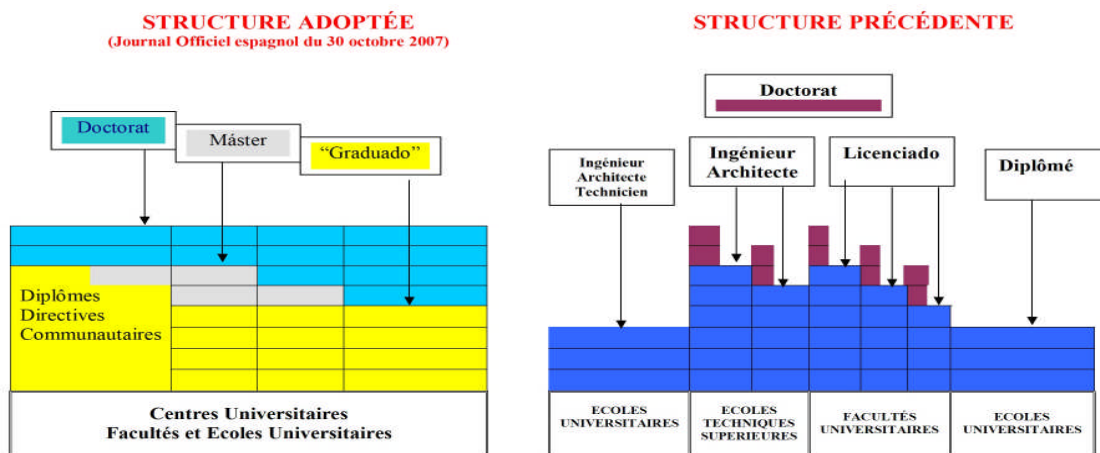
- Les *universités privées* : Les conditions dans lesquelles ces universités sont créées et les diplômes qu'elles délivrent reconnus, sont fixées par la loi du 21 décembre 2001 précitée. Financées par les contributions de leurs étudiants, elles sont régies par leurs propres règles de fonctionnement et d'organisation. On en dénombre 12 à l'heure actuelle en Espagne.

- Les *universités qui relèvent de l'église* : Créées par décision conjointe de l'État espagnol et du St Siège, leur financement est assuré par les droits d'inscription des étudiants ainsi que par des subventions de l'Église. Régies par leurs propres règles d'organisation et de fonctionnement, elles délivrent non seulement les mêmes diplômes que les deux autres catégories d'universités mais également des diplômes ecclésiastiques. Il existe aujourd'hui 4 universités qui relèvent de cette catégorie.

- Les *centres privés intégrés* : Ces centres sont habilités à délivrer des diplômes universitaires officiels sur le fondement d'une convention signée avec une université. Ce sont en fait des centres intégrés à l'université qui sont régis par leurs propres règles d'organisation et de fonctionnement.

Structure des enseignements

La structure de l'enseignement universitaire espagnol est régie par les décrets royaux 55/2005 et 56/2005 du 21 janvier 2005. Si cette structure nécessite encore quelques adaptations, elle est assez proche du système LMD (3/5/8) exigé par le processus de Bologne. Les enseignements sont comptabilisés en ECTS (système de crédits européens), et l'architecture comporte trois niveaux : Grado, Master, Doctorado.



Les enseignements se répartissent en cinq grandes filières : sciences humaines, sciences expérimentales, sciences de la santé, sciences sociales et juridiques, filière des enseignements techniques (formations d'ingénieurs). La durée des formations conduisant à la délivrance des diplômes mentionnés ci-dessus oscille entre 20 à 30 heures par semaine et 600 à 900 heures par an. Les « crédits », système de mesure de l'enseignement correspondent à 10 heures d'études théoriques ou pratiques.

D'une durée de deux ou trois ans, les formations du **premier cycle** comprennent des enseignements généraux ou orientés vers la préparation d'une activité professionnelle sanctionnés par les titres de *diplomado*, d'ingénieur technique ou d'architecte technique. Des passerelles permettant l'accès à un second

⁹⁹ Les centres étrangers peuvent délivrer l'enseignement en vigueur dans leur pays.

cycle sont prévues pour les diplômes professionnalisants. Le **second cycle** est en principe d'une durée de deux ans, exceptionnellement de trois en médecine, et permet d'obtenir la *licenciatura*, le titre d'ingénieur ou le diplôme d'architecte. Pour accéder en deuxième cycle, les étudiants doivent détenir un *diplomado* ou son équivalent. Le troisième cycle, est accessible aux étudiants titulaires d'une *licenciatura* ou d'un diplôme d'ingénieur ou d'architecte et qui se destinent à exercer des fonctions d'enseignement ou de recherche. Il est sanctionné par le titre de docteur. A ce niveau, les étudiants peuvent également suivre une formation professionnalisante, le Magister.

