

SASE 2003

Knowledge, Education, and Future Societies

BEL Maïten
Institut d'Economie Publique- GREQAM-CNRS-GREQAM
Centre de la Vieille Charité
2 Rue de la Charité
13002 Marseille
bel@ehess.cnrs-mrs.fr

LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UNE RECHERCHE D'EFFICACITE CONDUITE PAR DE MULTIPLES LOGIQUES

RESUME DE LA COMMUNICATION

L'abandon de l'hypothèse d'une relation linéaire simple liant formation et emploi implique une approche plus complexe liant demandeurs de formation, Etat, organismes de formation et entreprises. Chacun des pôles de cette relation est doté de logiques et de stratégies propres dont l'efficacité doit se mesurer aux objectifs annoncés. La construction de l'offre de formation, résultat de compromis entre ces logiques est aussi une façon d'appréhender la relation entre formation et emploi.

Au cours des dix dernières années, plusieurs éléments sont venus modifier les dynamiques d'évolution de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur français. Les préoccupations d'une amélioration de l'insertion des sortants mais aussi les évolutions démographiques et l'accroissement de la concurrence entre établissements d'enseignement supérieur pour capter une part de la population étudiante ont incité les universités à développer l'ouverture de formations professionnalisantes. Ces formations associent, selon des modalités diverses, organisme de formation et entreprises dans la définition du contenu et la réalisation elle même de la formation. L'examen des conditions d'ouverture et de fonctionnement de ces formations montre en fait que les coordinations peuvent être très variables en fonction des logiques dont chacun de ces acteurs est porteur et dans lesquelles l'objectif d'efficacité du point de vue des étudiants formés est plus ou moins est plus ou moins dominant.

INTRODUCTION

Dans la société de la connaissance, le développement de l'enseignement supérieur devient un enjeu dans la production de personnes qualifiées. Dans cette perspective, on s'interroge ici sur les conditions de construction de l'offre de formation supérieure, et en particulier l'offre de formation professionnalisante, supposée conduire les étudiants à une entrée sur le marché du travail. L'ouverture d'une formation de ce type associe organisme de formation, entreprises et

souvent collectivités territoriales soucieuses d'accroître les ressources en qualification de leur territoire.

La perspective adoptée ici se démarque de la problématique empruntée par l'économie publique traditionnelle visant une répartition des équipements liant équité et rationalité dans l'utilisation des ressources au sein d'un univers d'individus rationnels et informés. Elle abandonne également une vision de la formation considérée comme variable d'ajustement entre la formation et l'emploi, vision dans laquelle les organismes de formation obéissent aux demandes du marché ou aux règles édictées par le ministère de l'Education nationale. L'appareil de formation est supposé s'adapter à la demande. Dans cette démarche, les organismes de formation s'ajustent aux injonctions du marché ou de leur administration. Les logiques internes à ces organisations sont absentes de l'analyse. Le territoire est une variable neutre. Tout au plus, la répartition dans l'espace des structures de formation doit-elle répondre au souci de minimisation des coûts de transport ou se mettre en cohérence avec la densité des populations concernées.

Le point de départ de l'analyse présentée ici adopte une vision plus complexe de la construction de l'offre de formation considérée comme le résultat de coordinations entre organismes de formation, usagers de la formation, entreprises, Etat et collectivités territoriales. Ces coordinations sont diversifiées selon 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. Les relations entre ces différents acteurs se créent selon des modalités variées. Leur mise à jour peut éclairer les modalités de l'action publique.

Pour mettre en évidence des modèles de coordination, on s'est appuyé sur l'analyse de l'ouverture de licences professionnelles¹. La professionnalisation à l'université n'est pas un phénomène nouveau², mais depuis quelques années, le processus s'accélère et se diversifie, alors que par ailleurs, les effectifs étudiants diminuent. La part des étudiants préparant ce type de diplôme est passée de 29% en 1996 à 35% en 2001. Le caractère professionnalisant d'une formation fait appel à plusieurs registres (Vincens, 2002 ; Giret et alii, 2002). Du côté de l'offre de formation que nous privilégions ici, on le définit 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,

¹ Ce texte est le résultat d'une enquête conduite par : M.Bel (IDEP-GREQAM), D.Maillard, P.Veneau, G.Simon (CEREQ), T.Bethet, P.Cuntigh, L.Gayraud (CERVEL-IEP-Bordeaux).

² 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'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS)
1985 – Magistère	1985-Diplôme d'Etudes 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'Etudes 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

seront intervenus dans les formations, auront accueillis des stagiaires et seront présents dans les jurys d'examen. Le degré d'investissement des professionnels au cours de ces différentes phases est toutefois variable selon les diplômes, les domaines de formation et les structures qui les portent (Maillard, Veneau, 2002). 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.

