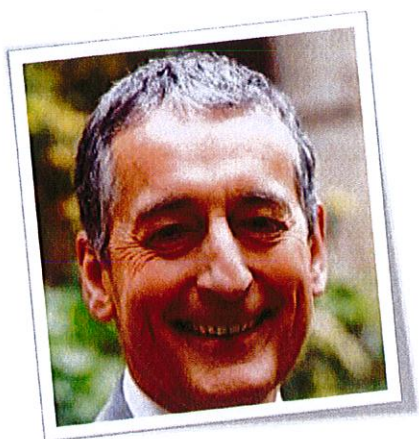


Mardi 31 mai 2016

18h - 20h

AgroParisTech



Alain Gonzalez

Directeur du service commun de la FC à l'UPMC,
Président de la FCU

**Vers une université plus compétente en formation continue ?
Ce qui les entreprises et les territoires y gagneraient**

Dossier Documentaire

- 148 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Vers une université plus compétente en formation continue ? Ce qui les entreprises et les territoires y gagneraient

Sommaire

- **Alain Gonzalez, Directeur Formation Continue de l'UPMC, Président de la FCU..... pp. 03-10**

 - Présentation d'Alain Gonzalez
LinkedIn (<https://fr.linkedin.com>)
 - Présentation de la FCU
La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr)
 - Formations et offre de service
La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr)
 - La FCU, partenaire du développement de votre entreprise
La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr)

- **Autour de la formation continue universitaire..... pp. 11-77**

 - Le développement de la formation continue dans les universités
François Germinet, *Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (www.education.gouv.fr), novembre 2015
Sommaire, Contexte et prospective, Analyse et recommandations, Résumé de l'objectif et des recommandations
 - Lancement du réseau d'établissements pilotes pour le développement de la formation continue dans l'Enseignement supérieur
La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr), janvier 2016
 - Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ?
L. Gayraud, C. Agulhon, M. Bel, J-F. Giret, G. Simon et C. Soldano, *Net.Doc n°59, Cereq* (www.cereq.fr), décembre 2009
Sommaire, Introduction, Conclusion, Synthèse

- **Formation continue, entreprise et territoire..... pp. 78-137**

 - La formation continue à l'Université. Logique républicaine ou logique libérale ?
Catherine Agulhon, *Revue Cres* (<https://cres.revues.org>), 2004
 - La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités
Richard Wittorski, *Revue Ripes* (<https://ripes.revues.org>), 2012
 - Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives
Loïc Brémaud et Michel Boisclair, *Revue Ripes* (<https://ripes.revues.org>), 2012
 - Formation et territoire : des approches renouvelées
Maïten Bel, *Revue Formation Emploi* (<https://formationemploi.revues.org>), 2007

- **La formation continue universitaire à travers la presse..... pp. 138-148**

 - Et si les salariés retournaient à la fac ?
Catherine Quignon, *Le Monde* (www.lemonde.fr), mars 2016
 - Les universités s'emparent de la formation continue
Valérie Grasset-Morel, *Débat formation* (www.debatformation.fr), novembre 2015
 - Les responsables de la formation en entreprise et ceux de la formation continue à l'université signent une convention
Cédric Morin, *Actualité de la formation* (www.actualite-de-la-formation.fr), avril 2016
 - La formation continue, tournant majeur pour l'enseignement supérieur
Jean-Claude Lewandowski, *Le Monde* (www.lemonde.fr), avril 2016
 - Formation continue : les universités veulent décrocher le milliard
Camille Stromboni, *EducPros* (www.letudiant.fr/educpros), novembre 2015

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Vers une université plus compétente en formation continue ?

Ce qui les entreprises et les territoires y gagneraient

- Partie I -

■ **Alain Gonzalez, Directeur Formation Continue de l'UPMC, Président de la FCU..... pp. 03-10**

- Présentation d'Alain Gonzalez

LinkedIn (<https://fr.linkedin.com>)

- Présentation de la FCU

La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr)

- Formations et offre de service

La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr)

- La FCU, partenaire du développement de votre entreprise

La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr)



Alain Gonzalez

+ de 500
relations

Président

Région de Paris , France Enseignement supérieur

Entreprises et industries

Représentant les ComUE d'Ile de France,
Conférence des Directeurs de Service
Universitaire de Formation Continue,
Université Pierre et Marie Curie (UPMC)
Sorbonne Universités

Professionnel

Conférence des directeurs de service
universitaire de formation continue
(CDSUFC), Académie de Créteil,
Université Paris 13

Enseignement I

Site web I

Site web de l'entreprise

Inscrivez-vous sur LinkedIn et accédez au profil complet de Alain. C'est gratuit.

En tant que membre de LinkedIn, vous allez rejoindre 400 millions d'autres professionnels qui partagent des relations, des idées et des opportunités.

Découvrir vos relations en commun

Être mis en relation

Contactez **Alain** directement

[Voir le profil complet de Alain](#)

Expérience

Membre du Comité Régional de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle d' IdF

Représentant les ComUE d'Ile de France

janvier 2015 – Aujourd'hui (1 an 5 mois)

Membre du CREFOP Ile de France représentant les communautés d'établissements d'enseignement supérieur (voix consultative)

Président ; Administrateur

Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue

janvier 2014 – Aujourd'hui (2 ans 5 mois)

La conférence regroupe les services formation continue des universités et du CNAM et représente 500 millions d'€ de chiffre d'affaires, 350 000 stagiaires et 80000 diplômes délivrés.

Directeur du service commun formation continue

Université Pierre et Marie Curie (UPMC) Sorbonne Universités

octobre 2012 – Aujourd'hui (3 ans 8 mois)

Directeur du service en charge de la VAE, la reprise d'études et la formation continue de l'université Pierre et Marie Curie soit plus de 6 millions de chiffre d'affaires, 100.000 stagiaires, 3000 diplômes délivrés et plus d'1 million d'heures délivrées.

Vice Président ; Administrateur de la CDSUFC

Conférence des directeurs de service universitaire de formation continue (CDSUFC)

juin 2012 -- janvier 2014 (1 an 8 mois)

La conférence regroupe les services formation continue des universités et du CNAM et représente 500 millions d'€ de chiffre d'affaires, 350 000 stagiaires et 80000 diplômes délivrés.

Coordonnateur académique formation continue dans enseignement supérieur

Académie de Créteil

janvier 2005 – octobre 2012 (7 ans 10 mois)

Responsable pour l'académie de Créteil de la coordination de la formation tout au long de la vie (Universités Paris 8, Paris 12, Paris 13 et Marne la Vallée)

supérieur

Académie de Créteil

janvier 2005 – octobre 2012 (7 ans 10 mois)

Responsable pour l'académie de Créteil de la coordination de la formation tout au long de la vie (Universités Paris 8, Paris 12, Paris 13 et Marne la Vallée)

Directeur CeDIP

Université Paris 13

septembre 1995 – octobre 2012 (17 ans 2 mois)

Directeur du service chargé de la reprise d'études, de la validation des acquis et de l'apprentissage à l'université Paris 13

Administrateur de la CDSUFC

Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue

avril 2008 – juin 2012 (4 ans 3 mois)

La conférence regroupe les services formation continue des universités et du CNAM et représente 500 millions d'€ de chaudière d'affaires, 350 000 stagiaires et 80000 diplômes délivrés.

Enseignant en veille stratégique et intelligence économique SciencesPo

Sciences Po

septembre 2000 – juillet 2007 (6 ans 11 mois)

Séminaire de formation à la veille stratégique et à l'intelligence économique dans le cadre Sciences Po Formation

Cours de veille stratégique en master Gestion de l'information dans l'entreprise

Cours de stratégie en master Finance et stratégie



Enseignant en économie industrielle et en stratégie d'entreprise

Télécom Ecole de Management

septembre 1984 – juin 2004 (19 ans 10 mois)

Chargé du cours d'Economie industrielle et de stratégie d'entreprise.

Consultant associé

Bureau d'Analyse des Stratégies en Information et Communication (BASIC)

septembre 1976 – juin 2000 (23 ans 10 mois)

Chargé d'études (marchés, stratégies ...) et d'activités de conseil en entreprise notamment en veille stratégique et intelligence économique.

Professeur associé en économie

Université Paris 13

septembre 1993 – août 1996 (3 ans)

Professeur associé à l'IUP Industrie et Finance Internationales

Chargé de cours en stratégie et économie industrielle

Comment passer à la virtualisation aujourd'hui?

Élaborez une proposition commerciale pour les réseaux de nouvelle génération avec notre rapport TechTarget



Ministère de l'Industrie

octobre 1990 - août 1993 (2 ans 11 mois)

Chargé de mission auprès du cabinet du Ministre de l'Industrie et du commerce extérieur puis auprès de la Direction Générale de l'Industrie (DGI)

Directeur d'un réseau d'information à destination des entreprises (PME-PMI) chargé de veille stratégique et d'intelligence économique sur les marchés et les opportunités d'affaires.

Directeur adjoint chargé des nouvelles technologies éducatives

Groupe La Poste ; Service du développement pédagogique (SDP)

avril 1984 - septembre 1990 (6 ans 6 mois)

Service de Pédagogie (SDP) de la Direction de l'enseignement supérieur de la Poste, responsable de l'équipe projet d'Enseignement Assisté par Ordinateur du groupe La Poste.

Responsable de formation

Institut National des Télécommunications (INT)

novembre 1981 - mars 1984 (2 ans 5 mois)

Responsable de formation à l'Institut national des Télécommunications (Groupe des Ecoles Télécom-GET) chargé de la formation des cadres supérieurs des Télécommunications et des relations avec les écoles et universités partenaires (HEC, Ecole Supérieure de Commerce de Paris et Université Paris Dauphine).

Responsable des approvisionnements

Ministère des Postes et télécommunications ; Direction Générale des Télécommunications

septembre 1980 - octobre 1981 (1 an 2 mois)

Responsable des approvisionnements (équipe de 3 personnes) en charge des approvisionnements en matériel téléphonique pour la zone centre-ouest (Rouen, Caen, Orléans et Tours)

Détachement à la Filière électronique

Ministère de l'Industrie et de la Recherche

janvier 1981 - juin 1981 (6 mois)

Chargé de la rédaction de la partie "informatique" de la Mission Filière électronique du Ministère de l'Industrie et de la Recherche.

Compétences

Formation professionnelle Ingénierie formation E-learning Knowledge Management

Project Management University Teaching Business Intelligence Français

Change Management Formation Gestion d'équipe Gestion de projet Consulting

Enseignement universitaire Enseignement Formation en ligne

Formation

Doctorat, Sciences économiques

1973 - 1982

Activités et associations : Président du Tennis Club Courneuvien (1984-1985) Président du Tennis club de Domont (1990-91)

Lycée Paul Eluard

Bac, Economie



Qui sommes-nous ?

La FCU est un réseau d'experts d'une centaine de membres, tous acteurs publics de la formation continue (universités, écoles, INP, CNAM...). Ce réseau dynamique s'appuie sur une association loi 1901 : la Conférence des Directeurs des Services Universitaires de Formation Continue (CDSUFC).

Nos missions

Les principales missions de la Conférence des Directeurs des Services Universitaires de Formation Continue sont :

- Favoriser le développement de la formation continue à l'université ;
- Créer un réseau d'échanges et de rencontres ;
- Mettre en commun les expériences et capitaliser les innovations ;
- Faire circuler l'information sur la formation continue à l'université (réglementation, projets, événements...) ;
- Représenter les intérêts de la formation continue à l'université auprès des différentes instances ;
- Professionnaliser les acteurs de la formation continue à l'université.

Le Conseil d'Administration de l'association

Il est constitué de 12 membres élus dont 5 sont regroupés au sein du bureau (un président, 2 vice-présidents, un trésorier et un secrétaire). Il a pour mission de :

- assurer la gestion de l'association,
- impulser et coordonner les projets fédérant les membres du réseau,
- promouvoir la formation continue à l'université auprès de son public (entreprises et particuliers),
- développer une offre de formation adaptée aux personnels des services de formation continue des universités (FCU),
- représenter les intérêts de la FCU auprès des partenaires et institutions.

Formations et offre de service

Les services de formation continue à l'université accueillent les adultes à titre individuel et les entreprises qui souhaitent professionnaliser leurs salariés. Les universités présentent un potentiel de formations inégalable, de tout niveau et pour toutes les disciplines ou métiers. Elles répondent à tous les besoins de montée en compétences, y compris en matière d'innovation.

L'offre des universités est par nature très variée. Pour répondre à un **besoin de formation**, elles proposent :

- des diplômes nationaux (DUT, licences, licences professionnelles, masters, doctorats...),
- des titres d'ingénieurs,
- des Diplômes d'Université de tout niveau et des formations qualifiantes d'une durée souvent plus courte
- un équivalent national au Baccalauréat, le Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU).
-

Pour répondre à un **besoin de reconnaissance de l'expérience**, elles assurent :

- la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE 2002) qui permet sur la base de l'expérience d'obtenir tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre,
- des dispositifs qui permettent de dispenser d'un niveau de diplôme y compris d'entrer à l'université sans le Baccalauréat,
- des modalités permettant d'adapter et de raccourcir des parcours de formation
- des bilans de compétences.

L'ensemble de cette offre est accessible, selon les universités, en mode présentiel, à distance ou un mixant les deux. Les services de formation continue à l'université sont donc un lieu privilégié d'accueil et de conseil. Ils accompagnent entreprises et adultes, de façon personnalisée, dans la construction d'un projet d'évolution ou de mobilité professionnelle.

La FCU, partenaire du développement de votre entreprise

La formation continue à l'université apporte son concours à la stratégie de formation de votre entreprise.



La FCU construit, avec vous, des réponses adaptées à vos besoins :

- montée en compétences des collaborateurs,
- sécurisation des parcours professionnels,
- aide à la mobilité interne et externe,
- développement des hauts potentiels,
- accès à la recherche, à l'innovation et aux transferts de technologie,
- accompagnement du changement.

Exemples de partenariats entreprise / université

Fédération des distributeurs de jouets – Université d'Angers : une formation et un double diplôme

La Fédération des distributeurs de jouets souhaitait mettre en place une formation spécifique pour les conseillers/vendeurs en magasins de jeux et jouets dans un secteur d'activité où il y a un manque en la matière.

La réponse de l'université a consisté à :

- Préparer une vingtaine de salariés par an au Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) et au Diplôme Universitaire (DU) conseillers vendeurs en magasins de jeux et jouets ;
- Valoriser leurs compétences opérationnelles avec le CQP délivré par la branche professionnelle ;
- Reconnaître leurs compétences transversales (rédaction, analyse...) avec le DU (niveau Bac+1) délivré par l'université ;
- Respecter le rythme d'activité des magasins de jouets

Durée : 40 jours, répartis sur 10 semaines de janvier à octobre.

Fédération Nationale de l'Immobilier (FNAIM) – Université Paris 8 Vincennes –

Saint-Denis : une licence Professionnelle en droit et gestion de copropriétés et syndic

La demande de la Fédération Nationale de l'Immobilier :

- Répondre au besoin croissant de qualification des gestionnaires de copropriétés
- Élever le niveau de recrutement dans ses métiers
- Palier l'absence de formation spécifique
- Accroître le nombre de personnes formées pour répondre aux besoins de recrutement non satisfaits de la profession

La réponse de l'université :

- En un an, apporter aux salariés les compétences indispensables pour administrer un immeuble (techniques, financières, juridiques, fiscales)
- Diplômer au niveau Licence Professionnelle (Bac + 3)
- Impliquer l'entreprise dans la formation : mode pédagogique d'alternance

Durée : 74 jours (environ 500 heures) à l'université et 150 jours en entreprise

Sanofi Montpellier – Université Paris Sud – IUT d'Orsay : une formation sur mesure à l'utilisation d'un matériel spécifique

La demande de Sanofi Montpellier :

- Former son personnel à l'utilisation de l'appareil de RMN du solide
- Obtenir des spectres adaptés à leurs échantillons
- Mieux lire et exploiter les spectres RMN.

La réponse de l'université :

- Créer une formation en intra sur le site de Sanofi
- Alternier des apports conceptuels et des apports pratiques sur le matériel de Sanofi
- Mettre à disposition de Sanofi un enseignant chercheur expert en RMN.

Durée : 4 jours

SNCF – Université Paris 13 – Université Paris Sud : Un diplôme d'université pour accélérer les évolutions professionnelles

La demande de la SNCF :

- Faire évoluer les agents d'étude du collège maîtrise de l'Ingénierie affectés à des postes d'études à un niveau cadre
- Répondre aux besoins croissants en cadres de production ou de maîtrise d'œuvre.

La réponse de l'université :

- Tenir compte de l'expérience des agents par le biais de la validation des acquis et ainsi réduire le parcours de formation
- Former les agents aux fondamentaux scientifiques, au management et aux spécificités ferroviaires
- Respecter le rythme de travail des agents (formation en alternance et en partie à distance)
- Impliquer l'entreprise dans la formation
- Diplômer les agents par le biais d'un Diplôme d'Université « Techniques et Gestion de Projets en Ingénierie Ferroviaire » (Bac+3 ou niveau II)
- Faciliter la compréhension par les agents des autres entités de la SNCF (stage réalisé nécessairement dans un autre service)

Durée : 20 semaines à l'université, 8 semaines à distance, 15 semaines de stage dans l'entreprise

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Vers une université plus compétente en formation continue ?

Ce qui les entreprises et les territoires y gagneraient

- Partie II -

■ **Autour de la formation continue universitaire..... pp. 11-77**

- Le développement de la formation continue dans les universités

François Germinet, *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (www.education.gouv.fr), novembre 2015

Sommaire, Contexte et prospective, Analyse et recommandations, Résumé de l'objectif et des recommandations

- Lancement du réseau d'établissements pilotes pour le développement de la formation continue dans l'Enseignement supérieur

La Formation Continue à l'Université (www.fcu.fr), janvier 2016

- Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ?

L. Gayraud, C. Agulhon, M. Bel, J-F. Giret, G. Simon et C. Soldano, Net.Doc n°59, *Cereq* (www.cereq.fr), décembre 2009

Sommaire, Introduction, Conclusion, Synthèse



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Le développement de la formation continue dans les universités

Remise du rapport de la mission confiée à François Germinet

A Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Education nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Et Thierry Mandon, secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

6 novembre 2015

SOMMAIRE

Contexte et prospective.....	5
Analyse et recommandations	8
➤ De quelles échelles parle-t-on ?.....	9
➤ Du côté des établissements.....	10
➤ De la part de l'Etat	20
Résumé de l'objectif et des recommandations.....	27
➤ De quelles échelles parle-t-on ?.....	27
➤ Du côté des établissements.....	28
➤ Du côté de l'Etat	29
Kit de lancement.....	30
Petit glossaire de quelques sigles utilisés dans ce rapport	31
ANNEXES.....	32
➤ Annexe 1 : Equipe et déroulé de la mission	33
➤ Annexe 2 : Réformes et déploiement de la FC dans le MENESR lors des dernières décennies (C. Forestier)	35
➤ Annexe 3 : Formation continue universitaire et numérique (C. Crespy).....	38
➤ Annexe 4 : Proposition de typologie des actions de formation continue universitaire (A. Gonzalez).....	39
➤ Annexe 5 : Résumé du rapport IGAENR de juillet 2014, et tableau des freins et recommandations (C. Szymankiewicz)	42
➤ Annexe 6 : Présentation de la loi du 5 mars 2014 et point d'étape sur sa mise en œuvre (A. Aubert)	62

CONTEXTE ET PROSPECTIVE

Disons-le d'entrée : s'il y a un enjeu financier autour de la formation continue (et le monde socio-économique le sait), il y a surtout et en premier lieu un enjeu de société autour de la formation de tout un chacun tout au long de sa propre vie.

L'éducation, et plus généralement la formation, représente un facteur clef pour notre société, au cœur d'une Europe mise au défi de se renouveler face à l'émergence tout autour du globe de nouveaux centres de gravité économiques et démographiques, avec leurs propres modèles.

La formation, et son articulation avec la vie professionnelle, représente un véritable enjeu pour faire face, lors des décennies à venir, aux révolutions technologiques, économiques, politiques, environnementales auxquelles nous sommes d'ores et déjà confrontés (voir le dernier rapport du conseil supérieur de la recherche et de la technologie avant qu'il ne cesse son activité¹).

Si l'on s'imagine déjà mal, aujourd'hui, comment une formation initiale pourrait suffire à un individu pour ses 40 ans de carrière à suivre, la rapidité d'évolution de nos sociétés (la nôtre mais aussi, voire surtout, celles qui nous entourent et qui ainsi constituent au plan mondial notre environnement, ou encore notre écosystème), les transitions numériques et énergétiques en cours, ne feront qu'accentuer l'obsolescence de cette représentation d'une formation initiale découplée des formes d'apprentissage ultérieures.