Enfin, les étudiants qui ont terminé leurs études universitaires peuvent suivre des formations dites de *postgrado*. Ces formations qui peuvent être assurées par les universités portent :

- sur des programmes de doctorat orientés vers la recherche et qui normalement permettent d'accéder à des fonctions d'enseignement ;
- sur des programmes Master.

Ces dernières formations, qui préparent à l'exercice d'une activité professionnelle, sont régies par un accord interuniversitaire et conduisent à la délivrance de diplômes propres aux universités¹⁰⁰.

La recherche

L'Espagne consacre 1,11 % du PIB (chiffre de 2003) à la recherche et au développement et prévoit de doubler cet investissement avant 2010. En 2002, 48,9 % de ce budget provenait du secteur privé.

Le principal organisme de recherche en Espagne est le Conseil supérieur de la recherche scientifique qui regroupe 416 chercheurs et 4 050 doctorants. Il est l'équivalent du CNRS, de l'Inserm et de l'Inra français réunis. La politique de recherche est définie par un Secrétariat d'État à la Politique scientifique et technologique. Les communautés autonomes sont compétentes en matière de coopération scientifique. Le ministère de l'Éducation et de la Science gère la recherche publique et apporte un soutien financier aux entreprises qui créent des pôles de recherche et de développement. Ses actions sont concentrées autour d'un plan quadriennal de financement de la recherche. En outre, d'autres ministères comme ceux de l'Économie, de l'Équipement, ou de l'Environnement, dirigent et financent également des centres de recherche.

5.2.2. Le système d'enseignement supérieur au Royaume-Uni : un passage difficile à l'architecture LMD¹⁰¹

Cadre légal

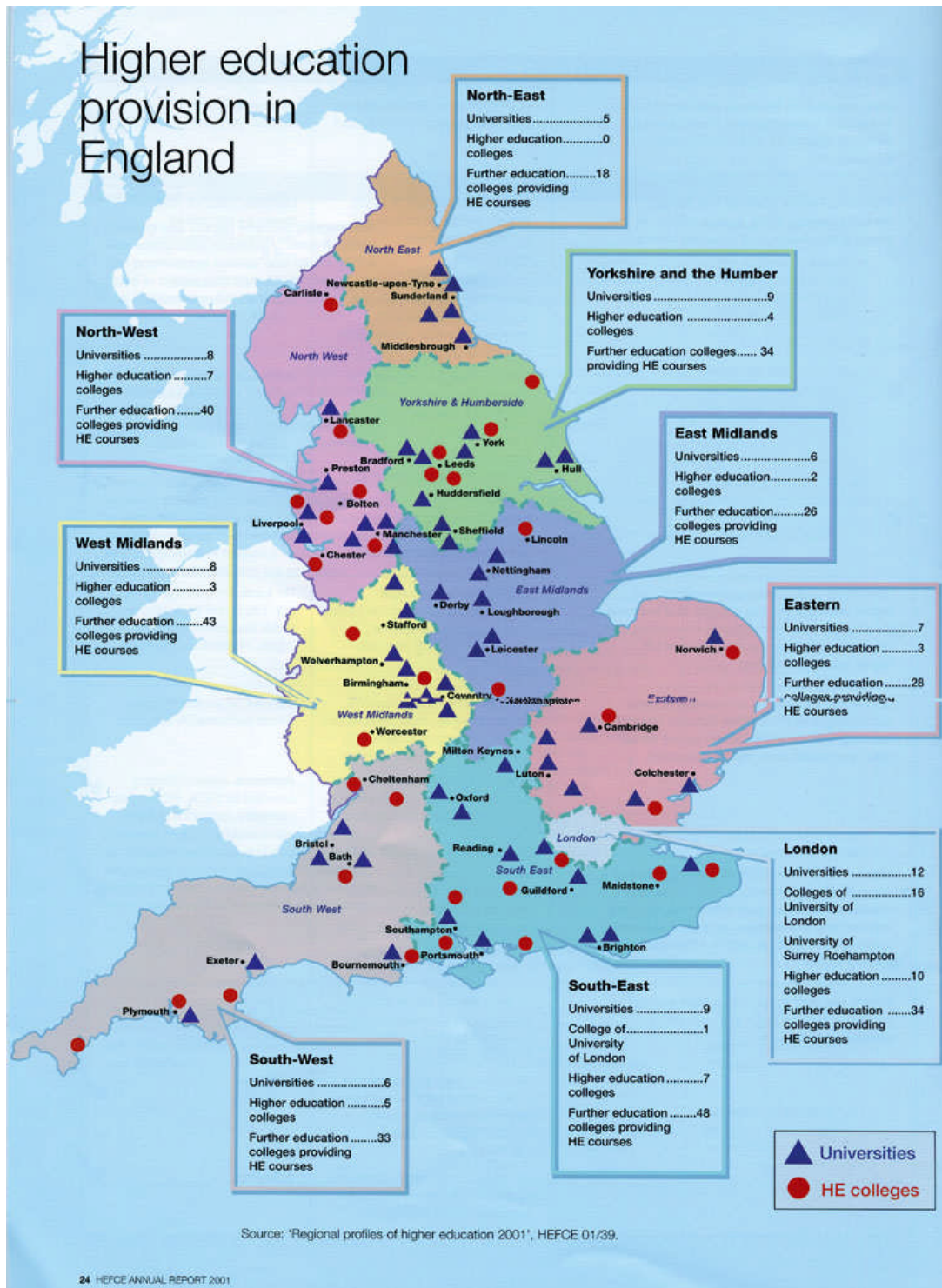
Si l'enseignement supérieur britannique a été historiquement marqué par de fortes différences entre l'Angleterre, l'Irlande et l'Écosse, la deuxième partie du vingtième siècle ainsi que le début du vingt et unième siècle ont été d'importantes périodes de normalisation de l'ensemble du système éducatif du Royaume-Uni, et particulièrement en ce qui concerne l'enseignement supérieur (à la faveur notamment de l'harmonisation européenne ces dernières années). Deux lois ont réformé l'enseignement britannique : l'« Education Reform Act » (1988), et le « Further and Higher Education Act » (1992). Les universités sont ainsi quasiment devenues les seules institutions d'enseignement supérieur, ce qui explique d'ailleurs qu'une seule structure réunisse à présent des fonctions et des finalités relativement différentes. Pour les raisons historiques, mais également du fait de choix politiques libéraux, les universités sont aujourd'hui des organismes légalement autonomes, simplement cadrés par une Charte Royale.