A l'instar des formations de l'enseignement secondaire professionnalisé (Bel et alii, 1996), l'ouverture d'une formation professionnalisante dans une université nécessite des coordinations internes au système éducatif (au sein de l'organisme de formation, entre organisme et ministère) mais aussi entre organisme de formation et entreprises, tant au moment de la conception de ces formations qu'à celui de leur mise en œuvre. Par contre, la procédure se distancie singulièrement de celle suivie dans les lycées. Sans vouloir reprendre ici l'analyse des processus de décision internes au système universitaire³, on en rappellera succinctement les étapes. L'ouverture d'une formation au sein des universités et des IUT, résulte d'une part de la conformité à un cadre institutionnel déterminé au niveau national, d'autre part de l'initiative locale qui donne forme au projet. Ainsi, 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) - crée un diplôme, définit les règles de fonctionnement de la formation et les modalités de validation. Ce sont ensuite les équipes enseignantes, voire un enseignant seul, qui construisent le projet de formation qui est ensuite présenté à la direction de l'unité d'enseignement - UFR, direction de l'IUT -, puis à la direction de l'université - CEVU, CA - (Dubois, 1997). Celui-ci est ensuite habilité ou non par la DES. Dans un tel processus, on ne peut analyser l'intervention du porteur de projet et de l'organisme de formation comme celles d'agents soumis aux injonctions d'un supérieur hiérarchique. La construction d'un projet d'ouverture de formation mobilise en effet des capacités de coordinations avec non seulement d'autres enseignants, mais aussi des professionnels et des entreprises.

Créé à la fin de l'année 1999, la licence professionnelle consacre la volonté de renforcer le caractère professionnalisant de l'enseignement supérieur. Elle présente un certain nombre d'innovations par rapport aux formations déjà existantes.

-Elle a été créée dans un contexte de recherche d'harmonisation des formations au niveau européen, structurés autour de trois, cinq ou huit ans de formation supérieure.

-En cohérence avec les réflexions menées également au niveau européen, la licence professionnelle doit être conçue de façon à permettre son accession à des adultes en formation continue.

-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. La construction du contenu, l'enseignement lui-même doivent associer les professionnels. L'accès doit en être possible à des étudiants issus de plusieurs filières.

Les premières licences ont été ouvertes en septembre 2000. La forte croissance annuelle du nombre de ces formations montre que le processus n'est pas encore en phase stabilisée⁴. L'effectif qu'elles regroupent est encore faible : 9000 étudiants inscrits en licence

³ L'analyse des processus de décision au sein de l'université a déjà fait l'objet de nombreux travaux, notamment C. Musselin, 2001 ; F. Kletz et F. Pallez, 2002.

⁴ Les enquêtes ont été conduites en 2001-2002. Elles concernent des licences qui fonctionnent depuis un ou deux ans.

professionnelle en 2001 ne représentent encore que 5% des étudiants inscrits en licences « classiques ». Les formations sont réparties à peu près de façon équitable entre IUT et UFR.

Comment et pourquoi certains sites universitaires se saisissent de ce nouveau diplôme et d'autres pas ? Comment s'associent différents partenaires pour parvenir à l'ouverture d'une formation ? Quelles sont les logiques qui orientent leur investissement dans ces formations ? Quels sont leurs rapport aux territoires? Telles sont les questions que nous chercherons à explorer pour expliciter le rôle des proximités dans ces constructions. Mais avant de présenter les différents modes de coordination qui se dégagent, il paraît nécessaire de présenter les catégories d'acteurs concernés et les logiques qui guident leurs implications.

1 Les catégories d'acteurs concernés

11 Le ministère de l'Education nationale, la Direction de l'Enseignement Supérieur.

Pour le ministère, la création de ce nouveau diplôme répond à plusieurs objectifs. Présenté comme un moyen d'accueillir et de donner une qualification à un plus grand nombre d'étudiants, il doit permettre de favoriser l'insertion professionnelle et plus particulièrement celle des étudiants de DEUG en leur permettant d'accéder à une formation professionnalisante de niveau bac+3 et se faisant, s'inscrire dans les cursus 3, 5, 8 européens. Dans une perspective de développement de la formation tout au long de la vie, il se présente comme un moyen de faire évoluer les compétences et les qualifications des adultes. Mais ce nouveau diplôme doit aussi contribuer à développer le processus de professionnalisation dans l'université notamment pour les composantes qui en sont le plus éloignées. Il doit permettre le développement de partenariats institutionnels et les échanges de compétences au sein de l'université. En donnant aux acteurs économiques une place importante dans le processus de construction et d'habilitation des diplômes, il cherche à favoriser la formalisation de référentiels de formation correspondant à des métiers dits « en émergence ». Ces différentes dimensions transparaissent dans les notes d'orientations adressées aux établissements universitaires lors de la mise en place du diplôme et surtout dans les dossiers de demande d'habilitation dont le contenu s'apparente à un cahier des charges contraint.