L'enjeu pour les individus, le monde économique et *in fine* la place de notre pays au niveau mondial, est donc celui de l'actualisation des connaissances, de l'évolution des savoir-faire, du renouvellement des représentations, de la compréhension des enjeux macroscopiques.

Au-delà de ce que l'on appelle la formation continue, l'enjeu se situe bel et bien autour d'une formation tout au long de la vie, vieux concept mais dont les formes en appellent toujours à une actualisation dans la modernité.

Cette modernité est celle d'un monde qui évolue rapidement, avec des repères mobiles, des vies personnelles et professionnelles toujours plus complexes, et où tout ce qui semblait bien compartimenté hier fait face à une porosité croissante.

Il n'est alors pas illogique d'imaginer devoir se préparer à une porosité plus importante encore entre les activités de formation et l'action professionnelle, que cette porosité soit un jour posée en exigence par le monde professionnel ou bien qu'elle s'impose petit à petit dans la pratique par de nouvelles générations de citoyens.

Universités, écoles, établissements de l'enseignement supérieur, communautés d'universités et d'établissements, par la richesse que constitue un corps enseignant qui déploie ses activités de recherche, font vivre l'ambition séculaire d'un projet universitaire dont l'essence même est d'articuler la construction du savoir (la recherche) et sa transmission (la formation), et donc de mettre en œuvre une porosité propice à l'évolution de la société.

¹ CSRT, Les nouvelles frontières de la connaissance (face à la crise), 2014 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rapport_2014/28/6/2014_04_10_RAPPORT_NFC_319286.pdf

N'est-il pas naturel, alors, que l'université au sens large du terme, au sens de ce projet universitaire, s'impose comme ce lieu par excellence où cette porosité va pouvoir s'exprimer et être à l'œuvre, et ce d'autant plus que le contexte global d'un monde toujours plus en mutation doit constituer une trame de pensée constante dès lors qu'il est question de formation tout au long de notre vie ?

Le projet universitaire s'est énormément transformé et adapté lors des dernières décennies, ré-inventant cette porosité à plusieurs niveaux, mais sans jamais renier son essence fondatrice. La recherche universitaire se nourrit fortement des mutations sociétales (sciences humaines, sciences de la santé, technologies, etc.). La formation universitaire, par les stages, par l'apprentissage, organise d'ores et déjà, et massivement, un premier niveau de porosité entre formation et monde professionnel. Mais il s'agit là d'une porosité organisée à l'intérieur même de la formation initiale.

De façon schématique, la formation continue organise, quant à elle, une porosité à l'intérieur du cycle suivant de la vie d'un individu, à savoir sa vie active, sa vie professionnelle. Cet enjeu de la formation continue, qu'on appelle aussi plus prosaïquement un marché, est surtout organisé par les branches professionnelles, par des organismes dédiés et parfois par les entreprises elles-mêmes (lorsque la taille le permet et la spécificité de l'activité professionnelle les y invite).

Il nous reste ainsi le défi de penser la formation d'un individu donné comme un tout qui s'effectuerait le long de sa vie, et pour cela d'organiser une double porosité, l'une temporelle, l'autre intellectuelle. Dépasser la temporalité successive et cloisonnée de la formation initiale et de la formation continue pour une plus grande porosité entre les apprentissages et la vie professionnelle, aménager des allers-retours entre ces deux temps, voire imaginer l'inclusion de l'un dans l'autre ; ancrer cette formation du citoyen tout au long de sa vie dans une dimension universitaire qui permet d'enrichir la finalité professionnelle de la formation par l'expertise de l'enseignant qui repose sur la consolidation des savoirs qu'apporte la recherche.

Ce défi est d'autant plus à prendre au sérieux que les modes d'organisation du travail changent, que le rapport du salarié à son travail, à sa hiérarchie, à son environnement, à l'équilibre qu'il entretient avec sa vie personnelle, évoluent, et que cette évolution est accélérée par le développement des nouvelles technologies, en ce qu'elles abolissent les distances et bouleversent les temporalités. Ces évolutions ne vont pas sans déstabilisation, dans la vie personnelle et dans la vie professionnelle, mais elles sont concomitantes d'un mouvement d'appropriation sans précédent, ou disons d'une exigence d'appropriation, une appropriation de son propre parcours de vie par l'individu.

La rencontre avec quelques DRH et responsables formation d'entreprises lors de cette mission a clairement mis cela à jour : les nouvelles générations qui arrivent dans les entreprises demandent, plus fortement qu'auparavant, mais souvent à titre individuel, à donner du sens à leur environnement, à leur travail et à leur carrière. Par le digital et leur façon d'y être immergés, ces salariés nouvelle génération, ont une représentation plus horizontale de leur entreprise et des rapports avec leurs collègues, toute hiérarchie confondue. Ils s'approprient leur gestion de carrière, ce quel que soit le niveau de recrutement, et souvent plus tôt qu'auparavant (il serait intéressant de croiser ces retours d'expérience avec des analyses sociologiques plus précises). L'un des objets de la nouvelle loi, par le CPF, est justement d'accompagner ce nouveau rapport de soi à sa propre vie professionnelle.

Dès lors, avec cette notion d'appropriation, on voit apparaître un autre concept, lui aussi bien connu, mais qui émerge fortement dans les discours et qui ressort également des intentions de la loi : l'individualisation des parcours. Par le CPF, par le CEP (conseil évolution professionnelle), par le changement radical de la philosophie du financement de la FC qu'apporte et opère la loi du 5 mars 2014, les notions d'appropriation par l'individu, d'individualisation des parcours, de co-construction entre le salarié et son entreprise, voire entre l'individu et la société au sein d'un contrat social renouvelé, deviennent inhérentes à un système de formation en pleine mutation et dont l'objet est d'affronter les enjeux et défis mentionnés plus haut.

Dans ce contexte, si la nouvelle loi sur la formation professionnelle présente des risques pour les universités, qui se cristallisent principalement à ce jour autour de la mise en place des listes nationales et régionales d'éligibilité au CPF, ainsi qu'autour d'une articulation à trouver entre les responsables de ces listes et le MENESR au sens large (ministère et établissements), elle présente également l'opportunité de positionner son expertise comme un élément différenciant et pertinent pour une formation continue qui se fera demain plus exigeante et plus stratégique, ne serait-ce que par l'appropriation croissante de la part de l'individu et de l'employeur de l'acte de formation et de sa finalité en terme de progression de carrière ; l'opportunité aussi pour les établissements de se positionner comme un vecteur clef d'accompagnement de ce mouvement d'appropriation par le citoyen de ses savoirs et de sa carrière.

A ce titre, on peut estimer que les entreprises les plus internationales, ou encore celles qui sont le plus soumises aux fortes évolutions sociétales dont il était question plus haut, considéreront que les compétences et les évolutions de carrières de leur salariés revêtent la plus haute valeur stratégique pour leur développement. Celles-ci miseront massivement (et elles ne font déjà) sur les plans de formations continues de leur salariés, avec une loi qui vient renforcer une responsabilité qu'elles sont déjà prêtes à endosser, ce qui revient à investir dans ce qui représente souvent le premier centre de dépense d'une entreprise, mais aussi sa plus haute valeur : les individus qui la composent. D'autres pourront faire le pari inverse et voir en la loi un effet d'aubaine financier qui leur permet de diminuer leur engagement en faveur de la formation des salariés. On peut estimer que ce type de pari sera fortement pénalisant à moyen terme et que le premier cas de figure s'imposera petit à petit.

Une présentation de la loi, de ses nouveaux acteurs avec un point d'étape sur sa mise en œuvre est proposée en annexe de ce rapport. Il nous paraît essentiel que les équipes présidentielles des établissements s'approprient la philosophie de ce nouveau dispositif pour mieux orienter leurs choix stratégiques en matière de développement de la formation continue.

Nous terminons ces considérations générales et pour certaines prospectives par une brève note historique placée en annexe, qui retrace les initiatives prises par l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur et la Recherche lors des dernières décennies pour accompagner le développement de la formation continue en France. Garder en tête les grandes étapes, parfois les combats d'hier, permet d'éclairer le présent sans que pour autant ce passé ne vienne stériliser notre capacité de réflexion, d'action, voire de rupture.

Dès lors, avec cette notion d'appropriation, on voit apparaître un autre concept, lui aussi bien connu, mais qui émerge fortement dans les discours et qui ressort également des intentions de la loi : l'individualisation des parcours. Par le CPF, par le CEP (conseil évolution professionnelle), par le changement radical de la philosophie du financement de la FC qu'apporte et opère la loi du 5 mars 2014, les notions d'appropriation par l'individu, d'individualisation des parcours, de co-construction entre le salarié et son entreprise, voire entre l'individu et la société au sein d'un contrat social renouvelé, deviennent inhérentes à un système de formation en pleine mutation et dont l'objet est d'affronter les enjeux et défis mentionnés plus haut.

Dans ce contexte, si la nouvelle loi sur la formation professionnelle présente des risques pour les universités, qui se cristallisent principalement à ce jour autour de la mise en place des listes nationales et régionales d'éligibilité au CPF, ainsi qu'autour d'une articulation à trouver entre les responsables de ces listes et le MENESR au sens large (ministère et établissements), elle présente également l'opportunité de positionner son expertise comme un élément différenciant et pertinent pour une formation continue qui se fera demain plus exigeante et plus stratégique, ne serait-ce que par l'appropriation croissante de la part de l'individu et de l'employeur de l'acte de formation et de sa finalité en terme de progression de carrière ; l'opportunité aussi pour les établissements de se positionner comme un vecteur clef d'accompagnement de ce mouvement d'appropriation par le citoyen de ses savoirs et de sa carrière.

A ce titre, on peut estimer que les entreprises les plus internationales, ou encore celles qui sont le plus soumises aux fortes évolutions sociétales dont il était question plus haut, considéreront que les compétences et les évolutions de carrières de leur salariés revêtent la plus haute valeur stratégique pour leur développement. Celles-ci miseront massivement (et elles ne font déjà) sur les plans de formations continues de leur salariés, avec une loi qui vient renforcer une responsabilité qu'elles sont déjà prêtes à endosser, ce qui revient à investir dans ce qui représente souvent le premier centre de dépense d'une entreprise, mais aussi sa plus haute valeur : les individus qui la composent. D'autres pourront faire le pari inverse et voir en la loi un effet d'aubaine financier qui leur permet de diminuer leur engagement en faveur de la formation des salariés. On peut estimer que ce type de pari sera fortement pénalisant à moyen terme et que le premier cas de figure s'imposera petit à petit.

Une présentation de la loi, de ses nouveaux acteurs avec un point d'étape sur sa mise en œuvre est proposée en annexe de ce rapport. Il nous paraît essentiel que les équipes présidentielles des établissements s'approprient la philosophie de ce nouveau dispositif pour mieux orienter leurs choix stratégiques en matière de développement de la formation continue.

Nous terminons ces considérations générales et pour certaines prospectives par une brève note historique placée en annexe, qui retrace les initiatives prises par l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur et la Recherche lors des dernières décennies pour accompagner le développement de la formation continue en France. Garder en tête les grandes étapes, parfois les combats d'hier, permet d'éclairer le présent sans que pour autant ce passé ne vienne stériliser notre capacité de réflexion, d'action, voire de rupture.

ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre, qui constitue l'essentiel de la réponse à la lettre de mission, se propose d'examiner les conditions d'un passage à l'échelle de 400M€ à 1Md€ d'ici 2020 et de faire pour cela des recommandations. Si cet objectif peut revêtir un caractère symbolique, il permet néanmoins de poser un nouveau paradigme et de commencer à le penser : celui d'un système d'enseignement supérieur français massivement présent sur le terrain de la formation continue, ce qui suppose de renouveler la représentation que l'on se fait de cette activité et son organisation. Représentation que les acteurs universitaires ont de cette activité, représentation que le monde socio-économique a de l'université et de son expertise ; organisation du système pour répondre, y compris sur le plan financier et en terme de moyens humains, à une hausse qui ne serait pas marginale mais substantielle.

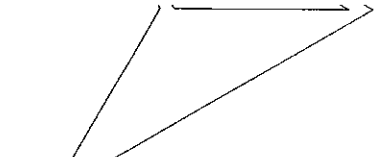
Pour autant que cette partie se consacrera à cette question d'un passage à l'échelle, il convient néanmoins et à nouveau d'attirer l'attention sur le fait que cette révolution devra très probablement se faire dans le même temps qu'une seconde : celle de la prise en compte de la formation tout au long de la vie de l'individu, en lien avec les considérations développées en introduction, dans la partie « contexte et prospective ».

Ce chapitre aborde les conditions de ce changement d'échelle et les actions à mener en trois parties :

- de quelles échelles parle-t-on ?
- ce que cela suppose de la part des universités et écoles
- ce que cela suppose de la part de l'Etat.

On pourrait estimer qu'il manque un dernier item à cette liste, à savoir ce que cela suppose de la part des entreprises et des collectivités, ou disons du monde socio-économique au sens large, y compris pôle emploi. Mais d'une part, il n'entre pas dans l'objet de la mission de faire des recommandations qui échapperaient aux acteurs à qui se destine ce rapport, à savoir le MENESR, les établissements publics et assimilés. Ceci étant dit, par le biais des universités et de l'Etat, certaines recommandations s'adressent également indirectement au monde socio-économique, en ce que les changements de posture, les changements de représentation ne sont jamais unilatéraux, mais doivent être toujours partagés.

D'autre part, s'il est entendu que les financeurs de la formation continue n'attendent pas particulièrement les universités et écoles, ces derniers ne formulent pas non plus de réserves de fond qui excluraient *a priori* du marché la sphère publique du supérieur, pour peu que celle-ci poursuive son ouverture.



➤ DE QUELLES ECHELLES PARLE-T-ON ?

Si on avance souvent le montant de 30 Md€ comme représentant le volume d'activité lié à la FC, le chiffre est immédiatement ramené à 13 Md€ pour désigner le marché de la formation continue (chiffre DARES 2011)². A l'intérieur de ces 13 Md€, la part de l'enseignement supérieur représenterait à ce jour environ 400 M€, dont 90 M€ du côté du CNAM. Les universités les plus actives en formation continue pèsent environ 10 M€ chacune (Strasbourg, Dauphine, notamment), quand les écoles de commerce les plus performantes sur le sujet enregistrent 20 M€.

Ces données, issues exclusivement des organisations qui financent, mériteraient d'être consolidées et suivies, notamment en les confrontant aux données issues des organismes de formation eux-mêmes. Par ailleurs, comme il est difficile de prédire l'évolution de ces enveloppes avec la mise en place de la nouvelle loi, il importe d'autant plus d'assurer une période d'observation autour des années charnières que représenteront 2015 et 2016.

Les études de la DARES permettent de repérer la part que représente le MENSER parmi les dépenses de chaque financeur. Cependant, d'une part les informations concernant plus spécifiquement le supérieur ne semblent pas extraites, d'autre part cela ne permet pas d'évaluer un élément pourtant clef pour envisager le passage à l'échelle proposé : **le marché potentiel du supérieur**.

Le montant de 13 Md€ recouvre des dispositifs de formation continue très différents et de tout niveau : des formations liées à l'évolution des normes et des législations, avec une actualisation des compétences techniques du salarié sur son poste, et des formations certifiantes, voire diplômantes, souvent suivies dans un but d'évolution de carrière ; des formations de niveau 4 et 5, comme des formations de niveau 1, 2, 3 sur lesquelles l'enseignement supérieur assoie sa légitimité.

Il importe d'identifier plus précisément la part des 13 Md€ qui peuvent concerner l'ESR et la suivre au fil des années, notamment autour de cette charnière temporelle que constitue la mise en œuvre de la loi. Ce montant doit devenir la référence à laquelle comparer l'évolution de l'activité des universités.

Cette analyse doit également permettre d'identifier les secteurs de la formation continue à creuser prioritairement et leur potentiel respectif ; secteurs au sens des branches professionnelles bien sûr, mais également secteurs de type sociaux et démographiques.

Secteurs professionnels : quels secteurs sont en forte évolution / mutation / restructuration, quels seraient les besoins prioritaires pour lesquels les universités seraient sollicitées. La mise en place de *conseils sectoriels nationaux* semble indispensable pour assurer l'échange d'information sur ces sujets, et enclencher ainsi une dynamique d'articulation entre les besoins du marché et les universités, et ce que l'on peut appeler un pilotage par l'aval.

Secteurs sociaux et démographiques : quel retard à rattraper sur les classes sociales défavorisées dont l'accès à un diplôme du supérieur doit progresser, quelle formation continue pour les tranches d'âge plus avancées, sachant que si les 25-34 ans en France accèdent mieux à un diplôme du supérieur que la moyenne de l'OCDE, l'observation s'inverse pour les seniors³.

² Le chiffre de 30 Md€ est artificiel, en ce qu'il inclut les salaires des personnes en formation

³ <https://data.oecd.org/fr/eduatt/diplomes-de-l-enseignement-superieur.htm>

Plus globalement, les pouvoirs publics auront la délicate tâche d'imaginer et de mettre en place ce qu'on pourrait appeler un big data de la formation continue, permettant de recueillir et de croiser les différentes sources d'information sur l'activité de formation continue de notre pays.

Recommandations

- ⇒ Identifier le marché potentiel de l'ESR
- ⇒ Identifier les secteurs prioritaires, sociaux, démographiques, professionnels ; activer les conseils sectoriels nationaux
- ⇒ Mettre en place un suivi régulier des données de la formation continue en identifiant la part de l'ESR, et ce avant et après la loi
- ⇒ Construire le big data de la FC

➤ DU CÔTÉ DES ÉTABLISSEMENTS

Du côté des établissements, un passage à l'échelle, qui correspondrait à une multiplication par 2,5 du chiffre d'affaires actuel, ne saurait se réaliser sans des évolutions importantes au sein des établissements. Cela suppose en effet :

- un positionnement différenciant s'appuyant sur l'expertise présente dans les universités ;
- un modèle économique soutenable qui assure un déploiement autrement qu'à la marge ;
- un modèle pédagogique renouvelé.

Les universités se sont déjà extraordinairement adaptées au marché du travail lors des dernières décennies, avec le déploiement de licences professionnelles, master professionnels, la validation des acquis, l'apprentissage ou encore l'accompagnement des étudiants à l'emploi au sein des services d'orientation et d'insertion (SCUIO-IP.) L'ouverture à la FC dans les universités est déjà bien présente, mais elle reste souvent fragile, s'appuyant sur une partie seulement des forces de l'établissement et elle n'est pas armée pour un développement substantiel.

Les évolutions que nous mentionnons dans cette partie ne représentent en rien des ruptures qui feraient que le monde universitaire aurait à se transformer brutalement, voire à se renier. Bien au contraire elles se situent dans la stricte continuité des transformations de l'université de ces dernières années, de son ouverture constante vers le monde de l'emploi, et de sa responsabilité sociale lorsque le paradigme auquel elle fait face dans sa mission de transmission des savoirs est celui d'une éducation massive couplée à un chômage non moins massif, avec un facteur clef qu'il est toujours bon de rappeler : le diplôme du supérieur reste le meilleur rempart contre le chômage⁴.

4 CEREQ, BREF numéros 283 (2011) et 319 (2014)

Sans en faire un sujet de recommandation spécifique, notons, avant de débiter ces développements destinés aux établissements, que ce changement d'échelle devra bien entendu impliquer l'établissement public qui joue à ce jour un rôle majeur en matière de formation continue et qui représente une partie non négligeable du chiffre d'affaires actuel, à savoir le CNAM ; que cette implication se traduise par des actions propres à cet établissement (et notamment le développement du numérique) ou bien en partenariat étroit avec les sites universitaires du territoire par le biais de ses antennes.

Un positionnement différenciant

L'expertise différenciante des enseignants-chercheurs

Rappelons-le, et c'est peut-être important vis à vis du monde professionnel, l'université est d'abord ce lieu où les savoirs se renouvellent, s'actualisent et se transmettent. Il s'agit là, en quelque sorte, de son ADN, ou disons encore, de son essence.

Si le monde était connu et demeurerait inchangé, si les modèles, si les représentations n'évoluaient pas, s'il n'y avait aucun défi technologique et aujourd'hui planétaire, il n'y aurait tout simplement pas de projet universitaire. Il suffirait de transmettre un savoir bien établi et intemporel au sein de structures adéquates. Il n'en est pas ainsi, et aujourd'hui peut-être encore moins qu'hier, à cette époque où les révolutions s'accroissent notamment sous l'impulsion radicale des nouvelles technologies de communication.