¹⁰⁰ Plusieurs types de diplômes relèvent de cette catégorie : Les master et magister universitaires, d'une durée annuelle de 500 heures. Les diplômes de spécialiste universitaire, de postgrado et d'expert, d'une durée minimale de 200 heures.

¹⁰¹ G. Louveau, « Le système universitaire de la Grande-Bretagne », Observatoire européen des politiques universitaires, 2007 ; M. Herbillon, *Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne sur l'enseignement supérieur en Europe*, 2004 ; B. Littel et Y. Lebeau, « Les restructurations de la formation professionnelle supérieure en Grande-Bretagne : réponse aux besoins des employeurs ou régulation de l'accès aux études supérieures ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* ; 2005.

Structuration du système d'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni se caractérise par une grande diversité d'organismes universitaires. On recense ainsi 169 établissements universitaires britanniques regroupant environ 2,3 millions d'étudiants (dont environ 13 % d'étrangers). 168 universités sont publiques et une seule est privée (Université de Buckingham). On distingue cinq types d'universités : les anciennes universités créées entre le douzième et le seizième siècle, les universités « Redbrick » ou « civic » qui datent du dix-neuvième siècle ou des années 1950, les « New Green Field » ou « Plate-Glass » construites hors des centres-villes au début des années 1960, les « new Universities » qui sont des collèges techniques transformés en universités en 1966-1967, et enfin les « Post 1992 » ou « New Universities » qui sont des instituts techniques ou « Polytechnics » transformés en universités après 1992.



Structure des enseignements

En Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord, la plupart des récents changements au niveau de l'enseignement supérieur sont intervenus en réponse aux recommandations du rapport Dearing publié en 1997 par le *National Committee of Inquiry into Higher Education*¹⁰². Bien que le Royaume-Uni soit engagé dans le processus de Bologne, les universités britanniques entendent rester maîtres de l'organisation des études dans leurs établissements et demeurent attachées au schéma 3+1+3 (*Bachelor + Master + PhD*) ; et une grande prudence est observée quant à l'éventualité du passage à un master en deux ans. Le système britannique se démarque donc du système européen dans la mesure où il s'oppose à l'idée d'une harmonisation des diplômes et de la longueur des études.

Les différents niveaux d'enseignement, préexistants au processus de Bologne, sont :

- le *bachelor* (*Bachelor of Art -BA* ou *Bachelor of Science BSc*) obtenu en trois ou quatre ans, ce qui correspond au niveau L ;
- le *master*, en douze ou seize mois (après le *bachelor*), selon les universités (au lieu des deux années supplémentaires après la licence, nécessaires en France) ;
- le *PhD* (doctorat) en 3 ans.