La création de ce diplôme résulte aussi d'une volonté, moins clairement affichée, de ne pas abandonner à des structures privées la formation professionnelle.

Bien que cette dimension ne soit pas formalisée dans les textes, la mobilisation des moyens financiers nécessaires au fonctionnement de ces formations nécessite aussi des coordinations entre Education nationale et entreprises. Le ministère de l'Education nationale accorde financements et postes d'enseignants. L'ouverture d'une formation se fait à moyens constants pour l'organisme de formation, mis à part une subvention de 10660€ la première année. Cette dotation est dans la grande majorité des cas insuffisante pour en assurer le fonctionnement et met les organismes de formation dans l'obligation de trouver d'autres sources de financement telles que l'accueil d'étudiants sous statut d'apprentissage ou en formation continue.

12 Les organismes de formation

Plusieurs structures de formation peuvent prétendre proposer des licences. Dans une démarche de construction d'une offre de formation professionnelle, leur trajectoire les positionne a priori différemment. Ainsi, les IUT ont déjà l'expérience de formations orientées vers la préparation à un métier (même si la majorité de leurs étudiants poursuivent des études). Ils sont organisés en départements dont une structure nationale assure la coordination. Les UFR, en revanche, sont pour la majorité d'entre elles dédiées à un enseignement

académique, à l'exception de quelques unes qui assurent déjà des formations professionnalisantes par l'intermédiaires d'instituts spécialisés et qui de ce point de vue se rapprochent des IUT. Les relations avec les entreprises sont plus épisodiques, le réseau s'appuie sur des relations personnelles et présente souvent une certaine fragilité.

Chacune de ces structures est porteuse d'une stratégie spécifique liée à son statut et à son histoire qui lui ont plus ou moins permis la construction de relations avec ses environnements, l'apprentissage de pratiques pédagogiques des équipes enseignantes. L'enjeu d'ouverture de licences professionnelles n'est donc pas le même pour tous les types d'organismes de formation ni pour les enseignants qui y travaillent.

Pour les unités à vocation professionnalisantes (IUT, certaines UFR), l'ouverture de licences professionnelles s'inscrit en continuité par rapport aux pratiques existantes. Elle s'appuie sur la compétence des enseignants et des réseaux déjà constitués. Construits dans le temps, ces réseaux ont acquis une stabilité certaine qui leur a permis de se dégager de relations personnalisées entre un enseignant et une ou plusieurs entreprises. Au sein des structures de formation, le recrutement d'une personne spécifiquement chargée de l'entretien et du fonctionnement de ces réseaux en consacre la reconnaissance formalisée au sein de la structure. Pour ce type d'établissement, la licence professionnelle représente l'opportunité de créer ou de valider par un diplôme national une formation de niveau plus élevé, susceptible d'accroître leur renom, d'attirer des étudiants et de valoriser les enseignants.

Pour les UFR assurant des formations académiques, l'ouverture d'une licence professionnelle correspond à plusieurs logiques qui parfois coexistent. Il s'agit d'un côté, d'attirer les étudiants dans des contextes de baisse des effectifs et de concurrence pour capter un public. Il s'agit également d'améliorer les probabilités d'insertion professionnelle à la sortie de formation. Les modalités de construction de ces formations sont en rupture avec ce qui existe dans l'unité de formation. Elles relèvent de pratiques nouvelles par rapport aux enseignements académiques : participation de professionnels aux enseignements, encadrement de stages. Jusqu'à maintenant, ces pratiques souffrent d'un manque de valorisation dans la carrière universitaire. L'initiative est alors le plus souvent portée par un enseignant dont le profil et la trajectoire sont marginaux par rapport à celle de la majorité des universitaires qui cherchent plutôt à développer et valoriser leurs travaux de recherche afin de progresser dans leur carrière.

13 – Les acteurs économiques.