On peut ainsi se risquer à formuler une hypothèse qui semble en décalage par rapport aux représentations collectives que l'on se fait de la formation continue et des universités : la formation continue, loin de dévoyer la mission première de l'université, n'est-elle pas plutôt l'occasion de la ré-affirmer et de déployer ainsi un peu plus sa raison d'être, à savoir la transmission de son expertise sans cesse enrichie ?

Le croisement enseignants-chercheurs, d'enseignants, et de professionnels du métier au sein des formations initiales professionnelles des universités constitue d'ores et déjà une richesse qui a démontré son efficacité et sa pertinence. Ce croisement, que les universitaires ont su mettre en place dans leurs structures, vient apporter une preuve supplémentaire, non seulement de l'adaptabilité des universités, mais de l'intérêt de construire des formations s'appuyant sur la double expertise des universitaires et des professionnels du métier.

Par leur autonomie dans la délivrance de diplômes nationaux, au sein d'un cadre national et sous-évaluation régulière par le HCERES, les universités offrent un cadre souple et facilement évolutif qui permet de construire des formations professionnalisantes en lien avec le marché de l'emploi. Cette agilité en toute responsabilité a surtout été mise au profit de la formation initiale, mais elle est tout à fait mobilisable pour la formation continue, et elle deviendra un élément déterminant pour une approche renouvelée de la formation tout au long de la vie des citoyens.

Se placer sur un marché, en l'occurrence celui de la FC, suppose également d'adopter un positionnement différenciant qui mette en avant les atouts de la structure de formation. Si le caractère diplômant des formations universitaires est souvent mis en avant comme atout différenciant, la présence et l'expertise des enseignants-chercheurs sont moins fréquemment valorisées en tant que telles.

Avec la nouvelle loi, et comme corollaire la co-construction de plans de formation et l'appropriation par l'ensemble des parties, les universités ont la possibilité de faire valoir leur spécificité, leur expertise, et cela passe par la présence d'enseignants-chercheurs ; élément

fort de plus-value, pour peu qu'on le présente correctement, avec leurs capacités à faire évoluer les représentations, à contextualiser et solidifier les nouvelles connaissances, et également, voire surtout, avec leur méthodologie critique essentielle qui permet d'aborder les savoirs avec la bonne distance.

Au-delà de cette expertise des enseignants-chercheurs que l'on met fortement en avant ici, expertise acquise au fil des années à pratiquer la recherche au meilleur niveau mondial, la recherche peut également être directement convoquée au profit de la formation continue : que ce soit pour la formation des techniciens et ingénieurs des centres de R&D des entreprises, pour la formation des cadres aux enjeux technologiques et sociétaux dans un contexte de mondialisation, ou encore pour proposer des actions de formation continue comme élément de valorisation des résultats de la recherche lors de réponses à des appels d'offre, notamment au sein des programmes européens.

Les considérations ci-dessus suggèrent que les universités, dans le déploiement de leur stratégie en matière de formation continue, devraient s'appuyer d'avantage sur leur cœur de métier et donc sur l'expertise de leurs enseignants-chercheurs pour se positionner sur le marché⁵.

Cette approche plaide pour que l'université indique dans ses coûts le salaire plein de l'EC (avec la part recherche), puisque c'est cette activité de recherche qui le rend expert et donc particulièrement pertinent pour la formation dispensée.

Enseignants-chercheurs et formation continue

On objecte souvent le faible intérêt des enseignants-chercheurs pour l'activité de formation continue. Après tout, il n'y a pas de raison idéologique pour qu'un EC accepte de dispenser son expertise à un citoyen avant l'obtention d'un diplôme et qu'il le refuse au même individu une fois diplômé. L'obstacle se situe plutôt dans le surcoût pour l'enseignant, ou disons l'inconfort, que représente l'adaptation du cours (un surcroît de travail), la mise en oeuvre de modalités pédagogiques adaptées et d'une posture de formateur différente. Mais ceux qui s'y essaient sont en général satisfaits : au-delà d'une rémunération souvent incitative, ils y trouvent un public restreint et motivé, des temps de correction de copie moindre voire nuls, et une capitalisation rapide des efforts consentis.

La présence de missions de formation continue dans les fiches de poste des recrutements de maîtres de conférences et de professeurs des universités est encore très faible. Banaliser la FC, dépasser la barrière FI / FC, passera également par l'inscription de missions de formation continue lors du recrutement des nouveaux EC.

On avance régulièrement, à raison, la faible valorisation des activités de formation dans les carrières des enseignants-chercheurs. Si la reconnaissance d'une activité de formation continue dans l'avancement de carrière des EC serait bien sûr un facteur incitatif important, il serait contre-productif de mettre cette revendication récurrente comme préalable à toute action en faveur de la FC. Les facteurs de reconnaissance, sous forme de rétribution ou de promotion interne, existent. Le débat sur la reconnaissance de l'activité des enseignants-chercheurs dépasse celui de la FC et porte sur l'équilibre entre ces deux missions essentielles que sont l'enseignement et la recherche.

5 - un élément marquant (mais pas étonnant) de la journée du 22 juin 2015 à la CPU est la faible participation à l'atelier « formation continue et recherche », par rapport aux trois autres ateliers ; preuve supplémentaire que les universités elle-même ne font pas encore assez naturellement le lien entre la formation continue et leur cœur de métier.

De nouveaux recrutements

Un passage à l'échelle peut se heurter, dans les universités, au vivier des EC disponibles pour ces missions⁶. Une double limite peut être rapidement atteinte : d'une part le nombre d'EC intéressés par ces missions (un tiers serait déjà une proportion satisfaisante qui constituerait un premier objectif pour la plupart des établissements), d'autre part la capacité de ces EC à augmenter leur service avec de nouvelles missions de FC.

Accroître l'implication des EC par le seul recours aux heures complémentaires aurait pour effet de saturer ces derniers et d'impacter négativement la recherche ; inclure les missions de FC dans les services (cela se pratique sporadiquement ici et là) peut avoir un impact négatif sur l'offre de formation initiale.

Un passage à l'échelle ne pourra se faire sans réaliser des recrutements complémentaires d'EC. Le nombre de titulaires étant limité avec le plafond d'emploi des établissements, il faudra explorer d'une part la piste des EC en CDD ou CDI, mais avec le risque de voir apparaître deux catégories d'enseignants-chercheurs, d'autre part l'usage possible de supports d'emploi de titulaires, mais dont la masse salariale serait assumée totalement par les ressources propres des établissements. Ces deux possibilités se combinent aisément : un statut de contractuel en phase de lancement et une ouverture de concours lorsque l'activité, et donc la recette, est stabilisée.

Le recrutement d'EC supplémentaires, financés par la FC, aura également un effet globalement positif sur la recherche et l'activité des laboratoires, et donc *in fine* sur la puissance de la France en recherche, son innovation et son rang économique.

Recommandations

⇒ Mettre en avant la présence des enseignants-chercheurs dans la FC, comme plus-value fortement différenciatrice ; valoriser les formations en indiquant un taux de présence d'enseignant-chercheur minimum (par exemple 20% minimum)

⇒ Justifier le chiffrage du salaire complet de l'enseignant-chercheur par l'expertise induite par sa condition d'enseignant-chercheur

⇒ Intégrer la FC dans le service des enseignants-chercheurs (quitte à limiter un % de service) ; intégrer des missions de FC dans les fiches de poste de recrutement des enseignants-chercheurs

⇒ Prendre en compte dans les services / la rémunération des enseignants-chercheurs l'adaptation aux modalités pédagogiques de la FC

⇒ Recruter des EC avec les ressources générées par la FC, sous statut de contractuel d'une part, et de fonctionnaire sur des supports d'emplois d'autre part

⁶ Par exemple, Dauphine implique déjà 150 de ses 450 EC (donc un tiers) dans des actions de formation continue, et ce sur le modèle économique d'une rétribution sur des heures complémentaires, au-delà du service statutaire.

Un modèle économique soutenable

Les établissements publics les plus actifs en FC ont mis en place des modèles économiques qui permettent de financer la structure locale qui porte ce type de formation (par exemple CNAM, Dauphine, Strasbourg, Caen, Créteil). Par modèle économique, on entend ici à minima : la mise en place d'une grille des coûts, d'une répartition des recettes, et d'un cahier des charges de la construction d'une formation indiquant son caractère soutenable pour l'établissement ou non.

Dans les meilleurs des cas, les recettes financent le coût direct de la formation (heures d'enseignement au taux de l'HETD éventuellement multipliées par un coefficient, secrétariat, accueil, fonctionnement, temps éventuel de démarchage), un défraiement logistique, un forfait permettant de financer les salaires pleins du service de formation continue.

Ainsi, si au mieux les coûts directs et quasi-directs sont-ils auto-financés par la formation, le coût complet (global) ne semble néanmoins jamais pris en compte. Ce coût complet comprendrait également : le salaire horaire plein des titulaires, le coût au prix du marché de la location de la salle, l'activité générée par la formation au sein des services centraux (notamment DRH avec la gestion des vacataires, et services financiers avec la gestion des factures, des marchés etc).

On peut formuler ce constat autrement : la FC se finance aujourd'hui à hauteur d'un coût marginal (avec des variations d'ampleur du « marginal »), mais pas au coût complet.

En ce sens, sans un changement de modèle, le développement de la FC représenterait paradoxalement un coût supplémentaire pour les établissements, et non un apport de ressources au profit du budget des établissements.

D'une part, il convient de moduler cette affirmation par le fait que toute la FC n'a pas vocation à être totalement équilibrée financièrement. Elle peut en effet relever d'une mission de service public à financer par de la dotation publique ou des subventions publiques (par ex reprises d'études, DAEU, formation continue des enseignants). Il y a donc des équilibres à trouver entre différents type de FC avec des modèles économiques différents.

Le développement de la FC permet également de réaliser des économies d'échelle sur les fonctions supports, et notamment immobilières, à l'intérieur des établissements.

D'autre part les retombées positives de formations en FC sont multiples et dépassent de loin les seules considérations financières : lien avec les entreprises, les branches professionnelles, Pôle Emploi ; impact sociétal, accompagnement des individus, anticipation des ruptures professionnelles ; évolution des modalités pédagogiques à l'intérieur de l'établissement, parfois développements technologiques ; lien avec les alumni.

Il n'en reste pas moins qu'une vision claire des dépenses engagées dans un processus de FC est indispensable, et ce quelle que soit la nature de cette FC (très orientée service public ou totalement concurrentielle).

Ce point est d'autant plus important par rapport à la question du changement d'échelle qui fait l'objet de ce rapport : tout développement de la FC autrement qu'à la marge dans les établissements ne saura se réaliser sans la maîtrise des coûts complets et de leur financement. Sinon, la surcharge sur les enseignants titulaires, les composantes, et sur les services centraux deviendrait rapidement intolérable.

Dans la prise en compte de la rémunération des titulaires engagés dans la formation, les différents entretiens et l'atelier du 22 juin consacré au modèle économique montrent qu'un débat existe autour de la valorisation de l'heure enseignante : au taux de l'heure complémentaire (42€) éventuellement avec un coefficient multiplicateur, ou bien celui de l'heure du salaire plein chargé (par exemple pour un salaire de 80k€ chargé pour un enseignant-chercheur : 417€ de l'heure).

L'argument entendu qui plaide pour la prise en charge de la seule HETD, éventuellement revalorisée, est un argument économique de compétitivité de la formation et de rentabilité. Cet argument est fort, à tel point que les universités les plus actives se donnent comme règle de n'avoir recours aux titulaires qu'au-delà de leur service statutaire et donc par le seul biais des heures complémentaires.

La ligne médiane consisterait à prendre le coût de l'heure moyen observé dans l'établissement, voire la composante ou la formation (selon le degré de finesse souhaité), à savoir le coût total des heures effectuées par des titulaires (au salaire plein chargé) et vacataires, divisé par le volume d'heures qu'ils effectuent. Ce coût moyen doit être calculé sur l'activité FI + FC globalement.

Trois arguments plaident en faveur de cette ligne médiane :

- la nécessité différentiante de garantir une présence minimale de titulaires, et notamment d'enseignants-chercheurs, dans les formations, et donc de développer de manière importante des formations mixtes avec des titulaires et des vacataires professionnels (comme au sein des licences et masters pro) ;
- la porosité dans le service des titulaires entre FI et FC d'une part, le leurre qu'il y a à séparer heures statutaires et heures complémentaires d'autre part ;
- les recrutements complémentaires d'EC (contractuels ou fonctionnaires) que le changement d'échelle nécessitera, recrutements payés avec un salaire plein (recherche comprise), salaire qui doit être totalement pris en charge par les ressources de cette nouvelle activité.

L'usage de cette ligne médiane présente le défaut de voir les coûts de revient augmenter lorsque la part de titulaires augmente ; l'alternative étant de prendre en compte dans l'analyse du coût le seul salaire plein de l'enseignement-chercheur.

On peut estimer se situer ici en présence d'un nœud gordien : changer d'échelle, nécessite une réelle prise en compte des coûts globaux engendrés, donc une augmentation des tarifs, ce qui réduit la compétitivité de la formation et peut limiter le recours à nos formations, en en freinant ainsi le développement !

On notera néanmoins que si la compétitivité des formations revient à compenser une limitation des tarifs pratiqués par des moyens de l'Etat, présents par ailleurs dans l'université, les universités feront alors de plus en plus l'objet d'attaques pour concurrence déloyale lors de réponses à des appels d'offre ouverts.

Ce nœud gordien ne peut être tranché qu'en misant sur l'impact de la section précédente, à savoir le positionnement différentiant des universités lorsqu'elles mettent en avant leur expertise. Ce qui *de facto* oriente les universités vers certains types de formation et certains marchés.

En particulier, les universités ont certainement intérêt à déployer une offre de stages courts de FC positionnés sur leur expertise. Le récent développement des MOOC, leurs déclinaisons adaptées à de plus petits effectifs et leur capacité à proposer un nouveau type de certification payante représente également une nouvelle offre avec une perspective de rentabilité, certes à construire, mais prometteuse.

L'autre piste, complémentaire, de travail consiste à augmenter la rentabilité des formations par une réduction des coûts internes et l'augmentation de la réactivité du service par une déconcentration des actes de gestion. On peut par exemple envisager une gestion financière décentralisée, facturation et recouvrement, recrutements de personnels. Il s'agit en fait de diminuer les coûts de transaction internes.

On termine cette section par quelques considérations plus techniques mais éventuellement utiles aux universités.

Comme déjà indiqué plus haut, il convient de viser entre 20% et 50% d'enseignement par des enseignants-chercheurs ; 20% serait un plancher en dessous duquel il n'est pas souhaitable de descendre (valoriser la spécificité de l'université, élément différenciant) ; au-dessus de 50% d'EC la rentabilité de la formation peut être mise à mal.

Prévoir des mécanismes incitatifs au sein du « référentiel » de l'établissement pour proposer une rémunération variable et incitative des EC⁷. Selon le type de FC, l'heure pourra varier de l'HETD classique (40€/h) à 150€/h voire plus pour de l'expertise très poussée. Le montant de rémunération peut dépendre du niveau de la formation, de la concurrence, et de la marque de l'organisme (école / université / COMUE). Néanmoins, ces dispositifs incitatifs devraient s'atténuer, voire disparaître, en régime stationnaire, à partir du moment où les heures de formation sont intégrées au service des enseignants et enseignants-chercheur (et que donc des recrutements auront eu lieu !).

Notons que parfois, l'enseignant chercheur sera moins intéressé par un retour financier pour lui-même que pour sa recherche ou son département. Il serait utile d'organiser en interne des facilités d'usage pour de la recherche. Cela peut se justifier si on met en avant la dimension de chercheur de l'EC qui tire de la recherche son expertise et donc sa pertinence pour la formation. Cela peut se comparer aux contrats de recherche pour lesquels l'ancienneté, l'expertise d'un chercheur est parfois prise en compte lors de l'élaboration du contrat. Mais cela revient également à reconnaître la recherche comme un élément de formation continue de l'enseignant-chercheur, sachant qu'il est légitime de comptabiliser dans les coûts complets d'une formation la formation continue de ses enseignants.

Lorsque la formation dispensée relève d'un contrat avec une entreprise, sa gestion gagnerait à passer par les modules « convention », comme pour les contrats de recherche : les recrutements à faire, les salaires à financer, sont clairement distingués, à part des supports d'emploi et de la masse salariale de l'établissement, et cela possède enfin la souplesse de la pluri-annualité.

Un conseil important à destination des universités : avant de déclarer des bénéfices au sein de formations continues, prendre en compte la totalité des coûts complets de la formation – car les universités déclarent souvent des bénéfices qui n'en sont pas vraiment !

⁷ Le « référentiel » est le tableau qui liste les activités pédagogiques et administratives qui ouvrent droit à des rémunérations spécifiques à l'intérieur de l'établissement

Recommandations

- ⇒ Avoir une vision claire et complète de l'ensemble des dépenses, directes et indirectes, liées à une formation continue donnée
- ⇒ Diminuer les coûts de transaction internes pour augmenter la réactivité et la rentabilité des services dédiés
- ⇒ Valoriser le salaire plein et pas uniquement l'HETD même revalorisée, par le biais d'un calcul d'un coût moyen horaire incluant FI et FC
- ⇒ Développer de nouveaux modèles économiques, notamment autour des stages courts et les des certifications de type MOOC pour capter de nouveaux publics
- ⇒ Mettre en place des mécanismes incitatifs (rémunérations ou moyens pour la recherche) ; et ne pas déclarer de bénéfices tant que la totalité des coûts complets n'est pas prise en compte

Un modèle pédagogique adapté

La loi modifie en profondeur la philosophie de la FC et de ses mécanismes. Rappelons-le, l'entreprise n'a plus l'obligation de verser 0,9% de sa masse salariale au profit d'une FC qu'elle maîtrisait peu, mais elle a obligation de résultat puisque tous les salariés doivent bénéficier d'un accompagnement de carrière et de formation avec un bilan tous les 6 ans et un contrôle de l'entreprise. Les entreprises rentreront par conséquent beaucoup plus dans une démarche de co-construction de la FC de leurs salariés avec ces derniers, en intégrant la gestion des compétences et l'évolution de celles-ci comme un élément stratégique pour la bonne santé de l'entreprise.

La loi met ainsi en avant une double finalité pour l'individu et pour l'employeur, tendant à réclamer des formations adaptées à une perspective affichée à l'avance. Elle revalorise du qualifiant qui se tourne vers du certifiant, éventuellement en se cumulant sur plusieurs années.

Adaptation des contenus

Les universités ont déjà fait un pas avec la traduction de leurs diplômes en compétences. Cet essai demande à être transformé et la mise en œuvre de la loi constitue un bon test pour cela : par l'inscription des formations sur les listes d'éligibilité, par l'exigence croissante à venir des employeurs sur la plus-value de la formation.

Tout récemment, à l'occasion de la nouvelle loi et s'inscrivant tout à fait dans son esprit, les IUT ont fait des propositions de formations organisées en trois niveaux et autour de blocs de compétences. Cette approche nécessite une ré-appropriation des contenus des cours en les articulant autour de finalités liées aux compétences. L'initiative est suffisamment pertinente pour devoir être saluée, diffusée, voire être prise pour modèle.

Dans le cadre d'une adaptation des contenus aux besoins de la FC, et dans une approche par compétences, il peut par exemple être pertinent de construire une formation en faisant appel à des modules de formations existantes différentes, voire relevant d'années différentes dans les cycles de licence et de master⁸. Il ne s'agit donc pas de maquiller une formation existante mais bien de construire une nouvelle formation adéquate, et à partir des compétences attendues à la fin de la formation, et non pas seulement des savoirs acquis.

Enfin répétons-le : les universités ont certainement intérêt à déployer une offre de stages courts de FC positionnés sur leur expertise.

Adaptation du rythme

L'adaptation aux conditions d'études possibles des salariés ou demandeurs d'emploi, à leurs capacités de déplacement, devient également encore plus incontournable.

Les entreprises rencontrées mentionnent la difficulté qu'il y a à éloigner pendant plusieurs jours des employés de leur activité courante, et estiment que les formations organisées autour de blocs de 3 à 5 jours s'effaceront au profit de formats plus distribués, d'une à deux journées sur plusieurs semaines, voire de formations filées en situation même de travail (« apprentissage en situation de travail »).

Le rythme de quelques heures régulières par semaine, lié au suivi d'un module particulier, peut également s'avérer pertinent pour un salarié ne pouvant s'absenter plusieurs jours. L'accès à des plateformes à distance vient renforcer cette possibilité d'une formation lissée sur plusieurs semaines et ne venant pas rompre le flux du travail quotidien.

La mission n'a pas pu se pencher en détail sur ces questions et multiplier les entrevues liées à l'évolution des ressources humaines. Mais le croisement entre le niveau d'exigence des individus et des employeurs avec le besoin de limiter les ruptures d'activité, amèneront certainement les organismes formateurs, et donc les universités, à devoir accroître leur capacité d'adaptation en proposant des rythmes conformes à l'évolution du marché.