Les étudiants désireux de s'inscrire dans une université du Royaume-Uni doivent avoir passé un examen validant la fin de leurs études secondaires. Ce diplôme leur permet de solliciter leur admission dans cinq universités. Chaque université dispose ensuite de la liberté de sélectionner les étudiants de son choix. A noter : les frais d'inscription et de scolarité sont librement fixés par les institutions universitaires, dans la limite de 4 500 euros pour le premier cycle, avec une moyenne observée d'environ 1 500 euros. En ce qui concerne le master, les frais sont totalement libres et dé plafonnés.

Le Royaume-Uni n'applique pas uniformément le LMD, même si les dernières réformes visent à réduire l'hétérogénéité des établissements, en partie pour répondre aux exigences du processus européen d'harmonisation. La lenteur avec laquelle les universités britanniques passent au système européen du LMD s'explique en grande partie par le fait que les masters sont plus courts (un an à un an et demi) tout en professionnalisant mieux que la moyenne européenne. Un allongement de la durée du master ne serait ainsi pas particulièrement une exigence nationale, et serait même peu compatible avec des droits d'entrée déjà beaucoup plus élevés que la moyenne européenne. En tout état de cause, les autorités britanniques entendent préserver l'autonomie académique des établissements d'enseignement supérieur et ne souhaitent pas, à ce stade, que la durée d'obtention d'un diplôme devienne la norme d'évaluation de la qualité. Les Britanniques estiment que leur structure de diplômes est déjà conforme aux standards internationaux et perçoivent mal la réelle valeur ajoutée que pourrait leur apporter le processus de Bologne. Ils ont le sentiment que le schéma LMD est en grande partie inspiré de leur modèle et ils sont davantage préoccupés par la concurrence dans la laquelle ils se trouvent avec les États-Unis que par l'harmonisation européenne des diplômes. Il en découle, dans ce contexte, un intérêt plus prononcé pour les stratégies bilatérales ou trilatérales (essentiellement avec la France et l'Allemagne) que pour le multilatéralisme européen¹⁰³.

La recherche

Le financement total représente 1,9 % du PIB, avec un financement public global qui représente 0,66 %.

La recherche est financée par deux vecteurs principaux. Un système public qui est lui-même double (le « Dual Support System ») : le HEFCE (Higher Education Funding Council for England) finance de façon sélective les universités (méthode d'évaluation de l'excellence dénommée les Research Assessment Exercise - RAE), à concurrence de 1814 millions d'euros pour l'année 2005-2006 qui représentent plus de 30 % des

¹⁰² Le rapport Dearing propose une nouvelle déontologie pour l'administration institutionnelle, qui inclurait les composants suivants: identité claire et précise de l'organe d'administration ; clarté du processus décisionnel ; membres et taille ad hoc de l'organe d'administration ; dispositif d'engagement formel avec des circonscriptions externes ; étude itérative de l'efficacité de l'organe d'administration et de l'établissement ; rapport annuel des performances de l'institution ; dispositif de traitement des plaintes des étudiants et du personnel ; et administration académique efficace.

¹⁰³ M. Herbillon, *Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne sur l'enseignement supérieur en Europe*, 2004.

financements ; les conseils de recherche proposent en plus de soutenir particulièrement certains programmes de recherche qu'ils doivent alors financer à hauteur de 80 %. L'autre vecteur de financement est assuré par un certain nombre d'autres canaux, parmi lesquels les fondations, l'Union Européenne, les industries ou d'autres ministères. Les universités développent ainsi des activités complémentaires de leurs activités principales de recherche et d'enseignement, pour lesquelles elles reçoivent des financements (contrats de recherche, redevances, licences, conseil, formation continue) et elles disposent de la liberté de percevoir d'autres revenus (collectes de fonds auprès des anciens élèves, legs et donations, chaires financées par des entreprises, intérêts perçus sur certains investissements; contrats d'enseignements à destination de professionnels.)¹⁰⁴.

*Le choix du développement de l'offre de formation professionnalisantes des cycles courts*¹⁰⁵

La professionnalisation a toujours été une force des universités britanniques, notamment en ce qui concerne le devenir des étudiants du premier cycle. La spécificité britannique tient dans le fait qu'un nombre significatif d'étudiants accède au marché du travail directement après l'obtention d'un *bachelor* sans qu'il soit nécessaire de poursuivre son cursus jusqu'au master.

L'insistance sur la formation professionnelle s'inscrit dans le discours dominant de ces deux dernières décennies sur la contribution de l'enseignement supérieur à la prospérité économique, qui a vu la mise en place de politiques encourageant les universités à s'adapter aux besoins du marché du travail, en développant des formations demandées et des diplômés « employables ». Ces politiques ont également engendré une restructuration de l'espace des formations supérieures, qui n'est pas plus au Royaume-Uni qu'ailleurs l'apanage des seules universités : traditionnellement, les collèges d'enseignement technique post-secondaires¹⁰⁶ dispensent des formations supérieures sous la forme de certificats et de diplômes d'enseignement supérieur (HNC/HND)¹⁰⁷ et d'autres programmes en deux ans, en plus d'un large éventail de formations spécialisées débouchant sur des diplômes ou des certificats de corporations professionnelles ou menant à des examens publics.