Leur participation, incontournable dans l'ouverture et le fonctionnement des licences professionnelles, 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. Rappelons que ces interventions sont sollicitées pour chacune des formations puisque, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire, le niveau national ne définit qu'un cadre dont le contenu est précisé et construit pour chaque projet. L'intérêt et la capacité des entreprises à s'investir⁵ dans la construction de la formation sont diversifiés. Trois types de variables influencent le niveau et la nature de l'implication des entreprises dans la construction et la mise en œuvre des formations.

Elles peuvent chercher à externaliser les coûts d'une formation qu'elles auraient assurée en formation interne ou à recruter des personnels dotés de compétences nouvelles utiles au

⁵ 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.

fonctionnement et à l'évolution de l'entreprise. Elles peuvent aussi chercher à accroître la concurrence entre demandeurs d'emploi qualifiés et réduire la pression sur les salaires. Elles peuvent enfin profiter d'un effet d'aubaine pour utiliser des stagiaires qualifiés sans les recruter.

Un deuxième type de variable concerne la capacité d'organisation collective des entreprises, soit à un niveau national soit à un niveau local permettant de définir le ou les besoins en qualification auxquels la formation pourra répondre. Soit il s'agit de grandes entreprises capables d'analyser leurs besoins et de s'adresser à l'organisme de formation, soit de petites entreprises qui ont des difficultés à formuler un besoin en qualification sous forme collective, rendant ainsi possible l'ouverture d'une formation.

Enfin, l'investissement des entreprises dans la construction et le fonctionnement des formations est lié à la nature du métier envisagé. Dans le cas de métiers dits transversaux à un grand nombre d'entreprises par exemple, l'implication de celles-ci est plus difficile à susciter. De même, dans le cas de métiers relativement nouveaux, attachés au secteur des services (par exemple, métiers autour du développement local), les entreprises ont une vision confuse des contours du métier concerné.

La définition des besoins peut mobiliser des intermédiaires, capables de connaître les besoins des entreprises, d'en dégager le contenu d'une formation. Ils assurent un rôle de « traduction » permettant de réduire le caractère spécifique pour autoriser une formation collective. Cet intermédiaire peut être une émanation des entreprises, collectivement organisées pour gérer leurs besoins en main d'œuvre. L'archétype de ce cas de figure est représenté par les organisations professionnelles des banques qui peuvent expliciter les besoins en qualification tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Dans d'autres cas de figure, l'intermédiaire mobilisé a un rôle de traduction beaucoup plus important. Il peut aider les entreprises à expliciter et anticiper des besoins. Il peut leur donner forme en les traduisant en métier et compétences nécessaires, et enfin mobiliser les organismes de formation. Ce rôle de recueil des besoins, analyse et traduction est rempli par différents types de structures. Le plus souvent, elles associent des représentants d'entreprises et d'organismes de formation et parfois émanent des collectivités territoriales.

Les relations entreprises-organismes de formation, la nature et le rôle des intermédiaires mobilisés, se définissent dans une relation au territoire qui peut varier selon les types de situation. Si une organisation de branche négocie au niveau national avec les organismes de formation, la relation avec le territoire est une relation instrumentale. Les formations seront réparties dans l'espace national en relation avec la répartition spatiale des entreprises. Par contre, dans d'autres cas de figure, l'émergence d'une formation peut relever de la dynamique des relations existantes sur un territoire entre organismes de formation, entreprises et parfois, collectivités territoriales. Elle est donc liée à un territoire spécifique, sur lequel se conjuguent les intérêts de différentes catégories d'acteurs.

14- Les usagers

Les usagers-consommateurs de la formation (Buisson-Fernet, 2003) n'interviennent pas directement dans la création de son offre. Ils choisissent parmi l'existant un itinéraire de formation⁶ et les acteurs de la construction de l'offre s'efforcent d'anticiper leur demande. Cette influence de la demande est d'autant plus forte qu'il y a concurrence entre les offreurs. Les objectifs des étudiants peuvent être multiples : acquérir une spécialisation pour faciliter l'insertion, utiliser cette formation comme un moyen pour poursuivre des études ultérieures ou formaliser les acquis de l'expérience et élever leur qualification. Par arrêté de création, ces

⁶ Le propos n'est pas ici de s'interroger sur les interrelations entre l'offre et la demande de formation ni sur les déterminants de la demande des étudiants.

licences professionnelles sont accessibles en formation initiale aux titulaires de formations au moins de niveau III (BTS, IUT, DEUG). Elles s'adressent également aux étudiants en formation continue qui veulent faire évoluer leur compétences ou souhaitent valider par un diplôme leur expérience professionnelle. Ainsi, un certain nombre de licences, en particulier quand elles sont principalement orientées vers les publics en formation continue, sont créés en référence aux expériences du public. On peut ici se référer aux créations de licences dans le domaine social ou de l'animation, créées souvent à la demande des publics en recherche de reconnaissance de leurs acquis.