Adaptation aux usages numériques

Plusieurs entreprises parient sur la FC à distance et intègrent de la FOAD de manière massive dans leur plan de formation interne (Michelin, EDF, source MEDEF). Veolia indique avoir intégré l'usage des plateformes LMS (learning management system) depuis plus de dix dans la totalité de ses formations.

Si tous s'accordent à dire qu'il s'agit d'un moyen, parmi d'autres, un vecteur pédagogique particulièrement puissant et utile, le numérique n'est en rien affiché comme une fin en soi. Il vient néanmoins profondément transformer les perspectives pédagogiques que l'organisme formateur va pouvoir proposer.

L'avenir de la FC passera certainement par des dispositifs à distance évolués (des LMS), avec une relation étroite avec le stagiaire, des temps de travail synchrones et d'autres asynchrones, et de plus en plus des dispositifs de type « learning analytics » permettant d'analyser le processus d'apprentissage chez l'individu en formation (ses interactions avec les formateurs, tuteurs ou encore avec les autres stagiaires, sa manière de répondre aux questions posées ou au contraire de poser des questions, etc). Tous ces dispositifs se trouveront concentrés et développés au sein des versions plus personnalisées des MOOC que sont les SPOC (small private online courses).

8 - par exemple un pré-requis de licence et des modules issus de deux parcours de masters différents

Adaptation de l'évaluation

La formation à distance se heurte toujours à la question de la vérification de l'assiduité du stagiaire. Les partenaires sociaux et financeurs restent très accrochés à l'idée qu'une heure de formation financée doit être traçable et vérifiable. Or les modalités d'apprentissage seront de plus en plus diffuses, allant de paire avec la mixité des sphères publiques et privées, personnelles et professionnelles. Quelle différence au sein d'une formation entre une recherche pour un projet réalisée pendant une demi-journée de stage en présentiel, ou bien le week-end chez soi ? L'essentiel n'est-il pas que le stagiaire ait acquis les savoirs, les savoir-faire, les compétences attendues et que cela soit attesté par l'évaluateur certifié ?

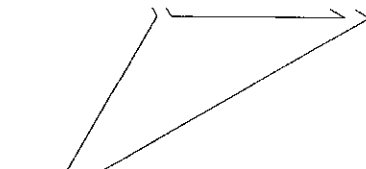
Les modalités d'apprentissage évoluent fortement au sein des établissements (écoles, universités), avec de la pédagogie inversée, avec des apprentissages par problèmes, des apprentissages par projet. Ces évolutions rendent caduques la notion d'unité de lieu et de temps pour une formation. De ce fait, elles remettent également en question l'évaluation traditionnelle la plupart du temps en usage. Ces méthodes actives d'apprentissage permettent également de développer des compétences essentielles qui ne sauraient être attestées ni par la seule présence au cours (feuille d'émargement), ni par un examen final : réaction face à un problème posé, à une situation exposée, appropriation du contexte, recherche d'informations, capacité à faire des suggestions quitte à se tromper, à inventer des solutions, à les tester, à gérer des situations de groupe, etc.

On parlait de porosité en introduction, mais cette notion est également pertinente lorsque l'on observe les processus d'apprentissage et le rythme d'assimilation de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences.

Les « learning analytics » évoqués ci-dessus apporteront également une autre vision de l'évaluation qui relativiseront encore plus la pertinence de la présence traçable au profit d'un apprentissage traçable.

Recommandations

- ⇒ Etendre l'approche par compétences ; diffuser l'approche des IUT au sein des établissements ; rendre modulable les formations des établissements selon une approche par compétences et non exclusivement par contenu
- ⇒ Adapter les formations aux rythmes des stagiaires ; déployer une offre de stages courts positionnés sur l'expertise de l'université
- ⇒ Développer massivement les dispositifs à distance (total ou hybride)
- ⇒ Revoir l'exigence de présence ou de traçabilité en FC, au profit de la finalité de la formation et l'attestation des compétences acquises
- ⇒ S'appuyer sur la certification délivrée pour revoir les exigences de validation d'une formation suivie



➤ DE LA PART DE L'ETAT

Du côté de l'Etat, un passage à l'échelle suppose

- un soutien politique fort
- des dispositifs incitatifs
- une vision intégrée de la formation tout au long de la vie

Soutien politique de l'Etat

Les listes, le CPF, la nouvelle loi

Le CPF, grande avancée de la loi, court le risque d'être dévoyé en devenant d'une part un élément incontournable par le co-financement qu'il apporte, et d'autre part par le label que commencent à constituer les listes d'éligibilité des formations au CPF via les COPANEF et COPAREF. Si le système continue à se détourner de son intention initiale, le CPF sera amené à peser beaucoup plus que les 20% de la FC qu'il est censé représenter. Des mécanismes de compensation se mettront alors certainement en place, au détriment de sa vocation première.

L'élaboration dans l'urgence des listes d'éligibilité joue pour beaucoup dans cette dérive observée par les acteurs de la mise en oeuvre de la loi. Les travaux en cours entre partenaires sociaux, mais également avec le ministère et avec la CPU, certaines décisions régionales d'inscriptions de listes complètes de formation du supérieur (comme en PACA) vont dans le bon sens.

Il n'en reste pas moins qu'à ce jour, plusieurs listes se superposent :

- le RNCP
- l'inventaire
- les listes pour le CPF
- les listes interprofessionnelles

Outre le fait que cela ne soit absolument pas lisible, et donc incompréhensible pour tout individu souhaitant se former, cela est générateur d'un surcroît de travail coûteux et inutile à plusieurs niveaux : temps passé à inscrire des formations sur ces différentes listes, voire à discuter avec les gardiens légitimes de ces listes, complexité des négociations à mener avec les organismes financeurs pour ouvrir une formation en s'appuyant sur le bon dispositif, augmentation du temps de montage du dossier des futurs stagiaires.

Indiquons par ailleurs que la nouvelle loi introduit de nouveaux dispositifs législatifs, en supprime d'autres, avec certaines incohérences avec le code de l'éducation actuellement en vigueur. L'état des lieux de la mise en oeuvre de la loi, mis en annexe de ce rapport, en détaille un certain nombre. Cet état des lieux en appelle à un toilettage législatif.

Mentionnons enfin la mise en oeuvre du décret n° 2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue. Toujours au titre de la simplification d'un système qui se complexifie régulièrement, il importe que le HCERES, organe d'évaluation de la qualité au sein des établissements, certifié aux normes européennes, puisse devenir l'entité garantissant la qualité des formations continues universitaires (au sens de l'article 1 du décret). Le HCERES aurait alors jusqu'au 1er janvier 2017 pour adapter ses procédures d'évaluation en matière de formation continue (procédures qui ne semblent pas exister à ce jour, la formation continue ne faisant pas l'objet d'une évaluation spécifique et détaillée).

La norme européenne

Les niveaux de qualification vont de V à I en France, quand ils vont de 1 à 8 au niveau de l'Europe.

Cette nomenclature française et son usage répandu posent problème à plusieurs points de vue. Mentionnons :

- le souci de cohérence avec une Europe de l'éducation que l'on cherche à construire ;
- le frein au développement d'une formation continue qui dépasse nos frontières ;
- la reconnaissance à sa juste valeur du doctorat par le système européen, alors que le système français ne le distingue pas clairement du niveau M / bac+5.

La FC en médecine et en droit

Si la formation des médecins reste l'apanage de l'université, leur formation tout au long de leur carrière lui échappe quasi totalement. Le système dit « DPC » (développement professionnel continu) reste largement extérieur aux facultés de médecine des universités, alors qu'elles auraient vocation à en assurer les formations.

La loi en gestation sur l'encadrement des dispositifs de DPC pourrait entériner un peu plus cet état de fait, et priver les universités d'un marché potentiel de taille à l'heure où on leur demande d'affirmer leur expertise et leur pertinence dans la formation des adultes en situation professionnelle et tout au long de leur vie.

On peut du reste évoquer le même sujet avec la formation continue des salariés du monde du droit, et réclamer que les universités, ici aussi dominantes dans la formation initiale des juristes, continuent à l'être ensuite.

Paradoxalement, médecine et droit sont deux formations phare des universités, avec un positionnement de quasi monopole de ces dernières, une réelle confiance de la profession en la formation initiale dispensée, et ce sont celles où la formation continue des membres de ces professions semble le plus échapper aux universités.

Recommandations

- ⇒ Prendre appui sur la nouvelle nomenclature des licences (notamment pro) et master pour procéder à l'inscription des diplômes nationaux sur les listes nationales d'éligibilité au CPF – travail à réaliser avec la CPU
- ⇒ Inscrire sur les listes inter-professionnelles régionales l'offre des établissements d'enseignement supérieur qui dépendent de ministères (tutelle Etat).
- ⇒ Construire un portail RNCP renvoyant vers les établissements accrédités porteurs des mentions nationales, et déclinant les options possibles pour les salariés (les parcours)
- ⇒ Positionner le HCERES comme compétent pour mettre en place les dispositions du décret du 30 juin 2015 sur la qualité des formations continues
- ⇒ Adopter la nomenclature européenne des niveaux de qualification ; positionner les niveaux master et ingénieur au niveau 7 et le doctorat au niveau 8
- ⇒ Permettre aux universités d'être des acteurs centraux de la formation continue des médecins, notamment des DPC ; envisager de même la formation continue des métiers du droit.

Des dispositifs incitatifs

Du besoin de titulaires

Le changement d'échelle ne pourra reposer, à l'intérieur des établissements, sur le seul recours à des vacataires pour les enseignements et à des contractuels renouvelés tous les deux ou trois ans pour l'encadrement administratif. Non seulement cela n'est pas une modalité de gestion acceptable, mais d'une part cela viendrait faire accroître l'idée que la FC est une activité à part, marginale et non pérenne au sein de l'université, et d'autre part cela viendrait augmenter une précarité statutaire déjà pointée du doigt en ce qui concerne la recherche.

L'augmentation substantielle de l'activité de FC dans les universités et sa banalisation au sein de ses missions, réclame que, au-delà des possibilités de CDI prévue par la loi LRU, des supports pérennes de titulaires puissent être mobilisés pour cet enjeu, avec une masse salariale supportée par l'activité de FC elle-même.

Il convient alors d'analyser la consommation réelle des supports d'emploi sous plafond 1 (plafond Etat) au sein de universités, et évaluer si celles-ci ont les marges nécessaires pour mobiliser des supports d'emploi au profit du développement de la FC, ou bien si un relèvement du plafond d'emplois est nécessaire (sans masse salariale supplémentaire). La situation peut du reste être différente d'un établissement à l'autre.

A partir des deux orientations affichées plus haut, celle d'une présence minimum d'enseignants-chercheurs titulaires et celle d'un modèle économique qui inclut la globalité des coûts complets (sic), on peut estimer que l'ordre de grandeur est de l'ordre de 1500 enseignants-chercheurs (1000 EC et 500 PRAG) et 800 BIATSS, sur l'ensemble des établissements pour augmenter de 200M€ le chiffre d'affaires des établissements⁹. Passer de 400M€ à 1Md€ représenterait ainsi un ordre de grandeur de 3000 EC, 1500 PRAG et 2400 BIATSS, soit environ 7000 postes.

De l'usage des bénéfices de la formation continue

Actuellement les bénéfices éventuels d'une formation continue ne sont pas exploitable directement, sous forme de crédit de fonctionnement, par les composantes de l'établissement ou par toute autre structure interne. Ces bénéfices, à l'issue de la formation, viennent alors alimenter le fond de roulement de l'établissement.

A différentes reprises au cours de ce rapport, la remarque a été faite qu'à ce jour les universités ne font certainement pas de bénéfices, en ce sens où les coûts complets ne sont pas entièrement pris en compte.

⁹ Le calcul indicatif est le suivant : formation de 100h financée à 200€/h répétée 10 fois (ce qui occupe 30 semaines), soit 200k€ de recette ; 20% de heures faites par un EC à 80K€ (soit 1 EC), 20% par un PRAG à 80k€ (soit 1/2 PRAG), 60% en HETD, soit encore 145k€ de masse salariale pédagogique ; 1/3 de secrétariat, 1/5 de suivi FC dans la composante, 1/5 d'ingénierie, marketing et suivi financier au service central FC, location salle et coûts infrastructure (y compris direction RH et agence comptable).

Il convient de se placer dans l'hypothèse où un modèle économique soutenable se met en place et que de réels bénéfices sont potentiellement dégagés. Dans cette perspective, et de manière à être incitatif vis à vis des équipes internes, il faut permettre aux établissements d'employer ces bénéfices éventuels en toute liberté.

Fonds d'investissement

Les établissements gagneraient à disposer de fonds d'amorçage permettant de lancer des opérations d'envergure en FC, et selon un modèle économique permettant de rembourser ce fonds. Cela peut s'envisager à travers des structures locales dédiées (au niveau des COMUE et / ou des régions) , ou encore au niveau national, à l'instar du fonds d'investissement que l'Etat et la CDC sont en train de constituer pour développer les nouvelles technologies au profit de la formation continue.

Des « sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC) »

Le passage à l'échelle nécessitera une organisation peu présente à ce jour dans les universités : un service au stagiaire, en amont de sa formation et pendant, une gestion financière reposant sur une comptabilité analytique fine, une approche marketing ciblée, l'emploi de personnels sous statut privé, la gestion de la propriété intellectuelle, l'émergence d'un savoir-faire en FC et d'une marque de confiance auprès des entreprises, éventuellement l'usage de locaux dédiés avec une logistique d'accueil adéquate.

Aux côtés de la FC déjà en place dans les universités, et correspondant aux trois premières catégories de la typologie proposée en Annexe 4, le développement des stages courts qualifiants, hautement concurrentiels, sera déterminant pour un passage à l'échelle. Ce type de FC réclamera bien plus encore les besoins mentionnés au paragraphe précédent.

L'extension de la notion de SAIC aux activités de FC peut être envisagée. Le modèle des SATT, au niveau d'une COMUE voire inter-COMUE peut également servir de modèle, notamment pour les activités FC les plus concurrentielles. On pourrait ainsi envisager des sociétés d'accélération de la formation continue, des « SAFC ».

Ceci est d'autant plus pertinent que, si passage à l'échelle il y a, les universités seront de plus en plus mises au défi de prouver qu'elles ne pratiquent pas la concurrence déloyale sur leurs activités les plus marchandes. Une structure de type SAS (société par actions simplifiée), comme les SATT, serait de nature à clarifier les choses. Cela permettrait surtout de valoriser un porte-feuille de formations à l'échelle d'un site universitaire, d'une région, et d'obtenir des économies d'échelle.

Ces structures locales seraient le réceptacle naturel des fonds d'investissement évoqués plus haut.

L'articulation entre la FI et la FC subventionnée doit néanmoins être assurée. La mise en place de telles structures ne doit pas avoir pour conséquence de couper un peu plus la FC concurrentielle de la FI et d'une FC subventionnée. Cela est primordial, et doit être réfléchi plus profondément avant toute nouvelle création de structure. On peut par exemple mentionner l'évolution des secteurs déréglementés (de type France Telecom ou La Poste), qui ont séparé leur activité de service publique de l'activité purement marchande.

A l'instar des SATT, qui s'appuient sur les laboratoires et les établissements, mais ne développent pas directement la recherche, ne recrutent pas de chercheurs, de telles structures de FC devraient totalement s'appuyer sur les établissements et leurs composantes pour la construction du contenu de l'offre de formation et sa mise en oeuvre. La SAFC serait ainsi orientée sur la valorisation des expertises de ses membres, le lien avec les branches professionnelles, la constitution d'une offre de formation de stages courts, la réponse à des appels d'offre, et non pas sur le développement de l'expertise et sur la mise en oeuvre.

Ce point est probablement de nature à amoindrir le risque mentionné au paragraphe précédent.

Une dotation d'environ 15 à 20 M€ par SAFC serait certainement suffisante (par rapport aux 60 / 70 M€ dont sont dotées les SATT, mais qui ont des investissements lourds en termes de brevet et de maturation à réaliser).

Recommandations

- ⇒ Accompagner les établissements dans le recrutement de titulaires sur ressources propres
- ⇒ Libérer l'usage des bénéfices de la formation continue
- ⇒ Créer avec la CDC des fonds d'investissement pour la FC concurrentielle
- ⇒ Proposer au PIA3 la création de *sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC)*, sur le modèle des SATT, au niveau des COMUE ou inter-COMUE, pour développer la FC concurrentielle

Faciliter la porosité vie professionnelle / formation

Si FI traditionnelle et FC concurrentielle sont les deux points extrêmes du spectre des formations que proposent une université, elles ne s'opposent pas, ou en tout cas elles ne devraient pas s'opposer. Un continuum de type de formation passent de l'un à l'autre, avec à chaque fois des modèles économiques différents qui déplacent le curseur du tout subventionné par l'Etat (FI traditionnelle) au stage court 100% financé par l'entreprise : FI traditionnelle, FI en apprentissage, FI avec contrat de pro, blocs de compétence, DAEU, VAE, VAP, formation ad hoc sur appel d'offre, DU. La typologie présentée en Annexe 4 permet appréhender ce continuum.

A cela s'ajoute, ou devrait s'ajouter, un effort public pour la formation continue des enseignants et enseignants-chercheurs.

L'Etat doit affirmer son souhait d'avoir une FC de service public au sein de ses opérateurs. Si cela est inscrit dans la loi, il y a peu (ou pas) de mécanismes incitatifs ou d'accompagnement financier pour ces missions.

En particulier, l'activité de FC n'apparaît pas dans les modèles d'aide à la décision de répartition des moyens. En effet à ce jour, le modèle d'aide à la décision quant à la ventilation des moyens du programme 150 sur les établissements de l'ESR n'incorpore pas les données issues de la FC. Même si ce modèle n'influe pas à ce jour sur les enveloppes financières récurrentes accordées aux établissements, il permet de prendre le pouls de l'activité des établissements et de leur dynamisme, et ce sur plusieurs années. Il pourrait dès lors paraître pertinent d'y introduire des critères de formation continue.

L'argument qui consisterait à dire que la FC est une activité qui doit s'auto-financer, et qu'en cela elle ne doit pas apparaître dans ce modèle, ne paraît guère recevable. D'une part la formation continue, comme élément clef de la formation tout au long de la vie et en continuité directe avec la formation initiale, est une mission fondamentale de l'université, comme le rappelle l'article 7 de la loi du 22 juillet 2013. D'autre part, si une partie de la FC est amenée à s'autofinancer, ce n'est pas le cas de la totalité du spectre de cette activité (voir en annexe les typologies de FC).

Par ailleurs, l'Etat n'est pas le seul à subventionner les organismes de formation, mais toutes les régions n'ont pas la même politique, et certaines subventionnent de la FC sur leur cœur de mission (chômage, salariés fragiles, entreprises fragiles etc.).

Tout cela plaide pour une appréhension globale d'une formation qui s'alterne avec la vie active : la formation tout au long de notre vie. Actons que si l'on en parle beaucoup et depuis longtemps, c'est un concept qui a du mal à être réellement pensé et mis en œuvre en France.

Elle repose sur d'autres conceptions du parcours de vie des citoyens : apprendre et exercer ne sont pas des activités étanches de nos vies ; malgré ses 20 ans passés sur les bancs de l'école puis de l'université, avec son master en poche, un individu n'est pas armé pour les plus de 40 ans d'activité professionnelle qu'il a devant lui. Il s'agit ainsi de favoriser l'alternance formation / vie active, voire permettre une mixité totale entre ces sphères (comme c'est déjà le cas avec l'apprentissage).

On avancerait sur ces questions en permettant à des individus de signer des contrats de formation avec leur employeur et un établissement, pour sécuriser sur plusieurs années un plan de formation adapté.

On peut également envisager d'inciter les bacheliers professionnels à avoir une première expérience professionnelle sans obérer leurs possibilités de suivre une formation du supérieur. Il suffirait pour cela de leur permettre une sorte de césure professionnelle post-bac, leur garantissant une place dans l'enseignement supérieur à l'issue de leur expérience professionnelle. Une telle expérience professionnelle avec une garantie d'entrée dans l'enseignement supérieur ultérieurement cumulerait deux bénéfices : ces bacheliers professionnels suivraient la finalité première de leur bac, à savoir le marché de l'emploi, et ils reviendraient aux études avec une meilleure idée de leur projet de carrière et de leurs besoins en terme de formation, ce qui constitue un facteur essentiel de réussite.