Le livre blanc du gouvernement britannique sur l'avenir de l'enseignement supérieur, publié fin 2003 (DFES, 2003) justifie en termes principalement économiques l'objectif d'accroître à hauteur de 50 % la participation des moins de trente ans dans l'enseignement supérieur d'ici à 2010. Faisant écho aux références récurrentes du gouvernement au décalage entre l'offre et la demande de qualifications techniques intermédiaires (en dessous du niveau licence), le livre blanc envisage l'expansion de l'enseignement supérieur du côté des formations professionnalisantes, développées en lien avec les employeurs, au moyen des *Foundation Degrees* (FD), et de la formation d'étudiants plus âgés, déjà engagés dans le monde du travail. (B. Little et Y. Lebeau 2005). Les auteurs montrent comment la stratégie politique d'ouverture de l'enseignement supérieur à des populations traditionnellement peu représentées à ce niveau d'étude a joué un rôle important pour la formation des adultes et le rôle des *Foundation Degrees* comme clé d'ouverture de l'enseignement supérieur à un plus grand nombre de jeunes. Cette ouverture n'affecte cependant pas la structure des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. Les étudiants concernés – déjà stigmatisés par une trajectoire secondaire à dominante technique, marquée par de forts taux d'échec scolaire, et allant, par une faible participation dans le supérieur – n'accèdent par le biais des formations intermédiaires qu'aux *degrees* créés spécifiquement par les universités les moins prestigieuses pour les accueillir. En ce sens, les mesures peuvent être lues comme partie intégrante d'une politique « *d'inclusion sociale et d'approche communautariste de la distribution des services et des biens éducatifs face aux forces de la mondialisation* »¹⁰⁸.

¹⁰⁴ G. Louveau, « Le système universitaire de la Grande-Bretagne », Observatoire européen des politiques universitaires, 2007.

¹⁰⁵ B. Little et Y. Lebeau, « Les restructurations de la formation professionnelle supérieure en Grande-Bretagne : réponse aux besoins des employeurs ou régulation de l'accès aux études supérieures ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* ; 2005.

¹⁰⁶ *Further education colleges* (FEC).

¹⁰⁷ *Higher National Certificate et Higher National Diploma*.

¹⁰⁸ T. Hyland, « Third way values and post-school education policy », *Journal of Educational Policy*, 17(2); 2002, p. 245-258, cite par B. Little et Y. Lebeau, Op. cit. 2005.

Le processus de Bologne qui vise à créer un espace européen d'enseignement supérieur, semble butter, à l'aune des ces deux exemples, sur le constat que l'Union européenne n'a que les compétences que les différents États acceptent de lui donner : pour l'éducation et l'enseignement supérieur, les États ont conservé la plupart de leurs compétences. Ces exemples montrent cependant, que face à une hétérogénéité des publics étudiants, l'enseignement supérieur tend, au niveau européen, à diversifier son offre de formation, en particulier par le biais de la professionnalisation.

CONCLUSION

La diversification de l'offre de formation professionnalisante constitue-t-elle une réponse aux nouvelles attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur ?

La diversification de l'offre de formation professionnalisante poursuit deux objectifs. Le premier est d'adapter l'enseignement supérieur à la massification de l'enseignement et à l'hétérogénéité des profils des étudiants. Le second est d'offrir une réponse à l'attente (voire aux pressions) des milieux économiques qui, à l'exemple des secteurs bancaires ou de la grande distribution, sont en demande de cadres intermédiaires. Ainsi, les attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur ont évolué : il s'agit de mieux préparer les étudiants à leur insertion professionnelle. Ceci consiste non seulement à permettre une acquisition de connaissances disciplinaires, mais aussi à faire acquérir des compétences et à développer des capacités d'autonomie dans les processus d'apprentissage. Cette évolution suppose une refonte des cursus et méthodes pédagogiques¹⁰⁹.