Deux années de fonctionnement permettent de voir que dans un nombre de cas non négligeable, les enseignants ont été amenés à revoir leurs objectifs initiaux en fonction du profil dominant des candidats à l'entrée en licence. Par exemple, les licences professionnelles prévues initialement pour des étudiants sortant de DEUG recueillent en fait des candidatures de sortants de BTS ou IUT, soit parce que les étudiants engagés dans des filières académiques préfèrent poursuivre dans cette voie, soit parce que les enseignants sélectionnent les élèves dont les dossiers leur paraissent les meilleurs, soit enfin que dans un contexte de sélection, les étudiants venus de formations générales n'ont pas les pré-requis. Le développement des licences professionnelles est loin d'être stabilisé. Cependant, deux ans de fonctionnement révèlent une grande mobilité de la part des étudiants qui peuvent se déplacer loin de leur ville d'origine, privilégient le choix d'une spécialisation par rapport à la proximité. Cette dimension peut inciter les organismes de formation à développer la spécialisation des formations pour étendre leur aire de recrutement.

15 Les collectivités territoriales

Il n'y a pas, jusqu'à présent, de compétences spécifiques des collectivités territoriales en matière d'enseignement supérieur. 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 (Filâtre, 2003).

Les Conseils régionaux par l'intermédiaire de grands programmes tels Université 2000, ou par les contrats de Plan Etat-Région (CPER), 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. Leurs interventions concernent principalement la structuration des équipements et jusqu'à présent ne concernent pas ou très marginalement le contenu des formations. Ils interviennent de façon très marginale dans l'ouverture des licences sous forme d'achat de quelques équipements ou de financement de formations en apprentissage ou en formation continue⁷.

Jusqu'au Plan U2000, les Conseils généraux, les mairies sont intervenus en dehors de tout cadre institutionnel. De leur point de vue, l'enseignement supérieur est perçu comme un facteur d'attractivité pour la ville d'accueil, une ressource du territoire par les revenus des enseignants et étudiants dépensés sur place (Baslé, Le Boulch, 1996 ; Gagnol, Hérault, 2001) et éventuellement une ressource par les qualifications produites qui peuvent attirer ou maintenir des entreprises. En proposant des financements aux organismes de formation, ils les ont aidé à résoudre les tensions provoquées par la croissance des effectifs (Fontaine, 1998). Ils interviennent dans une logique de développement local. L'ouverture de la structure

⁷ 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).

d'enseignement supérieure est supposée permettre ou accompagner le développement de la commune (M. Grossetti, 1994 ; Filâtre, 2003).

On voit ici comment, à l'instar d'autres catégories de biens publics, ces deux logiques : aménagement du territoire, porté par un Conseil régional et développement local, porté par les conseils généraux et les mairies, peuvent converger ou au contraire entrer en tension.

Après ce rapide inventaire des catégories d'acteurs qui interviennent dans la construction des coordinations nécessaires à l'ouverture de ces formations, on s'efforcera de donner une première présentation des divers types de coordinations et modalités d'accords qui peuvent se construire.

2 Les coordinations à l'œuvre dans la création des licences professionnelles.

Dans un contexte où l'Etat central fournit un cadre qui laisse aux acteurs locaux le soin de s'organiser, la question des modes de coordination entre acteurs publics et privés est décisive (Culpepper, 2002). Dans cette forme d'action publique, sur quoi se fondent les accords et se rencontrent les logiques des uns et des autres, quelles sont les relations qui les lient (Vinokur, 2002)?

Pour analyser l'ouverture d'une licence professionnelle, on s'efforce de dégager des figures types de coordinations que construisent entre eux organismes de formation, branches et entreprises, collectivités territoriales, usagers⁸. Ces figures sont caractérisées par le rôle de chacun des partenaires et la hiérarchie qui s'organise entre eux dans la mise en place de la licence. Elles sont aussi définies par la nature et l'histoire des relations qu'ils construisent et des intermédiaires qui sont mobilisés. Dans chacun de ces modes de coordination, le territoire occupe une place différente, entre variable correspondant à un découpage instrumental ou variable active, à l'origine des dynamiques d'émergence des formations.

21-Les coordinations professionnelles.