Cela plaide pour le développement des parcours individualisés dont on parle beaucoup, intégrant plus fortement qu'aujourd'hui la notion de développement personnel de l'individu. Ceci intègre toutes les sources d'apprentissage, issus du monde éducatifs, professionnels et personnels, dans une dynamique de construction de sa propre vie. On parle de « life designing ». On travaillerait ainsi non plus la notion de « life long learning » mais de « life long designing », soit encore : la construction de son parcours tout au long de sa vie, au lieu de la formation tout au long de la vie

De tels dispositifs sont certainement plus coûteux à mettre en œuvre, en tout cas pour les organismes de formation comme les universités. L'orientation vers les bons parcours, les bons blocs de compétences, la VAE pour valider une partie du cursus, tout cela concourt à l'individualisation d'une formation, mais cela est évidemment consommateur d'accompagnement et donc de ressources. Une avancée considérable serait effectuée en travaillant à la formation d'ingénieurs d'études et d'ingénieurs de recherche à ces notions, et qui viendraient contribuer à irriguer les services d'orientation et d'insertion professionnelle des établissements.

Les établissements pourraient également profiter du lien qu'ils sont en train de constituer avec leurs anciens (les alumni) pour leur proposer des compléments de formations, des reconversions, les accompagner dans le passage à un niveau supérieur de technicité et/ou de responsabilité (par ex proposer 4 ans après une licence pro, une poursuite en master)

Recommandations

- ⇒ Intégrer l'activité de FC dans le modèle de répartition des moyens
- ⇒ Elaborer un continuum de modèles économiques sur le long de la chaîne des formations (de la FI à la FC concurrentielle) ; financer plus largement la formation continue des enseignants et enseignants-chercheurs
- ⇒ Créer des mécanismes sécurisant qui permettent à des individus de mixer formation et vie professionnelle, soit par de l'alternance annuelle ou pluri-annuelle (césure et extension de césure), soit par de l'infra-annuel ; favoriser, auprès des établissements mais aussi des entreprises, l'obtention de diplômes sur plusieurs années
- ⇒ Permettre aux néo-bacheliers professionnels de mener une expérience professionnelle pendant quelques années tout en ayant une place garantie dans l'enseignement supérieur, éventuellement sous forme de contrat avec un établissement et avec un suivi approprié
- ⇒ Promouvoir le « life long designing », la construction de son parcours de vie, notamment en prévoyant la formation de spécialistes dans les universités
- ⇒ Développer la formation continue à destination des alumni

RESUME DE L'OBJECTIF ET DES RECOMMANDATIONS

On se fixe l'objectif de 1 Md€ de chiffre d'affaires en formation continue dans l'ESR d'ici 2020, par des établissements qui s'appuient sur leur expertise issue de la recherche, un modèle économique pérenne, des modalités pédagogiques adaptées, et avec un soutien politique fort de l'Etat, vis à vis de la loi mais aussi vis à vis de la structuration des établissements autour de ces enjeux avec des dispositifs incitatifs.

Le rapport alerte notamment sur le fait qu'une augmentation de l'activité de formation continue au sein des établissements sans opérer dans le même temps un changement de modèle, ne serait pas viable et viendrait grever un peu plus le budget des établissements plutôt que le consolider. Ce changement de modèle est par contre tout à fait possible. Ce rapport tente d'en esquisser les lignes.

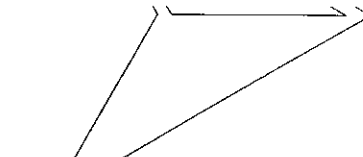
Enfin ce rapport a pris le parti de raisonner à arsenal législatif constant et sans financements supplémentaires conséquents de la part de l'Etat sur le programme 150.

Après une première partie plus prospective consacrée au contexte général d'un renouvellement d'une formation tout au long de la vie d'un individu, le rapport aborde en trois parties les conditions de ce changement d'échelle et les actions à mener :

- de quelles échelles parle-t-on ?
- ce que cela suppose de la part des universités et écoles
- ce que cela suppose de la part de l'Etat.

➤ DE QUELLES ECHELLES PARLE-T-ON ?

- Identifier le marché potentiel de l'ESR
- Identifier les secteurs prioritaires, sociaux, démographiques, professionnels ; activer les conseils sectoriels nationaux
- Mettre en place un suivi régulier des données de la formation continue en identifiant la part de l'ESR, et ce avant et après la loi
- Construire le big data de la FC



➤ DU COTE DES ETABLISSEMENTS

Un positionnement différentiant

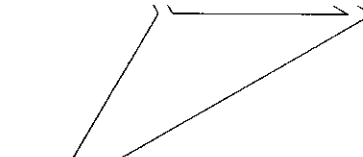
- Mettre en avant la présence des enseignants-chercheurs dans la FC, comme plus-value fortement différentiante ; valoriser les formations en indiquant un taux de présence d'enseignant-chercheur minimum (par exemple 20% minimum)
- Justifier le chiffrage du salaire complet de l'enseignant-chercheur par l'expertise induite par sa condition d'enseignant-chercheur
- Intégrer la FC dans le service des enseignants-chercheurs (quitte à limiter un % de service) ; intégrer des missions de FC dans les fiches de poste de recrutement des enseignants-chercheurs
- Prendre en compte dans les services / la rémunération des enseignants-chercheurs l'adaptation aux modalités pédagogiques de la FC
- Recruter des EC avec les ressources générées par la FC, sous statut de contractuel d'une part, et de fonctionnaire sur des supports d'emplois d'autre part

Un modèle économique pérenne

- Avoir une vision claire et complète de l'ensemble des dépenses, directes et indirectes, liées à une formation continue donnée
- Diminuer les coûts de transaction internes pour augmenter la réactivité et la rentabilité des services dédiés
- Valoriser le salaire plein et pas uniquement l'HETD même revalorisée, par le biais d'un calcul d'un coût moyen horaire incluant FI et FC
- Développer de nouveaux modèles économiques, notamment autour des stages courts et les des certifications de type MOOC pour capter de nouveaux publics
- Mettre en place des mécanismes incitatifs (rémunérations ou moyens pour la recherche) ; et ne pas déclarer de bénéfices tant que la totalité des coûts complets n'est pas prise en compte

Un modèle pédagogique adapté

- Etendre l'approche par compétences ; diffuser l'approche des IUT au sein des établissements ; rendre modulable les formations des établissements selon une approche par compétences et non exclusivement par contenu
- Adapter les formations aux rythmes des stagiaires ; déployer une offre de stages courts positionnés sur l'expertise de l'université
- Développer massivement les dispositifs à distance (total ou hybride)
- Revoir l'exigence de présence ou de traçabilité en FC, au profit de la finalité de la formation et l'attestation des compétences acquises
- S'appuyer sur la certification délivrée pour revoir les exigences de validation d'une formation suivie



➤ DU COTE DE L'ETAT

Un soutien politique fort

- Prendre appui sur la nouvelle nomenclature des licences (notamment pro) et master pour procéder à l'inscription des diplômes nationaux sur les listes nationales d'éligibilité au CPF – travail à réaliser avec la CPU
- Inscrire sur les listes inter-professionnelles régionales l'offre des établissements d'enseignement supérieur qui dépendent de ministères (tutelle Etat)
- Construire un portail RNCP renvoyant vers les établissements accrédités porteurs des mentions nationales, et déclinant les options possibles pour les salariés (les parcours)
- Positionner le HCERES comme compétent pour mettre en place les dispositions du décret du 30 juin 2015 sur la qualité des formations continues
- Adopter la nomenclature européenne des niveaux de qualification ; positionner les niveaux master et ingénieur au niveau 7 et le doctorat au niveau 8
- Permettre aux universités d'être des acteurs centraux de la formation continue des médecins, notamment des DPC ; envisager de même la formation continue des métiers du droit.

Des dispositifs incitatifs

- Accompagner les établissements dans le recrutement de titulaires sur ressources propres
- Libérer l'usage des bénéfices de la formation continue
- Créer avec la CDC des fonds d'investissement pour la FC concurrentielle
- Proposer au PIA3 la création de *sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC)*, sur le modèle des SATT, au niveau des COMUE ou inter-COMUE, pour développer la FC concurrentielle

Mixer formation et vie professionnelle

- Intégrer l'activité de FC dans le modèle de répartition des moyens
- Elaborer un continuum de modèles économiques sur le long de la chaîne des formations (de la FI à la FC concurrentielle) ; financer plus largement la formation continue des enseignants et enseignants-chercheurs
- Créer des mécanismes sécurisant qui permettent à des individus de mixer formation et vie professionnelle, soit par de l'alternance annuelle ou pluri-annuelle (césure et extension de césure), soit par de l'infra-annuel ; favoriser, auprès des établissements mais aussi des entreprises, l'obtention de diplômes sur plusieurs années
- Permettre aux néo-bacheliers professionnels de mener une expérience professionnelle pendant quelques années tout en ayant une place garantie dans l'enseignement supérieur, éventuellement sous forme de contrat avec un établissement et avec un suivi approprié
- Promouvoir le « life long designing », la construction de son parcours de vie, notamment en prévoyant la formation de spécialistes dans les universités
- Développer la formation continue à destination des alumni



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Lancement du réseau d'établissements pilotes pour le développement de la formation continue dans l'Enseignement supérieur

Mardi 19 janvier 2016

LANCEMENT DU RESEAU D'ETABLISSEMENTS PILOTES POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La formation continue est un enjeu essentiel pour les établissements de l'Enseignement supérieur. A l'avenir, une partie croissante des actions de formation continue devra se faire dans les établissements d'enseignement supérieur et constitue une formidable opportunité pour ces derniers, tant pour développer un nouveau modèle économique (à ce jour les établissements d'enseignement supérieur publics ne représentent que 3% du marché de la formation continue en France), que pour renforcer leur place dans notre société.

Un appel à manifestation d'intérêt visant à constituer un réseau d'établissements pilotes a été lancé fin novembre, à la suite du rapport remis par François Germinet à Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et à Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

L'objectif est de permettre d'expérimenter concrètement la mise en œuvre des recommandations de ce rapport qui préconise notamment de s'appuyer sur la proximité avec la recherche, de mieux prendre en compte les coûts réels de l'activité de formation continue, de développer des mécanismes d'incitation au niveau des COMUE et d'ouvrir la formation professionnelle à de nouveaux publics (bacheliers professionnels souhaitant démarrer une expérience professionnelle tout en ayant le projet de revenir plus tard dans l'enseignement supérieur, alumni, etc.).

Cette démarche a rencontré un grand succès puisque 55 établissements ou groupements d'établissements ont manifesté leur intérêt. 12 projets ont été retenus par la commission de sélection.

L'APPEL A MANIFESTATION D'INTERET

- ⇒ **Juillet 2014** : rapport IGAENR « L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie » remis à la secrétaire d'Etat G. Fioraso.
- ⇒ **Novembre 2015** : remise du rapport Germinet à la ministre et au secrétaire d'Etat « Le développement de la formation continue dans les universités ».
- ⇒ **12 novembre 2015** : lancement d'un appel à manifestation d'intérêt

L'appel à manifestation d'intérêt concernait les établissements publics de formation et de recherche relevant du MENESR. Les établissements avaient la possibilité de valoriser les partenariats avec des établissements relevant d'autres ministères ou établissements privés ainsi que toute dynamique portée par la COMUE de l'établissement candidat.

Les établissements sélectionnés s'engagent à travailler de manière intensive au sein de ce groupe animé par la DGESIP et l'IGAENR avec le concours de François Germinet.

Un vademecum des bonnes pratiques pour un développement durable de la formation continue sera élaboré, destiné à accompagner les établissements souhaitant, dans un second temps, s'engager dans la mise en œuvre d'un nouveau modèle de déploiement de la formation continue. Parallèlement, sont attendus pour la fin 2016, l'élaboration et le déploiement, au sein du groupe pilote, d'une nouvelle offre active de formation continue avec de nouveaux partenariats.

Critères de sélection

- Etat de la réflexion de l'établissement en termes d'un changement culturel et des procédures déjà mises en œuvre en faveur du développement de la formation continue ;
- Identification d'une stratégie d'établissement et d'un engagement politique fort ;
- Identification claire des secteurs professionnels qui seront investis ;
- Capacité à enclencher un effet de levier ;
- Qualité générale du dossier et respect du cahier des charges de l'appel à manifestation d'intérêt.

Les lauréats

- Université d'Angers
- Université Bretagne Occidentale (UBO)
- Comue Paris Sciences et Lettres associée à l'université Paris Dauphine
- Université de Cergy Pontoise
- Association Toulouse Tech (INP Toulouse, Insa Toulouse, ENI Tarbes)
- Université de Strasbourg (UNISTRA)
- Comue Sorbonne Universités
- Université de La Rochelle
- UPEC – UPEM
- Université de Picardie Jules Verne
- Comue Université de Côte d'Azur
- Comue Université de Lyon

Une réflexion stratégique pour repenser son offre de formation continue a été engagée depuis 2011. Une dynamique de développement de la formation continue et de la formation tout au long de la vie existe aujourd'hui au sein de l'Université d'Angers et de ses composantes, avec un lien renforcé aux différents acteurs de l'environnement socio-économique.

⇒ +50% du chiffre d'affaire en 3 ans, doublement du nombre d'étudiants en alternance en 4 ans.

L'expérimentation proposée portera sur la **structuration d'une nouvelle offre de formation diplômante sur le Big Data, pour répondre à l'émergence de nouveaux métiers pluridisciplinaires** (data scientist ou data analyst) pour lesquels il y a un besoin importants en formation. Certains secteurs seront prioritairement visés :

- Banque, finance, assurance
- Santé
- Végétal
- Objets connectés
- Tourisme
- Archivistique

Un partenariat est établi avec Syntec Numérique pour garantir l'adéquation de l'offre aux attentes de la profession, en assurer une bonne diffusion et la promotion auprès des entreprises.

UNIVERSITE BRETAGNE OCCIDENTALE (UBO)

Construction d'un démonstrateur de structure de transfert de compétences

Le projet porté par l'Université Bretagne Occidentale vise à créer une structuration innovante, agile et réactive, pour augmenter sensiblement et durablement sa part de marché sur l'activité de formations courtes qualifiantes.

Dans un premier temps ce projet se concentrera, sur 2 secteurs professionnels clairement identifiés : la Santé et le domaine maritime.

Cette structure s'appuiera à la fois sur l'image de marque de l'université, la validation scientifique des contenus par des enseignants chercheurs et des laboratoires de recherches reconnus ainsi que des plateformes techniques et technologiques ainsi que les équipements scientifiques des laboratoires.

Les objectifs sont de permettre :

- Une implantation durable sur le marché de la formation continue
- Une réactivité et une capacité à mobiliser les moyens nécessaires au plan de déploiement
- Une réponse aux besoins du monde professionnel par l'innovation pédagogique, en adoptant l'approche par compétences
- Une capitalisation des formations suivies pour une reconnaissance ultérieure dans un parcours diplômant
- Une valorisation de la recherche tant au niveau des équipements que des chercheurs
- La mutualisation des bonnes pratiques tant à l'interne de l'établissement qu'en direction des universités françaises
- Une communication efficiente centrée sur les besoins en formations courtes du tissu socio-économique

| COMUE PARIS SCIENCES ET LETTRES

La Comue Paris Sciences et Lettres, composée de Chimie ParisTech, l'ESCPI l'Observatoire de Paris, conservatoires, écoles d'art (la Fémis, ENSBA, ENSAD, CNSMDP, CNSAD) et l'université Paris-Dauphine, s'est appuyée sur les compétences de ses membres pour proposer une offre innovante de formation continue.

Son projet pour développer la formation continue est complémentaire des actuelles activités de formation continue de ses membres et vise à promouvoir des réponses pluridisciplinaires de haut niveau aux besoins exprimés par les entreprises et les professionnels, en s'orientant vers une solution numérique.

La Comue souhaite fédérer les initiatives et les moyens de ses établissements membres afin de structurer un département capable de proposer des services technologiques et pédagogiques innovants permettant de proposer d'une part une offre destinée aux cadres exécutifs d'entreprises ou d'institutions publiques, en s'appuyant sur l'excellence de ses membres, et d'autre part une offre structurée sur des stages courts délivrant des certificats de compétence destinée à l'ensemble des professionnels.

UNIVERSITE DE CERGY PONTOISE

Depuis 2010, l'université de Cergy Pontoise développe une proximité forte avec les entreprises et les secteur professionnels.

L'offre récente de formation continue de l'université s'est clairement adaptée au besoin des entreprises : selon les cas, un diplôme universitaire ponctuel, une licence professionnelle ou des modules de formation. L'enseignement à distance est partie prenante de cette évolution.

Cette offre s'organise *autour de secteurs porteurs de croissance et de valeur ajoutée*

Secteur bancaire et fiscal : lutte contre la fraude et le blanchiment ainsi que la conformité, du côté banques.

Numérique : réseau et sécurité, informatique embarquée, systèmes temps réels intelligents, systèmes d'information, big data, webmedia...

Management/management commercial : développement formation de managers, issus du terrain, souhaitant effectuer une réelle montée en compétences sur ces questions de management.

Biologie : cosmétique en lien avec la recherche (licences professionnelles et master) et master Biologie-Santé, parcours Biologie Cellulaire et Moléculaire du Microenvironnement).

Une offre structurée garante d'un service public qui se réinvente

5 types d'offre sont proposés :

- l'offre individuelle d'une personne/un accueil et orientation professionnelle,
- la capacité à monter des programmes propres en réponse à la demande des entreprises,
- la co-construction de diplômes ou de parcours de formation,
- l'accompagnement des entreprises dans la co-construction des parcours avec leurs collaborateurs,
- la prise en compte de l'évolution des besoins des collaborateurs,
- la souplesse et à l'agilité développée autour de l'IUT pour répondre aux appels d'offre reste un point fort de l'université, il est modélisant pour l'université sur ce type de demande.

ASSOCIATION TOULOUSE TECH (INP TOULOUSE, INSA TOULOUSE, ENI TARBES)

Ces trois établissements ont uni leurs forces et créé un service commun unique de formation continue permettant d'accroître leur visibilité, avec une stratégie : devenir le principal acteur régional en matière de formation continue technique, scientifique et technologique, pour les techniciens, cadres et ingénieurs.

La candidature des établissements regroupés au sein de Toulouse Tech Formation professionnelle (TTFP) s'inscrit dans une dynamique engagée depuis 3 ans, développée sur deux axes stratégiques :

- Le marché concurrentiel de prestations de formations qualifiantes en partenariat avec les entreprises régionales
- La formation diplômante, notamment d'ingénieur qui doit être complètement repensée car inadaptée sous sa forme actuelle, aujourd'hui.

Partant du diagnostic régional élargi à la future grande région Midi-Pyrénées/Languedoc-Roussillon, TTFP ambitionne de devenir un acteur majeur de la formation continue dans ses trois domaines d'excellence, en lien avec les enjeux régionaux :

- Aéronautique et espace, numérique, robotiques, objets connectés et systèmes embarqués,
- Agroalimentaire, agro-industries, biotechnologies, chimie verte et pharmaceutique,
- Energie, eau, éco-industrie et transition énergétique.

TTFP entend **déployer son offre en s'appuyant sur les domaines d'excellence des écoles en lien direct avec les besoins du territoire**. Il s'agit de répondre aux besoins locaux pour construire une assise permettant de se développer au plan national puis international.

UNIVERSITE DE STRASBOURG (UNISTRA)

Depuis 2011, dans le cadre des investissements d'avenir, l'UNISTRA a mis en place un programme de recherche et développement en matière de formation continue.

Depuis quatre ans, le développement de nouveaux modèles de formation continue (diplômes modulaires et capitalisables, intégration systématique d'une partie de formation digitale, et création d'un Pass'Compétences universitaire) et l'amplification de sa stratégie marketing ont permis un développement de 25 % de son activité, toujours mieux adaptée au monde socio-économique. Ces différents points forts ont permis au service formation continue de remporter le deuxième prix de l'entreprise innovante en 2014 face à d'autres entreprises.

- Le chiffre d'affaire de 2014 vient de franchir la barre des 11 millions d'euros,
- Cinq catalogues diffusés à 150 000 exemplaires sur la France et les Etats limitrophes,
- L'offre comporte 50 % de diplômes, 50 % de stages courts (dont 15 % sur mesure),
- Cette offre se compose de 900 formations différentes. Elles sont organisées spécifiquement par le service de formation continue pour des groupes uniquement de personnes en activité,
- Offre découpée en 167 spécialités représentant des cibles marketing bien identifiées

Travaux spécifiques prioritaires

- Contribution au développement des outils de gestion et d'analyse de l'activité,
- « Industrialisation » des parcours modulaires et capitalisables à partir du cahier des charges réalisé pour accompagner nos enseignants-chercheurs,
- Accentuation de l'offre de formation continue digitale,
- Analyse des nouvelles demandes des entreprises dans le cadre de l'internalisation de la formation,
- Développement à l'international en fonction des opportunités,
- Développement de la VAE :
 - ⇒ Renforcement de la cohérence régionale de l'offre VAE et amélioration de la coordination des différents dispositifs
 - ⇒ Ouverture d'une plate-forme numérique d'accompagnement, à la rentrée 2016
 - ⇒ Prospection de publics à l'étranger en valorisant la position transfrontalière de l'Unistra

La réponse à l'Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI) est portée conjointement par les universités Pierre et Marie Curie (UPMC) et Paris-Sorbonne (UPS), sous l'égide de la Comue Sorbonne Universités. Elle s'inscrit dans le cadre du rapprochement engagé depuis 10 ans et toujours plus étroit, entre l'UPMC et l'UPS et de la volonté de la Comue de faire de la formation tout au long de la vie un axe fort de sa stratégie.