Le système d'enseignement supérieur s'est adapté à ces contraintes. Cependant, le modèle dominant LMD, qui favorise la sortie de l'université au niveau L, interroge sur la tension entre la « nécessité » de proposer des parcours d'enseignement supérieur courts et leur articulation avec des formations professionnalisantes de niveau master. Si permettre une insertion professionnelle à bac+3 répond à l'attente d'une partie des étudiants, elle contrecarre la stratégie élaborée par d'autres qui, après avoir suivi une formation mieux encadrée qu'une licence généraliste, souhaitent pouvoir poursuivre en master professionnel et améliorer leur « capital » formation. La position des masters professionnels est sensiblement différente. Héritiers de l'expérience des DESS, ils sont en passe de devenir la norme pour les sorties professionnelles à bac+5. Reste au final la question des passerelles entre cursus professionnalisants courts et longs qui trouve actuellement une réponse à travers les possibilités offertes par la formation tout au long de la vie. Cependant, alors que le système LMD rend plus facile la définition de modules professionnels, force est de constater que la part de la formation continue est encore faible. On peut faire l'hypothèse que, sur la base des nouvelles compétences qu'elles ont récemment acquises, l'investissement des régions ira dans le sens du soutien au développement de formations continues dans l'enseignement supérieur.

A l'inverse des licences professionnelles, pour lesquelles le ministère de l'Enseignement supérieur affiche une tolérance de l'ordre de 10 % pour les poursuites d'études, la fusion annoncée des masters professionnels et de recherche tend à favoriser la possibilité de suivre par la suite une formation doctorale. Cette fusion laisse à penser qu'il est certainement plus question aujourd'hui de réduire les coûts et d'améliorer la visibilité que d'ajuster les formations aux emplois. Les réformes trouvent là leur limite, non en termes d'adaptation de l'offre aux besoins économiques, mais sur le coût de cette adaptation. La question de la professionnalisation des formations universitaires évolue au gré de contraintes multiples, externes (visibilité, mobilisation de partenaires et légitimité économique) et internes (coopération et coûts) qui laissent les acteurs dans une incertitude difficile à maîtriser.

La part prépondérante de l'initiative individuelle dans la création de diplômes professionnalisants

Dans un contexte d'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur et de forte concurrence entre établissements, l'adoption du format européen LMD en France permet-il un réel changement d'échelle dans l'élaboration et la mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur ? Les travaux menés précédemment incitent à penser que les logiques de constructions des diplômes professionnalisant évoluent peu.

En effet, les créations de diplômes professionnalisant émanent dans leur grande majorité d'une initiative individuelle ou de celle d'une petite équipe, en dehors de toute stratégie d'ensemble. Il en découle un manque de lisibilité de l'offre de formation professionnalisante, que ce soit au niveau de la licence ou du master, tant pour les étudiants que pour les milieux économiques. Du côté des porteurs de projet, le manque de règles précises les laisse dans des postures inconfortables, qui nuisent à leur déroulement de carrière. Par

¹⁰⁹ P. Pol, « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45, sept. 2007.

ailleurs, la participation des milieux économiques est tangible au niveau des enseignements dispensés : ils interviennent dans le cursus pour assurer entre 30 % et 60 % des enseignements, ils peuvent contribuer à l'élaboration du programme pédagogique, ils accueillent les étudiants en stage ou alternance. En revanche, en dehors de quelques branches professionnelles qui interpellent les établissements pour la création de diplôme (au niveau L ou M) dans leur secteur, nous n'avons pas observé d'implication dans une réflexion globale sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur.

Des secteurs disciplinaires impactés différemment par la professionnalisation

Toutes les disciplines ne sont pas égales devant la professionnalisation. Si certaines ont tissé des liens de longue date avec les milieux économiques, on constate que d'autres, comme les lettres ou les sciences humaines, n'ont pas cet héritage. Pour elles, la mise en place des diplômes professionnalisants semble plus difficilement réalisable. Il en résulte que, selon l'établissement d'appartenance du porteur de projet, la création du diplôme s'appuie sur un réseau plus ou moins conséquent d'entreprises, la contribution des milieux professionnels au montage de certains diplômes se limitant souvent à des lettres de soutien au projet. Un partenariat plus global entre les établissements et les milieux économiques reste encore à construire pour ces disciplines. Ce décalage renvoie à la question de l'application uniforme de réformes souvent pensées pour les sciences exactes. Ouvrir une réflexion spécifique sur l'introduction de la professionnalisation dans les secteurs des lettres et sciences humaines semble une voie urgente à explorer afin d'étudier dans quelles conditions il convient de développer des partenariats avec les milieux économiques.

Le rôle des collectivités locales

L'implication des collectivités locales a largement contribué à une multiplication des constructions universitaires sur tout le territoire, la liaison entre l'université et le tissu économique étant le paradigme dominant en termes de développement économique. Au niveau des régions, force est de constater que peu de conseils régionaux ont fait de l'université un enjeu stratégique et politique géré au plus haut niveau. Le second volet de la décentralisation qui a confirmé et renforcé les compétences des régions dans le domaine de la formation, notamment à travers le PRDF dont le champ est élargi, ouvre des perspectives d'intervention des régions.

Peut-on parler d'un modèle européen d'enseignement supérieur ?