On qualifie ainsi les coordinations dominées par les professionnels, expression d'intérêts organisés. Dans ce cas de figure, l'acteur professionnel peut être représenté soit par une ou quelques grandes entreprises, ou une organisation professionnelle représentative d'intérêts communs à plusieurs entreprises. Ceux-ci sont à l'initiative de l'ouverture de la formation et interviennent dans toutes les phases de la création et du fonctionnement et, à la fin, embauchent les personnes formées comme ils l'ont 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. 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 médiatisée par l'intermédiaire représentant des entreprises. Dans le cas du commerce de grande distribution, l'organisme de branche Distech définit avec les adhérents les besoins quantitatifs et qualitatifs en main d'œuvre au niveau national. L'organisme professionnel s'adresse à diverses structures de formation réparties sur l'espace national et avec lesquelles il est déjà en relation. Les étudiants sont recrutés régionalement. Les professionnels rémunèrent une personne rattachée à la structure qui assure le suivi et la cohérence de l'ensemble des licences professionnelles créés dans ce contexte. Le cas des

⁸ Cette analyse est fondée sur des enquêtes auprès des porteurs de projet d'une quarantaine de licences professionnelles conduites dans le cadre d'une étude menée en collaboration par M.Bel, T.Berthet, L. Gayraud, C.Grangéard, D.Maillard, G.Simon, J.Teissier, P.Veneau.

banques peut aussi se rattacher à ce modèle. Ce type de formation a pris le relais des formations internes, autrefois entièrement assurées par les entreprises.

Les réseaux entre entreprises et organismes de formation sont stables, formalisés et indépendants des personnes. Le statut d'apprenti donné aux étudiants consacre l'engagement des entreprises. On se rapproche ici du modèle professionnel défini notamment par l'engagement important des entreprises dans la formation (Verdier, 2001).

22 – Les coordinations portées par une dynamique territoriale.

Ces dynamiques émergent dans les antennes universitaires ou universités récentes implantées dans des villes moyennes. Elles associent collectivités territoriales, organismes de formation et entreprises. Le degré d'intensité de ces liens est déterminé par leur ancienneté, la diversité de leur contenu (coordination ayant pour seul objet la formation, coordinations multiples dédiées à différents aspects du développement local). Plusieurs cas de figure se présentent.

a - Le souhait d'ouverture est porté souvent par une collectivité locale qui intervient dans une perspective de développement de son territoire. Si son action est appuyée sur la recherche d'une identification territoriale forte, dans ce que l'on peut qualifier de logique de pôle ou de marketing de son territoire, la collectivité s'investit dans la définition d'un contenu qu'elle veut lié au développement de son image identitaire. La formation est présentée comme une ressource nouvelle pour le territoire. Bien sûr, une incertitude forte pèse sur la réussite des objectifs mesurée par l'arrivée de nouvelles entreprises ou le développement de celles existantes. Il est vraisemblable que la licence professionnelle ne suffit pas à la réussite de cet objectif de développement. Il faut que la collectivité territoriale fournisse aussi d'autres ressources aux entreprises : plate-forme technologique, infrastructures. On peut ainsi citer le cas de Bourg-en-Bresse où l'ouverture d'une licence professionnelle s'intègre dans le cadre d'un pôle technologique de l'agroalimentaire, pôle comprenant d'autres formations, une plate-forme technologique à la disposition des entreprises.

Par contre, en cas d'attachement plus faible de la collectivité à une image identitaire, son investissement dans la définition du contenu est faible ou nul. Ce qui lui importe, c'est la présence de structures d'enseignement supérieur. Le projet de licence professionnelle relève alors de l'initiative d'enseignants qui, en fonction de leur trajectoire, de leur réseau de relations, construisent une proposition et cherchent à mobiliser les entreprises. La pérennité de ces coordinations n'est pas assurée. En effet, les entreprises sollicitées peuvent participer pour profiter de cette opportunité comme moyen de mobiliser des stagiaires ou de faire baisser d'éventuelles pressions sur les salaires. La réussite de leur ancrage local dépend de la densité que les acteurs locaux pourront lui donner dans la durée.

b – La création d'une formation peut aussi relever d'une dynamique locale associant plus étroitement les trois catégories d'acteurs. Leurs relations sont formalisées par un ensemble de structures intermédiaires dédiées au développement local, à la formation. La licence professionnelle apparaît comme un outil qui doit faire l'objet d'une appropriation collective pour résoudre un problème. Les questions d'adaptation des qualifications nécessaires aux entreprises sont analysées, traitées par une coordination organismes de formation-entreprises, qui mobilisent les institutions et dispositifs disponibles dans le domaine de la formation et de l'emploi : Formation Complémentaire d'Initiative Locale, Diplôme Universitaire, mais aussi contrats de qualification.