La formation tout au long de la vie est inscrite au cœur du volet formation des projets d'établissement des deux partenaires. Elle est en outre une des actions structurantes du projet de la ComUE Sorbonne Universités. Les deux universités ont donc entamé un travail important de restructuration de leur action en formation continue, chacune avec ses spécificités liées aux domaines disciplinaires visés, mais avec une philosophie commune.

L'objectif est de construire à terme une nouvelle organisation de la formation continue à même de porter le nouveau modèle de cette activité, en développant des actions de formations qualifiantes courtes tout en repensant l'organisation, le modèle pédagogique et économique sur ce type de positionnement. Ces actions courtes s'inscriront si possible dans une approche de certification à terme par reconnaissance et capitalisation des compétences.

Ce projet s'appuie sur 4 domaines : Biologie, Ingénierie électronique, Géographie et aménagement, Sciences de l'information et de la communication.

L'objectif est la mise en place progressive d'un dispositif réactif fédérant et développant ses compétences pour :

- Déterminer et anticiper les nouveaux besoins et métiers en émergence, en interaction avec les professionnels, et avec une vision transversale,
- Améliorer le rapprochement avec les observatoires des métiers,
- Renforcer les liens entre les services de formation continue et les conseils de perfectionnement des formations, lieu naturel d'expression de l'évolution des besoins des entreprises,
- Définir, en liaison avec les équipes de recherche et les structures de formation, de nouveaux parcours de professionnalisation satisfaisant à ces nouveaux besoins ou conduisant à ces nouveaux métiers.

Fondée en 1993, l'Université de La Rochelle (ULR) est une université pluridisciplinaire qui a su construire, au fil des années, une identité propre fondée à la fois sur une thématique privilégiée - l'environnement et le développement durable en milieu littoral - et sur le développement d'une stratégie vis-à-vis du tissu économique, avec un appui sans cesse réaffirmé des collectivités territoriales.

Un service et un lieu dédiés au continuum formation initiale -formation continue

L'Université de la Rochelle possède, avec la Maison de la réussite et de l'insertion professionnelle (MRIP), un service commun en charge de trois domaines regroupés dans un bâtiment unique et dispose ainsi d'un guichet unique d'accueil, non seulement des demandeurs de formation continue, mais plus globalement de tout public, quel que soit son âge ou son statut, souhaitant s'informer sur les dispositifs de formation. L'ensemble des activités de formation continue est piloté et géré au sein d'un pôle dédié.

L'université de la Rochelle souhaite développer des projets à haute valeur ajoutée dans des filières prioritaires, identifiées comme tel sur le plan national pour se positionner sur les marchés d'avenir correspondant à une forte expertise scientifique interne et entend également confirmer son rôle d'université de proximité en répondant aux besoins de formation identifiés au niveau régional et pour lesquels existe une expertise interne en formation professionnelle.

L'objectif est de déployer une offre formation continue proposant plusieurs types de modèles pédagogiques :

- **Formations courtes qualifiantes** : développement prioritaire de modules correspondant aux filières d'avenir
- **Formations diplômantes (diplômes nationaux et DU)** : déploiement dans un premier temps pour les besoins de formation locaux d'une offre modulaire et flexible par l'identification et l'évaluation de blocs de compétences, la mobilisation de la validation des acquis
- **Formations à distance** : développement de modules et formations diplômantes en e-learning, pour répondre à des besoins nationaux

Présentes sur 17 sites situés sur 3 départements en Île-de-France, les deux universités bénéficient d'un fort ancrage territorial dans l'Est-francilien et de relations partenariales dynamiques avec le monde socio-économique.

La manifestation d'intérêt que les deux universités portent ensemble repose sur une stratégie commune visant à développer une offre de formation continue au plus près des besoins des publics adultes et des partenaires du monde socio-économique. Il s'agira de construire un modèle renouvelé qui s'appuiera à la fois sur les compétences et l'expertise des laboratoires et composantes, tout en étant attentif aux domaines et axes prioritaires définis par les branches professionnelles.

Le travail en cours sur la création d'une nouvelle université fusionnée permettra de mettre en œuvre un projet en matière de formation continue visant une progression de 50% du chiffre d'affaires pour atteindre 10M€ à l'horizon de 2019.

Les axes de développement retenus par les deux universités pour la formation continue

- Amélioration de la qualité de l'accueil, de l'individualisation des parcours, de l'intégration des publics de formation continue dans les formations diplômantes,
- Construction d'une offre de formation diversifiée en cohérence avec les domaines d'expertise des deux universités et en lien avec les besoins des entreprises,
- Evolution de la pédagogie en mobilisant de façon plus importante et raisonnée le numérique
- Développement de la VAE,
- Modification des rythmes d'apprentissage et de l'organisation des temps de formation,
- Rapprochement avec les branches professionnelles, les chambres consulaires du territoire et les partenaires sociaux pour faire connaître l'offre de formation,
- Communication tournée vers les facteurs de différenciation (la recherche, l'innovation, la pluridisciplinarité...) qui feront demain la marque de la formation continue dans la nouvelle université.

Avec l'évolution rapide que connaît le monde économique liée à l'expansion du numérique, le changement d'échelle tant au niveau pédagogique qu'économique pour structurer une offre de formation continue pertinent pour le territoire de Picardie est une nécessité. Le projet a pour ambition de se porter à la hauteur de ces enjeux économiques : rechercher les effets de levier d'une approche pluri-compétences, bénéficier des effets de masse critique, et mettre davantage en adéquation les formations et l'emploi.

Pour y parvenir, l'université de Picardie Jules Verne met à profit un territoire alliant formateurs, chercheurs, filières professionnelles, entreprises, plateformes de transfert et d'innovation et collectivités territoriales.

Domaines d'activités stratégiques soutenables

Les domaines retenus pour le projet ont été identifiés et validés dans le cadre de la stratégie de spécialisation intelligente :

- Agroéconomie et bioraffinerie territoriale
- Energie et mobilité
- Santé et Santé/technologies

Les actions prioritaires pour la mise en place rapide d'actions formations communes seront :

- Réaliser une cartographie des compétences par niveau et en rapport avec les domaines précités,
- Développer un modèle de coûts complets,
- Développer des actions de communication commune,
- Améliorer le dialogue prospectif avec les acteurs impliqués (branches pro, réseau des référents RH, entreprises, CNAM Picardie...).

L'APU-FC va poursuivre un objectif de maillage du territoire avec :

- Une complémentarité des offres propres à chaque établissement,
- Des modèles économiques et pédagogiques différents et complémentaires favorables à l'innovation organisationnelle et économique,
- Une connaissance et une reconnaissance respectives des domaines de compétences investis par chaque partenaire,
- Un appui solide composé de l'écosystème plateformes mutualisées et partagées, centres de transferts de technologies, unités de recherche, Fablab, concourant activement à l'émergence ou à la consolidation de filières à haute valeur ajoutée.

L'Université Côte d'Azur (UCA) est un regroupement d'établissements d'enseignement supérieur constitué en communauté d'universités et établissements. Ce regroupement comprend 13 membres qui sont l'Université Nice-Sophia Antipolis (UNS), l'Observatoire de la Côte d'Azur (OCA), l'INRIA, le CNRS, le CHU de Nice, les écoles SKEMA, EDHEC, Villa Arson, ESRA, Rosella Hightower, SDS ainsi que le Conservatoire Régional de Nice et le Centre National de Création Musicale (plus d'informations sur ce lien)

UCA est porteur du projet « Joint Excellent and Dynamic Initiative » (JEDI) d'Initiative d'Excellence (IDEX) actuellement présélectionné à l'appel à projet du Plan d'Investissement d'Avenir (PIA2). La constitution de JEDI a permis de définir un projet collectif clair et cohérent en résonance avec les acteurs sociaux-économiques de la Côte d'Azur.

Au cœur de ce projet se trouve le transfert de la recherche et de l'innovation vers les entreprises locales en particulier par l'utilisation d'actions de formation continue.

De plus ce projet a permis de définir 3 axes prioritaires de développement partagés avec les acteurs économiques azuréens. Ces 3 axes sont :

- Bien Etre et Vieillesse
- Les Défis du Numérique
- Risques et Territoires Intelligents

Entre juillet et octobre 2015, la Comue a organisé une grande consultation du territoire autour de ce projet à l'issue de laquelle 200 entreprises se sont engagées dans un partenariat financier.

Cet engagement pour la période 2016-2019 est de plus d'1 milliard d'euros pour des programmes de R&D alignés avec les 3 axes prioritaires de JEDI et 43M€ de contribution directe aux différents aspects du projet dont la formation continue. Ainsi, 98 entreprises ont exprimé des besoins en formation continue auprès d'UCA et permis de définir d'ores et déjà plusieurs programmes à créer.

Pour répondre à cette demande importante, UCA s'appuiera sur les acquis de ses acteurs internes et créera les conditions d'une fertilisation croisée. Le projet JEDI apportera des moyens supplémentaires aux services d'innovation pédagogiques déjà existants sous la forme d'un centre virtuel d'innovation pédagogique partagé qui permettra de développer fortement la formation numérique à distance, de mettre en commun les ressources de chacun (MOOC, SPOC,...) et de tester des usages nouveaux (gaming, micro-paiement) y compris l'évolution vers le learning analytics. Dans un premier temps, les acteurs ont manifesté leur intérêt pour travailler ensemble sur une opération pilote.

Les établissements de l'Université de Lyon (UdL) ont, par leurs fortes connexions avec les milieux socio-économiques, une expérience avérée de la formation continue, qu'ils valorisent dans la diversité de ses formes. Avec un chiffre d'affaires de l'ordre de 33 millions d'euros, ils constituent le premier pôle universitaire en France.

L'UdL souhaite mobiliser une méthodologie fondée sur l'étude de cas en s'appuyant sur les modèles contrastés de l'Université Claude Bernard Lyon 1 et de l'Université Jean Moulin Lyon 3.

Deux modèles contrastés de formation continue comme supports d'expérimentation

Un « modèle centralisé » fondé sur la maîtrise des processus (Lyon 1), où un service gère de manière centralisée la formation continue, l'alternance sous contrat et la VAE avec une organisation en trois antennes : Sciences, Santé et IUT. Ce service est l'interlocuteur unique pour accompagner les publics en reprise d'études.

« Un modèle décentralisé », fondé sur une organisation agile (Lyon 3) qui développe depuis 3 ans un nouveau modèle pensé dans le cadre plus global des relations au monde socio-économique mais aussi de la valorisation issue de la recherche partenariale et de l'entrepreneuriat.

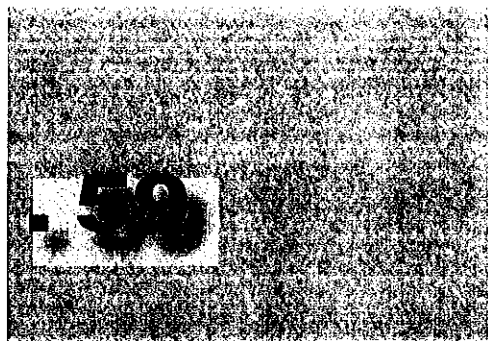
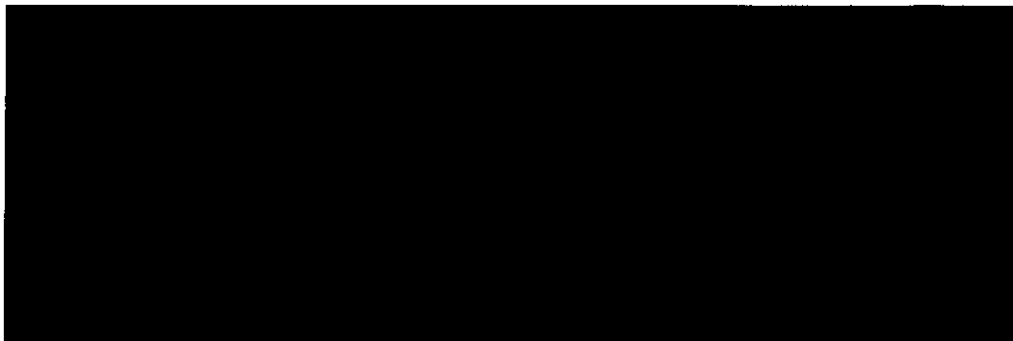
Pour renforcer la qualité perçue de l'expérience de formation, Lyon 3 travaille à la mise en synergie de la pédagogie numérique avec les nouveaux

Sur la base des deux modèles présentés, les établissements travailleront ensemble à la mise en œuvre de pratiques et de dispositifs développés par chacun et qui pourraient rapidement se diffuser dans le cadre de l'expérimentation.

Les grands secteurs qui seront privilégiés sont : sciences et ingénierie ; bio santé et société ; pédagogie numérique et innovation ; management et droit ; architecture, ville et urbanisme, sport.

Lieu privilégié de la coordination et de la concertation à l'échelle du site, l'UdL sera l'ensemble pour mettre en œuvre cette proposition, la mission de l'UdL étant de contribuer à améliorer la performance globale du site par l'amélioration des résultats des établissements. L'UdL animera un comité de pilotage de l'expérimentation qui rassemblera tous les vice-présidents formation continue des établissements volontaires de l'expérimentation.

Le sujet de la formation continue est un sujet majeur de préoccupation des établissements ce qui se traduit par des engagements tangibles des établissements pour améliorer leur présence sur le marché de la formation continue.



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

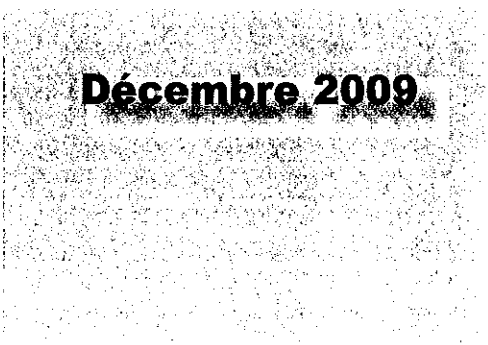
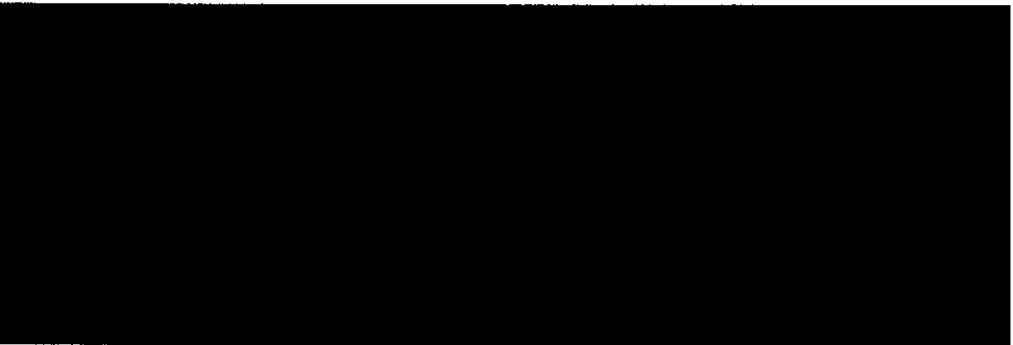
Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Céreq, Marseille

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)



Décembre 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. ÉVOLUTION DE LA CARTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE.....	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 décloisonner 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 attrait 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 Shangaï 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.

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.

« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »

Programme de recherche financé par l'UNSA et l'IRES

Equipe scientifique :

- Laure Gayraud (Ingénieur d'études CEREQ au Centre régional associant le Céreq à Spirit) - coordination scientifique
- Catherine Agulhon (Maître de conférences au CERLIS, Université Paris Descartes)
- Maïten Bel (Ingénieur de recherches à l'IDEP-GREQAM-CNRS)
- Jean-François Giret (Maître de conférence en sciences économiques IREDU et Céreq, Université de Bourgogne)
- Georgie Simon (Ingénieur de recherches CEREQ)
- Catherine Soldano (Maître de conférences au CERTOP, Université Toulouse 2)

Mai 2008

Objectif de la recherche

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. En lien avec nos précédents travaux¹, 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. Ces travaux montrent que la construction de l'offre de formation professionnalisante résulte d'une régulation hybride associant une politique publique décidée par l'Etat central qui énonce les normes et habilite les demandes, et des constructions locales relevant de modalités diversifiées qui donnent forme aux formations proposées.

L'analyse prend comme point de départ une vision de la construction de l'offre de formation comme le résultat de coordinations complexes entre les quatre catégories d'acteurs qui contribuent à cette construction : les organismes de formation, les entreprises, l'Etat et les collectivités territoriales. Les coordinations qui permettent de construire l'offre 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. 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.

Méthodologie

Les résultats de cette recherche, s'appuient sur des données de cadrage issues de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), la DES (Direction de l'enseignement supérieur), du CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), des rapports officiels, et d'autres travaux d'équipes de recherches travaillant sur cette problématique. Ces résultats reposent aussi sur une série d'enquêtes menées dans cinq régions. 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, 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 enquêtées par région. Pour 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.

¹ 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 sociale ? », Communication au colloque de l'AFS. ; « La formation continue à l'université, logique républicaine ou logique libérale », Les cahiers de l'ARES n° 3.

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, et à la politique menée par l'équipe présidentielle. 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.

PRINCIPAUX RESULTATS

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

Dans nos précédents travaux nous avons réalisés une typologie des modes de coordination à l'œuvre dans l'ouverture de formations professionnelles. Les enquêtes menées viennent conforter cette typologie : quelles soient conçues à un niveau licence ou du 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. 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.

Les coordinations professionnelles

On qualifie ainsi les coordinations dominées par les professionnels. L'acteur professionnel peut être représenté soit par une ou quelques grandes entreprises, ou 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 intervient dans toutes les phases de la création et du fonctionnement et, à la fin, embauche les personnes formées. 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. Au nombre des licences enquêtées on peut citer, l'exemple des licences professionnelles *Banque et Distech* ou bien *métiers du vin* dont la caractéristique est un portage par le secteur professionnel et une déclinaison sur une large part du territoire.

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.

Typologie des modes de coordination²

	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	Eventuellement, 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

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

Dans ce cas de figure, l'initiative de l'organisme de formation est ici fortement dominante. Objectifs de l'organisme de formation et intérêt des enseignants se conjuguent. Cette nouvelle formation 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. Il s'agit aussi de compléter la carte de formation de l'établissement dans un contexte de resserrement des effectifs où il s'agit d'être attractif et de se situer dans une logique de concurrence pour attirer les étudiants. Mais au delà de ces caractères communs, les organismes de formation se distinguent par leur statut, la nature des enseignements qu'ils dispensent.

- 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.

² M. Bel, P. Cuntigh, L. Gayraud, G. Simon, « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et territoire », rapport final, juillet 2005.

- 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. 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 en masters.

- 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 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, constitue une double tentative pour d'une part s'adapter à la massification de l'enseignement et l'hétérogénéité des profils des étudiants ; et d'autre part, à l'attente (voire les pressions) des milieux économiques qui, à l'exemple des secteurs bancaires ou de la grande distribution, sont en demande de cadres intermédiaires. 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 enquêtes menées mettent en évidence que les créations des diplômes professionnalisant émanent, dans leur grande majorité, de l'initiative individuelle ou d'une petite équipe en dehors d'une stratégie d'ensemble clairement affirmée, que laissait supposer la mise en place du LMD. 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 les milieux économiques. Alors que la participation de ces derniers 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, accueillent en stage ou alternance les étudiants ; en dehors de quelques branches professionnelles qui interpellent les établissements pour la création de diplôme pour leur secteur (au niveau L ou M), nous n'avons pas observé d'implication plus stratégique dans une réflexion globale sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur.

Les licences professionnelles : des formations desquelles les étudiants des filières généralistes sont écartés

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. Elles peuvent être réalisées à temps plein ou par le biais de l'alternance.