La tension entre professionnalisation et recherche est particulièrement sensible dans tous les pays européens, même si les architectures anciennes et certaines contraintes et priorités nationales donnent à la mise en place du modèle européen des configurations différentes. D'un côté, il s'agit de valoriser les formations auprès des milieux économiques et des étudiants pour préparer et favoriser l'insertion professionnelle des sortants issus de cycles courts ou longs ; de l'autre, il s'agit d'être en compétition au niveau international : l'enjeu n'est plus seulement de produire de la connaissance mais aussi d'en assurer la diffusion. La lisibilité de leur production de recherche devient un enjeu fort pour les universités, puisqu'elle devient un critère d'évaluation de leur performance. Au lendemain de la publication du classement de Shanghai, la réponse française, à travers la création des PRES et des pôles de compétitivité, est tout à fait éclairante à ce propos.

L'objectif fixé par l'Union européenne lors de l'adoption de la stratégie de Lisbonne, qui vise à faire de l'Europe, d'ici 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde, provoque des réformes dans l'enseignement supérieur qui ont modifié les attentes de la société à son égard. Le secteur de l'enseignement supérieur se situe au croisement de la formation, de l'éducation, de la recherche et de la diffusion de l'innovation, il joue à ce titre un rôle central dans l'économie et la société de la connaissance et détermine la compétitivité de l'Union européenne.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon C., (2001b), *Expertise et Coopération en éducation Formations et construction d'un groupe professionnel*, Rapport pour la Mission scientifique universitaire, DES (40 p).
- Agulhon C., (2004), « La formation continue à l'université, Logique républicaine ou logique libérale ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3
- Agulhon C., (2006), « L'insertion professionnelle, un mode d'évaluation des systèmes de formation » In E. Gérard (dir.) *Savoirs, insertion, globalisation*, Publisud, p. 25-38.
- Agulhon C., (2007), « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, INRP, n°54
- Agulhon C., (2007b), « Les stages étudiants, un pas vers la précarité ? » Communication pour les Journées internationales du travail, Londres, 20-22 juin
- ARESER, (1997), *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Raison d'agir.
- Aubry-Lecomte M., (2007), *Le système universitaire de l'Espagne*, Observatoire européen des politiques universitaires.
- Ballatore M., (2006), « Le programme Erasmus en France, en Italie et en Angleterre : sélection des étudiants et compétences migratoires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, p. 215-239.
- Baudelot C., Leclerc F., (2005), *Les effets de l'éducation*, Paris, La documentation française.
- Bel M., Cuntigh P., Gayraud L., Simon G., (2005), *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre*, Rapport CEREQ-IDEF.
- Bel M., (2008), « L'accueil des étudiants internationaux en France : une mise en perspective », *Revue Alfa*, 2008.
- Berthet T., Lexton M.-B. et alii, (2000), *La traduction localisée de la réforme des premiers cycles dans les universités bordelaises. Quelle mise en œuvre pour quelles logiques d'actions ?*, rapport ronéo, 60 p.
- Bourdieu P., (1964), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., (1982), *Ce que parler veut dire*, Éditions de Minuit.
- Bourdoncle R., (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine, note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 94.
- 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.
- Chessel M.E., Pavis F., 2001, *Le technocrate, le patron et le professeur*, Paris, Belin.
- Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe, Commission européenne, DG Éducation et culture, 2007.
- Collectif Abélard (Del Buono L., Gaubert C., Lebaron F., Lechien M.H., Neyrat F., Pavis F., Ramambason M., Soulié C., Tissot S.), (2003), *Universitas calamitas Le livre noir des réformes universitaires*, Les Éditions du Croquant.
- Coulon A., (1996), *Le métier d'étudiants*. Paris, PUF.
- De Montlibert C., (2004), *Savoirs à vendre, L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir.
- Dubar C., Triper P., (2003), *Sociologie des professions*, U Colin.