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

Dans le tripode organisme de formation-entreprises-collectivités territoriales, l'organisme de formation est ici à l'initiative de l'ouverture des licences. Cette formation nouvelle représente l'opportunité de diversifier son offre, voire d'accéder à la reconnaissance de sa capacité à former à des niveaux plus élevés qu'il ne le faisait auparavant. L'incitation de ces nouvelles ouvertures est à rechercher du côté des logiques de renom ou des logiques de concurrence dans un contexte de resserrement des demandes de formation et d'une certaine « volatilité » de la demande étudiante. Au delà de l'intérêt à développer l'offre, plusieurs cas de figure se présentent.

Tout d'abord, pour les organismes de formation dédiés aux formations professionnalisantes, tels que les IUT ou les instituts universitaires spécialisés, l'ouverture d'une licence se situe en continuité avec les formations déjà assurées. D'ailleurs, 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 enseignant 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 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.

24 – Coordinations portées par une logique de validation des acquis.

La création de ces formations est impulsée par 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. Elle est portée par une logique de professionnalisation des emplois (Labruyère, 2000). On est ici dans un cas de figure qui résulte d'un processus de construction d'une offre de formation si ce n'est piloté, au moins fortement poussé par la demande des usagers-consommateurs de la formation. 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. Cette démarche concerne essentiellement des métiers dits « nouveaux », nés le plus souvent dans le milieu associatif, l'animation, les services aux personnes. L'organisme de formation s'empare de cette demande et cherche à tester auprès de milieux professionnels susceptibles d'être concernés, l'intensité de la demande afin de justifier le montage du projet. Il cherche également à étendre la formation à des publics en formation initiale. Même si ce cas de figure semble aujourd'hui marginal, on peut supposer que son développement sera corrélé à celui de la formation continue.

	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	Coordinations Portées par la demande du public, les usagers
Acteur dominant	Entreprises ou organisations professionnelles	Collectivités territoriales	Organisme de formation	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	Reconnaissance et validation d'expérience acquise dans l'exercice d'un métier en émergence
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 sur lequel se sont construits des relations avec les entreprises.	La logique de profession l'emporte de loin sur celle de proximité géographique L'approche territoriale est absente
Intermédiaires	Organisation professionnelle	Les relations entre acteurs sont plurielles. Elles peuvent être médiatisées par une structure dédiée au développement local	Quelquefois une organisation professionnelle	Quelquefois une organisation professionnelle	Les employeurs (associations, collectivités territoriales..) vont contribuer à la négociation avec les organismes de formation
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	Relations stables

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 notamment de la discipline enseignée, mais aussi des pratiques antérieures au sein de l'UFR, plus ou moins orienté vers la formation continue.

L'analyse de ces configurations construites autour de l'ouverture des licences professionnelles nous montre permet cependant d'esquisser un certain nombre de résultats quant à l'analyse des modes de construction de l'offre de formation supérieure professionnalisante. Cette construction se fait en relation plus ou moins étroite avec l'emploi et le besoin des entreprises. Cette proximité est liée au poids des acteurs dans la ou les coordinations à la genèse de la formation.

En terme d'efficacité de l'action publique dans une politique de développement de ce type de formation, sans doute convient-il d'analyser assez finement les configurations existantes ou en cours de construction pour mieux orienter les efforts et les aides éventuelles.

On peut ainsi distinguer plusieurs modalités empruntées par l'action publique, en utilisant comme fil conducteur, le rôle joué par le territoire. Dans le cas d'une forte proximité territoriale et relationnelle entre organismes de formation et entreprises, l'ouverture d'une licence professionnelle résulte de la densité de ces relations, appuyée le plus souvent par des intermédiaires déjà existants qui apportent des moyens. Elle s'ancre sur des réseaux qui en assurent la pérennité et fournissent une bonne assurance pour l'insertion des formés, ce qui, rappelons le est l'objectif de cette formation. Ce même objectif peut également être obtenu quand la formation naît d'une proximité relationnelle entre organisme de formation et entreprises, mais dans une relation beaucoup plus lâche à la proximité territoriale. Par contre, le résultat devient plus incertain lorsque la formation résulte d'une action volontariste d'un tandem organisme de formation-collectivité territoriale. Si la licence vient s'inscrire dans une logique de développement d'un pôle d'activités spécifiques, son avenir est lié à l'investissement des entreprises et à une politique volontariste impulsée par les collectivités territoriales. La formation est construite comme ressource pour le territoire, susceptible d'attirer des entreprises. Mais sans doute est-il nécessaire d'accompagner cette création d'autres mesures incitatives.