Dans les faits, 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, constituent la troisième année des formations

professionnelles à Bac+2 leur permettant de trouver une place dans le LMD : le public majoritairement admis en licence professionnelle est composé de titulaires d'un BTS ou d'un DUT. 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, sont une minorité à être recrutés dans les licences professionnelles, et leur nombre tend à diminuer d'une année sur l'autre. Par ailleurs, 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'apprentissage quant à lui se développe dans certains secteurs et surtout pour quelques licences professionnelles (banque, distribution), il est beaucoup plus rare en master professionnel. L'aire de recrutement correspond dans la plupart des cas à l'espace régional ou limitrophe à celui-ci.

Au final, les licences professionnelles tendent à professionnaliser un public qui l'est déjà.

Les licences professionnelles favorisent-elles l'insertion des de leurs diplômés ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les données de l'enquête Génération 2001 du Céreq³.

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.

Tableau 1 : 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%	1400
Licences générales sc exactes, STAPS	6%	43%	1340
Licences professionnelles tertiaires	12%	26%	1370
Licences générales sc humaines et sociales	14%	30%	1250
Ensemble des licences professionnelles	9%	22%	1380
Ensemble des licences générales	12%	33%	1300

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.

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

³ 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.

filières tertiaires, où les diplômés de licences professionnelles perçoivent une rémunération de 1 370 euros contre 1250 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.

Des secteurs disciplinaires impactés différemment par la professionnalisation

Si certaines disciplines 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. Qu'il s'agisse des licences professionnelles ou des masters, on constate une forte inégalité dans leur répartition⁴.

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

Porteur de près 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. Les relations avec les milieux professionnels existent 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*

Pour les UFR scientifiques ce diplôme constitue 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 par l'intégration de titulaires de BTS ou de DUT.

- *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 avec le statut de formation continue.

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

La problématique des UFR littéraires et artistiques est spécifique par rapport aux autres disciplines. Le nombre de créations de licences professionnelles y est limité. Plusieurs facteurs doivent être convoqués pour expliquer le faible investissement de ces UFR. Le premier facteur est en lien avec une représentation dominante de la professionnalisation dans ces universités : la préparation aux concours de l'enseignement secondaire (CAPES et agrégation). En liaison avec ce critère, on peut également expliquer la rareté des licences professionnelles par l'absence de relations avec les milieux

⁴ La recherche comporte des cartes régionales qui mettent en évidence les taux de professionnalisation par zones d'emploi.

professionnels. L'ouverture de ce type de formation représente une innovation dans la culture de l'organisme de formation.

Ce décalage de mise en œuvre entre disciplines, renvoie à la question de l'application uniforme des réformes dans l'enseignement supérieur qui sont souvent pensées pour les secteurs des sciences exactes. Ouvrir une réflexion spécifique sur l'introduction de la professionnalisation dans les secteurs des Lettres et Sciences humaine semble une voie urgente à explorer afin de d'étudier dans quelles conditions il convient de développer des partenariats avec les milieux économiques.

La professionnalisation : un enjeu fort pour les sites « secondaires » mis en péril par la constitution des PRES ?

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 des PRES et la mise en œuvre de la LOLF qui favorise une logique gestionnaire, tend à renforcer l'isolement de certaines petites universités, voire la remise en question du maintien d'antennes universitaires. 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. En l'état actuel, les PRES sont loin de couvrir l'ensemble de la carte de l'enseignement supérieur. L'état des lieux de ceux 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 existantes⁵, les établissements français ne disposant pas tous du même « capital » de départ.

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)⁶.

⁵ 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

⁶ « L'enseignement supérieur en France. Etat des lieux et propositions »

Enseignement supérieur et aménagement du territoire

Deux entrées ont été privilégiées pour aborder le lien entre enseignement supérieur et développement territorial : l'investissement des conseils régionaux, et la place occupée par les thèses CIFRE (Convention industrielle de formation par la recherche)⁷.

Les modes d'intervention des conseils régionaux

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. A partir des lois Pasqua (1995⁸) et Voynet (1999⁹), 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. Dans cette perspective les Conseils régionaux interviennent dans un cadre procédural (Contrat de Plan Etat 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 permettent de distinguer trois modes régionaux d'intervention.

- Dans un premier mode, à côté du Contrat de Plan Etat-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 seconde 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.
- Enfin, certaines Régions définissent et mettent en œuvre une stratégie en matière d'enseignement supérieur et 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

⁷ 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.

⁸ La loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, dite Loi Pasqua-Hoeffel.

⁹ 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.

d'enseignement supérieur présents dans la région. Elles s'appuient sur les différents réseaux qui structurent cet ensemble.

Au niveau des régions enquêtées, 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 (Plan régional de développement des formations) dont le champ a été élargi, ouvre pourtant des perspectives d'intervention des régions.

La diffusion de l'innovation appliquée à l'industrie : le rôle des thèses CIFRE

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 CIFRE qui permet d'établir une cartographie des relations entre les universités et les entreprises¹⁰.

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.

Vers un modèle européen d'enseignement supérieur ?

Deux éléments majeurs caractérisent notre système national d'enseignement supérieur et de recherche : la dualité « universités-grandes écoles »¹¹ 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

¹⁰ 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.

¹¹ J. C. Cytermann (coord) « Universités et grandes écoles », La Documentation Française, problèmes politiques et sociaux n° 936 mai 2007

dimensions qui construisent la singularité du système français¹², il faut ajouter la dispersion géographique des établissements sur laquelle s'organisent des 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 réformes.

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 savoir¹³. Même si les architectures anciennes et certaines contraintes et priorités définies nationalement donnent à la mise en place du modèle européen des configurations différentes, la tension entre professionnalisation et recherche est particulièrement sensible dans les enjeux qui la sous-tendent dans tous les pays européens. 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 : il ne s'agit plus seulement de produire de la connaissance mais aussi d'en assurer la diffusion.

¹² Sur ce point, Catherine Paradeise (2007) invite à la nuance. Les réformes engagées chez nos voisins européens témoignent

¹³ 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, *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?*, Paris, Hachette Littératures, col. Essai, 2006, p. 66.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Vers une université plus compétente en formation continue ?
Ce qui les entreprises et les territoires y gagneraient

- Partie III -

- **Formation continue, entreprise et territoire..... pp. 78-137**
 - La formation continue à l'Université. Logique républicaine ou logique libérale ?
Catherine Agulhon, *Revue Cres* (<https://cres.revues.org>), 2004
 - La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités
Richard Wittorski, *Revue Ripes* (<https://ripes.revues.org>), 2012
 - Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives
Loïc Brémaud et Michel Boisclair, *Revue Ripes* (<https://ripes.revues.org>), 2012
 - Formation et territoire : des approches renouvelées
Maïten Bel, *Revue Formation Emploi* (<https://formationemploi.revues.org>), 2007

Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs

3 | 2004

Écoles publiques, Écoles privées au “Sud” : usages pluriels, frontières incertaines

Hors-thème

La formation continue à l'Université

Logique républicaine ou logique libérale ?

*Lifelong learning in university. Republican or liberal logic?**

CATHERINE AGULHON

p. 193-214

Résumés

Français English

De nombreuses réformes travaillent l'université française. La construction d'un modèle européen obligerait à adhérer à un modèle plus libéral. L'autonomie de l'université tout comme la professionnalisation des cursus sont des injonctions qui s'inscrivent dans ce modèle. Or, de manière plus feutrée, cette hybridation du service public est entrée dans l'université dès 1971 avec la création de services de formation continue qui se disputent un marché avec d'autres organismes de formation. Financement des formations, construction des contenus et des certifications, recrutement des intervenants et des stagiaires, tout distingue ces services des facultés. Ces dernières années, leur intervention de plus en plus systématique dans la mise en œuvre des formations professionnelles leur donne à la fois plus de visibilité et de légitimité à faire évoluer les normes d'organisation et de fonctionnement des universités. Et, ainsi ils favorisent l'hybridation du modèle universitaire français.

French universities are currently undergoing several reforms. The building of a European model would lead to a more liberal system. University autonomy and the

vocationalisation of curricula are among the key words of this model. However, this hybridization of the public service had entered nearly unnoticed into the universities since 1971 with the creation of lifelong training units, competing with similar non-university training outfits. From the funding to the course contents and certification, the recruitment of instructors and trainees, everything distinguishes those services from other university units (departments, faculties). But their implication in all vocational training programmes has given them visibility and legitimacy to transform the organizational and management norms of universities. In doing so, they are contributing to the hybridization of the French university model.

Entrées d'index

Mots-clés : université, formation continue, hybridation, gestion des formations, financement du service public

Keywords : University, Lifelong learning, Hybridization, Management, Funding of public service, France

Géographique : France

Texte intégral

- 1 L'engouement pour les recherches sur l'enseignement supérieur en France est relativement récent. Les sociologues de l'éducation s'étaient jusque-là plutôt intéressés au développement de l'école obligatoire, puis de l'enseignement secondaire dans toutes leurs dimensions (politiques, organisation, enseignants, contenus, effets sélectifs et insertion des jeunes). Ils tentaient de mesurer la démocratisation et d'évaluer la permanence des inégalités sociales au sein de l'école. L'appel aux 80 % (Beaud, 2002) a participé à une progression spectaculaire de la scolarisation post-baccalauréat qui met en cause le fonctionnement du système. Les finalités changent et avec elles l'agencement des structures et les fonctions enseignantes. Les sociologues ont de ce fait investi ce champ depuis une dizaine d'années, même s'il n'est pas inutile de rappeler que P. Bourdieu l'abordait dès 1964 et y revenait en 1984. Les sociologues ont surtout multiplié les recherches sur les étudiants, on ne compte pas moins de dix ouvrages sur les trajectoires et la vie des étudiants, leur mode d'affiliation universitaire et l'efficacité de leur investissement (Dubet, 1994 ; Galland, 1995 ; Coulon, 1996 ; Lebart & Merle, 1997 ; Grignon & Gevel, 1999 ; Erlich, 2001 ; Felouzis, 2001)¹.
- 2 En revanche, l'histoire récente de l'institution, comme son fonctionnement à la fois autonome (loi E. Faure de 1968) et contingent des politiques ministérielles, ont été moins étudiés. Pratiquement, seule C. Musselin (2001) s'est attachée à comprendre comment étaient gouvernées les universités et quelles relations elles entretenaient avec leurs partenaires institutionnels. L'université française est fondée sur un compromis entre l'autorité publique et l'oligarchie universitaire. C. Musselin identifie des configurations variées qui évoluent à des rythmes différenciés dans un cadre institutionnel qui reste relativement rigide. La contractualisation renforce l'autonomie des établissements, mais ne supprime pas un pilotage et une régulation de l'État. A. Vinokur (2002a et 2002b, 2003), quant à elle, nous invite à mettre en perspective les transformations opérées en France et le cadre international qui les provoque. En effet, les grands organismes internationaux valorisent et diffusent un modèle libéral anglo-saxon qui permet de réduire les coûts du service public, favorise le développement des institutions privées concurrentes et l'adaptation plus étroite de l'offre universitaire aux besoins supposés du marché.

Ce modèle libéral n'est pas sans influencer le modèle plus centralisé et plus jacobin français.

- 3 Bien que, la force du modèle napoléonien limite la marchandisation de l'université, certains espaces sont malgré tout propices à son introduction lente et insidieuse. Et, par exemple, la filière de formation continue, ouverte par les lois de 1971, se construit sur un marché dont les règles de fonctionnement, les financements et la construction de l'offre la distinguent du reste de l'université, mais n'est pas sans incidence sur elle. C'est ce que nous tenterons de montrer dans cet article.

Genèse des services de formation continue des universités

- 4 Le système de formation continue émerge lentement au cours du XX^{ème} siècle, en marge du système éducatif. Il est plus précisément défini par la loi de 1971 et ses multiples avenants. Il se distingue profondément du système scolaire dans ses fondements et ses logiques d'action. S'il repose sur le droit à la formation, ce qui en fait l'originalité, il n'est pas entièrement financé par l'État et ne se construit pas selon le modèle du service public. Au contraire, il est financé en partie par les entreprises et le 1 % de la masse salariale, établi par la loi de 1971. Il recourt à des organismes de formation qui se rencontrent sur un marché concurrentiel de la formation.
- 5 La formation continue est entrée à l'Université bien avant la loi de 1971. On peut dater une première étape avec les universités populaires des années 1890. Cette initiative politique animée par des intellectuels engagés comme A. France ou C. Péguy ne fit pas long feu. Elle introduisit cependant une nouvelle conception des fonctions de l'Université qui s'inscrirait aujourd'hui dans l'éducation tout au long de la vie. Elle ouvrait l'université au peuple dans un souci de partage de la connaissance, prémisses du partage du pouvoir et donc de la démocratie (Terrot, 1982). Dans un tout autre contexte, l'avait précédée la création du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) qui représenta longtemps l'archétype de la promotion ouvrière et s'ouvrit dès le début du XIX^{ème} siècle à des publics adultes (Fontanon, 1999). Mais il faudra attendre la création de l'ESEU (examen spécial d'entrée à l'université, aujourd'hui DAEU, Diplôme d'accès aux études universitaires), en 1956, pour que l'Université intègre à nouveau des publics non conformes, c'est-à-dire non titulaires du baccalauréat, cette barrière étanche que seule une minorité franchissait (15 % en 1960).
- 6 À la suite des événements de 1968, la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur d'Edgar Faure (novembre 1968) énonce dans son article 1 de nouvelles missions pour l'Université : « *Les universités doivent concourir à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de populations et à toutes fins qu'elle peut comporter* ». Mais, déjà, cette loi introduit l'idée que les moyens de cette mission seront donnés par les commanditaires (collectivités locales et entreprises) ; elle rompt ainsi avec le fonctionnement de la formation initiale (Terrot, 2001) et le modèle universitaire français. Trois ans plus tard, la loi de 1971 sur la formation continue ouvre véritablement les universités à des publics adultes pour des formations diversifiées dans la mouvance de ce droit à la formation portée par une idée d'égalité des chances dans un mouvement démocratique.

- 7 C'est dans ce même élan démocratique et républicain que les universités de Nancy, de Lille et de Grenoble s'étaient préalablement investies dans ce champ de la promotion sociale dès les années cinquante². Elles rassemblaient des pionniers (on peut citer B. Schwartz, N. Terrot, C. Dubar), qui ont construit ce champ, qui l'ont analysé et ont commencé à en écrire l'histoire. Elles ont favorisé l'ouverture de l'Université à des publics plus larges et à des finalités plurielles, culturelles ou même politiques.
- 8 En 1986, la loi sur l'enseignement supérieur, qui sera inscrite dans le code de l'éducation, réaffirme que les universités ont des missions de formation initiale et continue. Mais les modalités d'introduction et d'organisation de la formation continue ne sont pas abordées et semblent laissées à l'initiative des universités – ce qui explique la diversité des modes d'insertion de ces services.
- 9 Ainsi, le paradoxe qui caractérise encore aujourd'hui la construction de ce système de formation continue, dans les organismes publics en particulier (GRETA et services de formation continue des universités), réside dans sa conception même. En effet, la loi de 1971 favorise une organisation concurrentielle en opposition avec ses présupposés démocratiques.
- 10 Nous décrivons cette organisation qui participe de « *l'hybridation* » de l'Université. A. Vinokur (2002b) emprunte à V. Karpov et E. Lissovska ce concept d'« *hybridation éducative* ». Il définit les dérives qui touchent le système éducatif. En effet, la mise en concurrence des offres publiques et privées place l'éducation sur un marché où l'État régulateur devient défaillant. Les caractères de cette hybridation sont multiples : ils recouvrent aussi bien le développement du secteur privé que l'implication d'opérateurs privés dans le secteur public, la mise en concurrence des filières et des formations, la contractualisation des formes de gouvernance, la dérégulation des normes publiques, ou encore la diversification des sources de pilotage et de financement des formations et les déplacements des objectifs et des finalités vers une plus grande instrumentation de l'éducation subordonnée au système économique.

Un fonctionnement marginal pour une position marginale

- 11 Tout distingue le fonctionnement des services de formation continue des universités du reste de l'institution. L'Université se veut républicaine et laïque, elle dispense en principe sur le territoire national des formations uniformisées dans leur architecture, dans leurs contenus, dans leurs modes de certification. Tout comme dans l'enseignement secondaire, l'État finance les établissements, rémunère des enseignants recrutés selon une procédure uniforme et dont les charges sont elles-mêmes identiques. Les études récentes menées sur le fonctionnement du système universitaire ont cependant dévoilé les diversités et les inégalités qui se cachaient derrière cette uniformité apparente (Dubois, 1997 ; Musselin, 2001 ; Félouzis, 2003). Les universités ont, en effet, acquis une certaine autonomie. Ces établissements sont appelés à définir leurs évolutions dans une procédure complexe, le contrat quadriennal, qui engage départements et Facultés dans une analyse prospective. Ces derniers recrutent leurs enseignants et construisent leurs formations sur des critères variables, ils proposent des maquettes de diplômes habilités par la direction de l'enseignement supérieur (Kletz & Pallet, 2003), ils cherchent des financements complémentaires auprès des entreprises ou des collectivités territoriales, ils

peuvent moduler les frais de scolarité³ et ils se construisent une identité sur leurs spécificités (excellence ou polyvalence). Mais notre propos n'est pas de décrire la diversité des pratiques universitaires – ce que C. Musselin et d'autres ont déjà fait –, mais bien de montrer le rôle que joue la formation continue dans la prise de distance par rapport à un modèle de fonctionnement univoque et bureaucratique, laïc et républicain.

- 12 Les services de formation continue se sont créés au gré de la détermination ou de la bonne volonté de Présidents d'Université ou d'équipes universitaires "modernistes", de sorte que, si la loi de 1971 offre l'opportunité de développer ce secteur, si le Ministère encourage alors les universités à s'y engager à plusieurs reprises, bien des freins externes et internes limitent cependant cette entreprise. À l'époque, les universités n'ont pas de relations extérieures qui les poussent à s'engager dans cette voie, elles n'ont reçu ni moyens, ni postes supplémentaires, elles n'ont pas de directives claires et programmatiques. De plus, chaque faculté, chaque département, est organisé pour dispenser une formation initiale très structurée pour un public d'étudiants engagés à plein temps dans ces cursus. Sont tolérés dans certains cas les auditeurs libres ou les salariés qui s'organisent par eux-mêmes mais ne sont pas déclarés comme auditeurs de la formation continue (Fosse-Poliak, 1991).
- 13 Ainsi, à partir des années soixante-dix, les services de formation continue définissent leurs modes de fonctionnement dans un certain isolement, dans une relative autonomie liée à leur position dans l'Université. Dans un jeu institutionnel complexe et contradictoire, ces services se sont structurés selon les contextes et les alliances qu'ils ont pu contracter avec des Facultés et des partenaires extérieurs (collectivités territoriales, entreprises privées ou même publiques). Ils présentent donc des profils ou des agencements variés, que l'on peut cependant caractériser par un certain nombre d'attributs distinctifs.
- 14 Ces services ont des formes de "gouvernance", des modes de financement, des modalités de construction des formations et des diplômes, une pluralité de publics et des relations internes et externes qui les distinguent des Facultés et accentuent leur spécificité. Ils fonctionnent sur une logique libérale et concurrentielle : cette logique qui entre à pas feutrés dans l'Université ne restera pas circonscrite aux seuls services de formation continue. Ces derniers proposent un modèle d'évolution qui favorisera des transformations ultérieures d'autant qu'ils interviennent auprès des Facultés et des départements dans la construction et la mise en œuvre de formations professionnelles diplômantes ou certifiantes.
- 15 En règle générale, ces services sont dirigés par un universitaire élu ou nommé par le Président de l'Université. Il propose un programme qui peut être inscrit dans le contrat quadriennal de l'université, négocié avec la Direction de l'enseignement supérieur⁴. Il construit des alliances et des accords avec les UFR ou Facultés pour développer des formations et bénéficier des compétences des enseignants-chercheurs. Cette règle plus ou moins implicite est incontournable puisque aucun diplôme ne peut être proposé à la commission d'habilitation de l'enseignement supérieur sans l'aval d'un enseignant titulaire. Or, si les services de formation continue peuvent en principe recruter des universitaires sur le même mode que d'autres départements, ils dépendent néanmoins de leurs commissions de spécialistes. Fréquemment, ces services ne conservent pas les enseignants qu'ils ont recrutés. Ceux-ci aspirent à revenir dans les départements qui se servent ainsi de ces recrutements pour alimenter leurs propres effectifs. En effet, dans les services de formation continue, la règle des 192 UC⁵ est peu respectée, les enseignants sont soumis à la pression de la recherche de

commanditaires, ils doivent prospecter et construire des formations. Cet élargissement de leurs fonctions vers l'ingénierie est le plus souvent mal vécu par des enseignants qui préfèrent s'investir dans les départements où ils auront moins de charges, une plus grande autonomie dans l'organisation de leur enseignement et plus de temps à investir dans la recherche. Ils chercheront donc à réintégrer leurs départements de rattachement⁶ avec l'approbation de ces derniers toujours en sous-effectifs. Par ailleurs, la majeure partie du corps professoral se tient à l'écart d'une activité qui n'est pas considérée comme efficace en termes de carrières⁷, ni valorisée en termes d'enseignement.