- Dubet F., (2003), « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in G. Félouzis (dir.) *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Dubet F., (2001), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- Dubois P., (1997), « L'organisation des universités : complexification, diversification, rationalisation, évaluation », *Sociétés contemporaines*, 28.
- Dupeyrat G., (2002), *Rapport à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel*.
- Davidenkoff E., Kahn S., (2006), *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Paris, Hachette Littératures, col. Essai.
- Félouzis G., (2001), *La condition étudiante*. Paris, PUF.
- Félouzis G. (dir.), (2003), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris, PUF.
- Filâtre D., (2003), « Les universités et le territoire, nouveau contexte, nouveaux enjeux », in Félouzis G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Fosse-Polliak C., (1991), « L'accès à l'enseignement dérogatoire supérieur : les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, XXXII-4.
- Galland O., (1995), *Le monde des étudiants*. Paris, PUF.
- Gantet C., (2006), « Une affaire d'aristocratie d'esprit. L'université allemande aujourd'hui », *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, pp. 666-702.
- 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, p. 69-94.
- Giret J.F., Lopez A., Rose J., (2005), *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte-Céreq.
- Giret J.F., Moullet S. (2006), *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail*, Céreq, NEF 21.
- Girod de l'Ain B., (1990), « Les nouveaux cursus universitaires à finalité professionnelle. L'État, les universités ... et la qualité », in Crozier M. (dir.), *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaire*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française.
- Grossetti M., Losego P. (édit.), (2003), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, L'Harmattan.
- HCEEE, (2006), *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, La documentation française.
- Herbillon M., (2004), *L'enseignement supérieur en Europe*, Rapport d'information déposé par la délégation de l'assemblée nationale pour l'Union européenne.
- Hetzel P., (2006), *De l'université à l'emploi*, Rapport au Premier ministre, Commission du débat national Université- Emploi.
- Kletz F., Pallez F., (2003), « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? » in G. Félouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Lessard C., Bourdoncle R., (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle, Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n°139
- Levy R. et Woessner R., (2008), « Les thèses CIFRE, un indicateur de la structuration spatiale de la recherche », Marseille, *Formation Emploi*, janvier-mars 2008, n° 97, p. 51-66.
- Littel B. et Lebeau Y., (2005), « Les restructurations de la formation professionnelle supérieure en Grande-Bretagne : réponse aux besoins des employeurs ou régulation de l'accès aux études supérieures ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*.
- Louveau G., (2007), *Le système universitaire de la Grande-Bretagne*, Observatoire européen des politiques universitaires.

- Maillard D., Veneau P. (2003), « La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? » in G. Félouzis (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF.
- Maillard D. 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, p. 75-90.
- Mignot-Gérard (S.), Musselin (C.), (2001), « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n°8, p. 11-25.
- Mignot-Gérard (S.), Musselin (C.), (2005), *Chacun cherche son LMD*, synthèse du rapport CSO/ESEN.
- Musselin C., (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- Normand R., (2006), « La mesure de la dépense, entre comptes et mécomptes », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°H.S. 1, p. 67-81.
- Pierron R., (2006), *Éléments de réflexions méthodologiques sur les grandes démarches de cadrage PRDFP – Schémas...*, Document de travail, RP/FC/655, Région Aquitaine, Pôle Culture Éducation Jeunesse - Solidarité Sport, octobre 2006.
- Pol P., (2007), « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45, sept. 2007.
- Rope F., Tanguy L., (1994), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- Rope F. (2005), « La VAE à l'université française : entre savoirs et « expérience » », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, p. 61-85.
- Ropé F., Schlemmer B., (2007), « Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, p. 7-26.
- Schimank U., (2005), *On the Way Towards New Public Management ?*, Hagen, Ronéoté
- Veneau P., Maillard D., (2007), « La formation à l'épreuve de la certification. L'exemple de la CTH », *Éducation et Sociétés*, n°20, p. 135-148.
- Vincens J., Chirache S., (1992), Rapport de la commission "Professionnalisation des Enseignements Supérieurs", Haut comité Éducation et Économie.
- Vinokur A., (2005), « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », in A. Vinokur (dir) Pouvoirs et mesure en éducation, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, n° 1, p. 83-108.
- Vinokur A. (dir.), (2007), *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?* Paris, L'Harmattan.

LISTE DES SIGLES

AGCS	Accord général sur le commerce
BTS	Brevet de technicien supérieur
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications
CES	Conseil économique et social
CEVU	Conseil des études de la vie universitaire
CFA	Centre de formation d'apprentis
CNE	Comité national d'évaluation
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DES	Direction de l'enseignement supérieur
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DPDU	Direction de la programmation et du développement universitaire
DUT	Diplôme universitaire technologique
ENP	École nationale polytechnique
EPIC	Établissement public à caractère industriel et commercial
EPST	Établissement public à caractère scientifique et technologique
HCEE	Haut comité éducation économie
HCEEE	Haut comité éducation économie emploi
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IUP	Institut universitaire professionnel
IUT	Institut universitaire de technologie
LP	Licence professionnelle
LUT	Licence universitaire de technologie
MCF	Maître de conférences
MP	Master professionnel
NI	Note d'information (DEPP)
PAST	Professeur associé à temps partiel
PRAG	Professeur agrégé (détaché dans l'enseignement supérieur)
PRDF	Plan régional de développement des formations
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
OVE	Observatoire de la vie étudiante
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles

RRS	Répertoire et références statistiques (DEPP)
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
UFR	Unité de formation et de recherche
UIMM	Union des industries métallurgiques et minières

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2009.