Le développement des licences professionnelle est loin d'être stabilisé. Il est confronté à plusieurs dynamiques : baisse des effectifs, décentralisation et investissement croissant des Régions dans la construction des cartes de formation jusqu'à bac plus trois ans, développement de la formation continue et de la validation des acquis. Cette analyse des conditions d'ouverture et de fonctionnement d'une formation professionnalisée est encore à ce stade une esquisse. Elle permet néanmoins d'éclairer les situations de mise en œuvre de l'action publique en relation avec le territoire et quelques unes des conditions de sa réussite.

Bibliographie

- Baslé M., Le Boulch J.L., 1996, L'impact économique de l'enseignement supérieur et de la recherche publique sur l'agglomération de Rennes, Cahiers économiques de Bretagne, vol. 41, n° 1 et 2
- Bel M. (éd.), 1996, Constructions et régulations de l'offre locale de formation, CEREQ, Collection documents n°117
- Buisson-Fernet H., 2003, Usages de l'usager et modernisation du service public d'éducation, Projet de recherche pour le CNRS, LEST, Aix-en-Provence
- Callon M., Cohendet P., Curien N., Dalle J.M., Eymard-Duvernay F., Foray D., Schenk E., 1999, Réseau et coordination, *Economica*
- Colloque RESUP, 2002, « L'enseignement supérieur en question ? », Bordeaux
- Culpepper P.D., 2003, L'information privée et les politiques publiques, perspectives comparatives, in M.Bel, P.Méhaut, O.Mériaux (éds.) : La décentralisation de la formation professionnelle en France : quels changements dans la conduite de l'action publique, L'Harmattan, à paraître
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F.X., Sauvage A., Vince A., 1994, Universités et Villes, L'Harmattan, Collection villes et entreprises.
- Dubois P., 1997, Les stratégies de l'offre de formation, in Formation –Emploi, n°58
- Filâtre D., Manifet C., 2003, Université et territoire, nouvelles relations, nouveaux défis, *Revue Sciences et société*, n°58
- Filâtre D., 1994, Développement des universités et aménagement des territoires universitaires, in Dubet F., Filâtre D., Merrien F.X., Sauvage A., Vince A., 1994, Universités et Villes, L'Harmattan, Collection villes et entreprises.
- Fontaine J., 1998, Université 2000 et la territorialisation de l'enseignement supérieur, Mémoire de DEA « Action publique et territoire en Europe », IEP Rennes
- Gagnol L., Héraud J.A., 2001, Impact économique régional d'un pôle universitaire : application au cas strasbourgeois, *Economie Régionale Urbaine*, n°4
- Giret J.F., Moullet S., Thomas G., 2002, Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, Communication aux journées d'étude RAPPE, 21-22 novembre
- Granoveter M., 2000, Le marché autrement, *Sociologie économique*, Desclée de Brouwer
- Grossetti M.(dir.), 1994, Université et territoire, Presses Universitaires du Mirail
- Haug G., 2001, L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace universitaire européen, in *Politiques d'éducation et de formation*, n°2, 2001.
- Kletz F., Pallez F., 2002, La constitution de l'offre de formation révèle t-elle une politique d'établissement ? , Colloque RESUP « L'enseignement supérieur en question ? »
- l'insertion dans l'emploi des formés (Giret, Moullet, Thomas, 2002)
- Labruyère C., 2000, Professionnalisation, : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ?
- Leroux J.Y., 2003, La licence professionnelle et l'avenir des universités, in *Sciences de la société*, n°58
- Maillard D., Veneau P., 2002, Licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? , Colloque RESUP « L'enseignement supérieur en question ? »
- Merrien F.X., 1994, Universités, villes, entreprises : vers un nouveau contrat social ? in Dubet F., Filâtre D., Merrien F.X., Sauvage A., Vince A., 1994, Universités et Villes, L'Harmattan, Collection villes et entreprises
- Musselin C., 2001, La longue marche des universités françaises, PUF
- Rose J., 2002, Université entre concurrence et coopération, que devient le service public ? in

Siebel C., Afriat C., 2002, Avenir des métiers : rapport du groupe Prospective des métiers et des qualifications »,Commissariat Général du Plan

Verdier E., 2001, La France a t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? in **Formation-Emploi**, n°76, CEREQ

Vincens J., 2002, Enseignement supérieur, les défis de la prospective, Note du LHIRE n°366 (02-10)

Vinokur A., 2002, Nouvelles règles, nouveaux espaces de décision pour l'enseignement supérieur français ? , Colloque RESUP « L'enseignement supérieur en question ? », Bordeaux