¹⁶ Pour compléter leurs recrutements, les services de formation continue ont recours à des contractuels sur financement propre, ce qui les distingue du reste de l'Université⁸. Ces personnels peuvent être des titulaires d'une thèse qui n'ont pas obtenu de poste ordinaire, des professionnels de la formation continue venus d'autres organismes de formation, des spécialistes requis par l'offre en présence. Cette dualité des modes de recrutement (et de rémunération) des personnels et cette variabilité de leurs obligations, les unes fixées par le statut d'enseignant-chercheur, les autres fixées directement par le directeur du service de formation continue, entraînent des tensions, des clivages et des dysfonctionnements. Les premiers résistent à une trop grande pression et à une trop forte ingérence dans la gestion de leur temps, les seconds ont moins de latitude, ils se sentent dominés par l'institution et défavorisés par rapport aux possibilités qu'offre le statut d'enseignant-chercheur.

¹⁷ Les universités définissent leur offre de formation sur la base des normes standardisées des diplômes nationaux. Les services de formation continue ont une plus grande liberté de manœuvre. L'offre y est donc plus éclectique. Elle peut être "universitaire" et s'aligner sur les diplômes nationaux offerts par les départements, mais elle peut aussi répondre à toutes sortes de demandes ponctuelles et sortir des normes universitaires. Plus que les UFR, ces services développent des diplômes d'université (DU) qui seront soumis à une procédure d'habilitation (voir l'annexe I). Ces diplômes spécialisés répondent souvent à la demande d'une entreprise ou d'une branche (pharmacie, agro-alimentaire ou animation). Ces services construisent également des formations clés en main pour des entreprises. Ces formations, qui couvrent un très large éventail de disciplines et de thématiques (langues et informatique, management et communication), sont de durée et de prix variables, elles peuvent ne pas être certifiantes ou associées à une certification locale. On distingue ainsi deux types d'activités : d'une part, le montage de formations universitaires avec la collaboration plus ou moins effective des UFR⁹ et, d'autre part, une activité d'ajustement des formations à la demande externe, en majorité celle des entreprises, comme le font les GRETA¹⁰ ou tout autre organisme de formation. Situés sur un marché, en quête de commanditaires ou de stagiaires, ces services développent ainsi des formations de différentes ampleurs (formations courtes sur une technologie ou une spécificité, formations spécialisées pour un groupe d'entreprises). Ils ont tendance à répondre à des demandes laissées pour compte pour accroître leur budget ; par exemple, ils acceptent les demandes de formations courtes ou restrictives des Rectorats pour les emplois-jeunes pour lesquels les licences ont été jugées trop coûteuses, ou des aménagements des formations de formateurs demandés par un Conseil régional qui refuse de financer un DUFA¹¹ complet.

¹⁸ Pour répondre à ces différents types de demandes de formation, ces services ont donc recruté des contractuels, spécialistes de la formation continue, titulaires de DUFA ou de DESS d'ingénierie de la formation. Ceux-ci créent des

DU et des diplômes professionnels (DESS ou licences professionnelles depuis 1999), ce qui suppose une intense activité d'ingénierie de la formation, activité que méconnaissent les enseignants-chercheurs des départements.

- 19 La place du service de formation continue dans l'Université peut être évaluée à partir de ses liens avec les Facultés. Dans certaines universités, ces services sont très isolés, ils n'ont construit aucun lien privilégié avec les Facultés ou UFR, qui se tiennent en retrait de cette activité. Ainsi, ils sont tenus de reproduire, au gré de demandes externes (celles des entreprises, des collectivités territoriales ou des individus), chaque formation indépendamment de celle qui est donnée dans les départements ; ils sont dès lors tributaires de l'investissement individuel des enseignants en faveur d'heures supplémentaires. Les raisons expliquant cette configuration peuvent être plurielles : conflit d'ordre idéologique ou pédagogique, temporalité différenciée des organisations, faiblesse des effectifs dans les départements. Dans d'autres universités, le service de formation continue a conclu des accords avec des Facultés ou des départements, il instruit les dossiers des candidats et les répartit dans les formations initiales où ils suivent le même cursus que les étudiants (qu'ils paieront¹² cependant de dix à trente fois plus cher, voir annexe I). On peut aussi rencontrer des modèles mixtes avec des variations liées aux relations entretenues avec les différentes Facultés, aux spécificités des cursus, des disciplines ou encore aux publics à former¹³.

Services de formation continue et logique marchande

- 20 Mais c'est certainement par leurs modes de financement, pourtant décrétés par l'État, que ces services de formation continue se distinguent le plus des logiques du service public. En effet, ils concrétisent leur autonomie par leur capacité d'autofinancement. Cette règle se déduit "naturellement" du fait qu'ils évoluent sur un marché sur lequel des organismes et des entreprises financent directement une demande ponctuelle de formation. Cette règle implicite ou explicite leur donne le droit de s'aligner sur les prix du marché. Ainsi, les stagiaires paient leur formation aux tarifs en vigueur dans le système de formation continue (de 2 à 5 000 euros), qu'ils soient pris en charge par des Fongecif (fonds de gestion des congés individuels de formation), par des entreprises ou par le système d'assurance-chômage (AFR : allocation formation-reclassement). Cette règle est banalisée au point que certains organismes publics paient ce prix fort de la formation pour former leurs salariés (tel est le cas des rectorats dans le cadre du dispositif emplois-jeunes). On n'en finirait pas de dénombrer les effets pervers de ce fonctionnement : des individus payent trente fois plus cher que d'autres la même formation dans les cas de fusion des publics de formation initiale et continue, des responsables (directeurs de département ou doyens de Faculté) ou des enseignants s'appuient sur le service de formation continue pour ouvrir une formation et la financer (heures complémentaires, déplacements, équipements divers). Il est quasiment impossible aujourd'hui de créer un DU, une licence professionnelle ou un DESS sans ces contributions du marché, puisque la Direction de l'Enseignement Supérieur habilite les diplômes à moyens constants. Les données financières sur les ressources de ces services sont rares, même si la DEP en publie quelquefois.

Tableau 1 : Distribution des ressources de la formation continue dans les

établissements publics de l'enseignement supérieur en 1998 (en millions de francs)

Provenance des ressources	CNAM		Universités		Autres*		Total	
Entreprises	40,48	8,1 %	250,65	23,6 %	43,99	45,8 %	335,12	20,3 %
Organismes collecteurs	14,03	2,8 %	108,67	10,2 %	4,66	4,1 %	127,36	7,7 %
Stagiaires	109,26	22,1 %	200,46	18,9 %	7,39	7,3 %	317,11	19,2 %
Pouvoirs publics, FC salariés et Publics spécifiques	300,13	60,9 %	409,13	38,7 %	29,22	30 %	738,48	44,8 %
Total	492,07	100 %	1056,95	100 %	96,31	100 %	1645,33	100 %

Source : Ministère de l'Éducation, DEP, Note d'information 00-2614, 2000.

* Autres : EPA, Écoles publiques d'administration et autres écoles publiques. Les pourcentages expriment la part de chaque mode de financement pour chaque type d'organisme de formation.

21 Sont distingués dans ce tableau quatre sources de financement et trois types d'institutions. Les fonds publics sont dominants, qu'il s'agisse de l'État, des conseils régionaux ou de l'Europe ; mais ils ne le sont pas au regard de l'ensemble des prestataires de formation (32 % selon les données de la DGEFP¹⁵). C'est au CNAM, organisme public de promotion sociale, qu'ils sont les plus importants. Vient en second lieu la contribution des entreprises qui privilégient les universités, mais elle est largement inférieure à ce qu'elle peut être en moyenne (57 % employeurs et organismes collecteurs). Quant aux particuliers (stagiaires), leur contribution à la formation est supérieure à la moyenne nationale. Il y a une structure particulière du recours à la formation continue des établissements d'enseignement supérieur et une situation spécifique sur ce marché, due aux niveaux et à la nature des formations proposées, à l'importance de l'investissement personnel. Dans l'ensemble, ce budget est conséquent, même s'il est sans comparaison avec le budget de l'enseignement supérieur (48 milliards en 1998, 56 milliards en 2001). Mais c'est bien la diversité des origines des financements et leur caractère labile qui placent les services de formation continue sur un marché, les engageant à rompre avec le modèle républicain et scolaire.

22 S'inscrire dans un système marchand ne se fait pas sans contrepartie, ni sans contrainte. Les services de formation continue dépendent de leurs commanditaires ; qu'il s'agisse d'un Conseil régional, d'une organisation professionnelle, d'une entreprise, d'une administration, d'un Fongecif ou d'une agence Assedic, ils doivent répondre à la commande, formater les formations selon les exigences de ces commanditaires et parfois détourner ou simplement adapter cette offre au détriment des règles universitaires pour gagner des marchés sur d'autres organismes de formation. La modularisation des formations et la validation des acquis professionnels (VAP) facilitent ces aménagements, mais participent d'une transformation des missions de l'Université.

Des publics oubliés

23 Les publics de la formation continue sont peu identifiés et ne sont pas pris en compte par les multiples recherches sur les étudiants dans les années quatre-vingt-dix. Ils ont cependant donné lieu à quelques analyses spécifiques (Fosse-Poliak, 1991 ; Pottier, 1999) alors que les services eux-mêmes sont encore largement ignorés. On distingue trois types de publics : des individus venus de leur propre initiative, des salariés qui sont envoyés par leur entreprise pour améliorer leurs performances ou leurs "compétences" (sur congé individuel de formation en principe, mais aussi sur plan de formation ou contrat d'apprentissage), des chômeurs qui ont obtenu un financement public. Les seules données disponibles sont celles de la DEP, la même note d'information (cf. *supra*) donne quelques éléments d'appréciation sur la distribution de ces publics.

Tableau 2 : Publics en formation continue dans les établissements publics de l'enseignement supérieur selon leur statut en 1998

Salariés					Particuliers			
Dispositif	Plan de Formation	CIF	Alternance	Sous-Total	DE*	Initiative	Autres	Total
CNAM	10 981	690	1 539	13 210	8 143	83 877	1 975	107 205
%	9,3	0,6	1,4	12,3	1,6	78,2	1,8	
Université	83 302	7 430	4 167	94 899	34 818	138 921	19 229	287 867
%	28,9	2,6	1,4	32,9	12	48,2	6,6	100
Autres	10 743	204	342	11 289	692	1 855	1 576	15 452
%	66,6	1,3	2,2	73,3	4,4	12	3,7	100
Total	105 026	8 324	6 048	119 388	43 653	224 693	22 780	410 524
%	25,6	1,9	1,4	29	10,4	54,6	5,3	100

Source : Ministère de l'éducation, DEP, Note d'information 00-26, 2000.

* DE : demandeurs d'emploi

24 Ce tableau offre une photographie des publics en formation. Les effectifs ne sont pas négligeables, ils représentent près du quart des effectifs présents dans les universités, mais l'intensité de leur présence est très variable. Leur distribution peut également surprendre. Si les universités concentrent les deux tiers des effectifs, le CNAM, à lui seul, en regroupe un tiers. De plus, au CNAM, près de 80 % des stagiaires ne bénéficient d'aucune aide de leur entreprise ou de l'État, ce qui traduit bien cette évolution de la promotion sociale dans le sens d'une individualisation de la démarche de formation. À l'Université, les statuts des stagiaires sont plus variés, la part des salariés venus sur plan de formation corrobore les investissements notés dans le tableau précédent. On remarque la part étroite des congés individuels¹⁶ – largement établie par les analyses (Paul, 1992) – quand s'épanouissent les formations de plus courte durée proposées sur plan de formation¹⁷. En contrepoint, la distribution des stagiaires par niveaux et types de formation informe sur les politiques privilégiées (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des stagiaires par niveau dans les universités et au CNAM, 2000 (pour le détail du contenu des niveaux, voir annexe 2)

Niveaux	I et II	III	IV	V	Indéterminé	Total
Effectifs	158 077	72 249	40 021	6 542	133 635	410 524
%	38,5	17,5	9,7	1,4	32,4	100

Source : DEP, Note d'information 00-26, 2000.

- 25 Si la part des stagiaires de niveaux I et II est d'évidence prépondérante (38,5 %), celle d'auditeurs de formations technologiques (bureautique, informatique, langues), "culturelles" ou indéterminées, elle aussi conséquente (32,4 %), est en revanche plus problématique. Ces formations non diplômantes et labiles inscrivent l'Université sur le marché de la formation continue, la soumettent à la construction d'une offre commerciale et participent aux transformations des missions et des finalités de l'Université.
- 26 En définitive, la rareté des diplômes nationaux délivrés par cette voie au CNAM et dans les universités (6 613 dans l'un et 17 057 dans les autres) au regard du nombre de stagiaires (410 000) interroge plus encore que les autres informations sur les fonctions de la formation continue (cf. tableau 4 page suivante).
- 27 Cette offre diplômante est tout aussi faible que disséminée. Cependant, comme le montre le tableau 4, l'examen d'entrée à l'université vient en tête avec 30 % des diplômés, viennent ensuite les formations professionnelles (DUT et DESS), puis les licences et maîtrises. Ainsi, l'offre de formation continue apparaît aussi opaque qu'éclectique, elle s'apparente plus à celle des organismes de formation continue qu'à celle, plus homogène et plus diplômante, des établissements publics de formation initiale, nonobstant la participation à la professionnalisation des formations initiales. En dernier lieu, la faible place de la promotion sociale interroge sur les politiques et les missions de ces services.

Tableau 4 : Répartition des diplômes nationaux délivrés par les universités par la voie de la formation continue en 1998

Capacité en Droit	DAEU	DEUG	DUT	Licence	Maîtrise	MST Miage	DECS	DESS	DEA	Ingénieur	Total
112	5 177	1 273	2289	2 151	1 003	650	145	3 527	187	543	17057
%	30 %	07 %	13,4 %	12,6 %	05 %	03 %	01 %	20 %	01 %	03 %	100 %

Source : DEP, note d'information citée.

Quel rôle joue l'entrée de ce modèle concurrentiel dans l'Université ?

- 28 Toutes les caractéristiques de ces services de formation continue les distinguent du modèle républicain et laïc d'éducation et les placent dans un système concurrentiel et marchand. Elles ne sont pas sans incidences sur le fonctionnement global de l'Université. Il est difficile d'estimer la part des Facultés, des UFR ou des départements qui entretiennent des relations avec ces services, mais la création de formations professionnelles depuis dix ans se fait rarement sans leur complicité. Les Facultés de sciences, de sciences

économiques ou de sciences humaines sont tout autant concernées. Des formations comme les MST (maîtrise de sciences et de techniques) en informatique, en gestion, des formations de formateurs ou d'ingénierie de la formation, celles de responsables de ressources humaines, d'ergonomes ou de psychologues du travail, toutes formations en prise avec la demande économique ou sociale sur des secteurs ou des activités professionnelles en expansion qui peuvent trouver des relais extérieurs prêts à participer à la définition de la formation et à son financement, favorisent une collaboration avec les services de formation continue.

29 Cependant, ces services ont des relations difficiles et ambiguës avec les autres services de l'Université. Leur autonomie financière, leurs démarches extérieures, leur capacité à construire des formations à la demande, leur autonomie pédagogique, mais aussi leurs exigences ponctuelles de main-d'œuvre, tout heurte le fonctionnement habituel des départements qui réagissent selon leurs normes académiques, la disponibilité de leur personnel et leurs propres enjeux à engager des relations en partenariat. Un département de philosophie, ancré dans la préparation de l'agrégation et de la thèse, ne s'investira pas en formation continue, n'ayant ni contenus adaptés, ni enjeux immédiats à négocier. À l'inverse, un département d'informatique inscrit dans un réseau d'entreprises sera dans l'obligation de passer par le service de formation continue pour organiser des formations pour des salariés ou pour alimenter son DESS, ce qui lui permettra en retour de financer sa formation et de placer ses étudiants en stage. Un département de pharmacie aura tout intérêt à répondre à des demandes ponctuelles pour se faire connaître d'un réseau d'entreprises, s'alimenter en taxe d'apprentissage et trouver des débouchés pour ses étudiants. Un département de sciences de l'éducation ou de sociologie cherchera également à intégrer des stagiaires de la formation continue pour accroître ses moyens financiers et trouver des débouchés pour ses étudiants dans les services de gestion du personnel des entreprises à partir de la reconnaissance que lui vaudra son implication.

30 La démocratisation de l'Université, amorcée dès les années soixante, entraîne une diversification de ses finalités et de ses publics, elle a des incidences sur la diversification de son offre de formation. Les seules formations académiques (licence, maîtrise, préparation au concours de l'enseignement et de l'administration publique) ou professionnelles de haut niveau (droit et médecine) ne suffisent plus à satisfaire les demandes des étudiants et des entreprises. Nous n'étudions pas les formes de cette diversification, mais nous soulignons que les DESS, créés en 1974 et en pleine expansion aujourd'hui¹⁸, sont le fruit de ces évolutions et seront un des vecteurs de la diffusion des logiques marchandes ou libérales décrites. Si la professionnalisation des cursus ne suffit pas pour changer le modèle universitaire ou les logiques d'action, le désengagement de l'État, lui, y parvient : l'État, en s'engageant dans une politique qu'il ne peut ou ne veut pas financer, laisse la logique de marché se substituer à la logique républicaine.

31 Nombre d'universités, et donc de départements, sont autorisés par la Direction de l'enseignement supérieur à ouvrir des formations, en particulier des licences professionnelles¹⁹ et des DESS, "à moyens constants", sans attribution d'heures d'enseignements, ni dotations budgétaires. Or, ces formations habilitées ou homologuées par la commission nationale des diplômes, mais construites à partir de référentiels et de stages, élaborées pour des effectifs réduits, font appel à des professionnels ou des spécialistes qu'il faut payer, demandent la construction de contenus spécifiques, des heures de concertation

et de suivi des étudiants en stage. Elles sont difficilement assimilables par les départements sans moyens supplémentaires. Le recours à la formation continue et aux stagiaires payants devient la soupape de sécurité de ces formations, renforçant dans le même temps le pouvoir de ces services et de leurs logiques d'action légitimées par la demande des départements.

32 C'est donc bien l'injonction ministérielle lancée par C. Allègre et reprise par ses successeurs à promouvoir ces formations professionnelles sans pour autant en donner les moyens spécifiques qui affermit et légitime les logiques libérales des services de formation continue, qui conduit les départements ou les enseignants les plus ouverts sur l'extérieur et les plus modernistes à participer à ce changement de logiques d'action (souvent à leur corps défendant), qui facilite cette pénétration du monde marchand dans l'Université. L'enseignement secondaire vit des phénomènes similaires *via* les GRETA, mais il est moins touché parce que moins autonome et plus contrôlé, et parce que seul l'enseignement professionnel et technologique, qui n'est pas perçu comme un modèle dominant²⁰, est vraiment impliqué.

33 Les réactions des universitaires à ces changements insidieux sont diversifiées. Les Présidents les admettent sans les énoncer dans leur politique officielle²¹, les doyens des Facultés ou les responsables des UFR ont également des attitudes ambiguës ou ambivalentes et laissent faire par nécessité financière. Les enseignants chargés des formations s'insurgent contre ces règles qui n'en sont pas, contre ces pratiques qui ne sont pas dites mais qui deviennent incontournables et ils n'y échappent qu'en supprimant les dites formations professionnelles. Le "laisser-faire" sans définition politique claire est en définitive la position paradoxale la plus souvent adoptée.

34 Ainsi, les logiques marchandes, concurrentielles et libérales, sont entrées à l'Université *via* les services de formation continue dans les années soixante-dix, dans l'indifférence ou la dénégation générale, elles se sont affermies dans les années quatre-vingt-dix avec le déploiement des formations professionnelles, sans provoquer de débat sur le modèle institutionnel à préconiser. Les incidences et les effets pervers sont d'autant moins contrôlés que ni l'État, ni la Conférence des Présidents d'Université n'ont défini de règle, ni pris de position claire.

35 On soulignera en dernier ressort qu'un des paradoxes de ce secteur de la formation continue est qu'il s'est construit sur un idéal démocratique de seconde chance, en rupture avec l'élitisme universitaire, mais qu'il introduit dans un système centralisé et démocratique garant, nous dit-on en France, de l'égalité par son uniformité, un fonctionnement marchand concurrentiel et, donc, libéral. Il s'aligne, en entraînant les départements, sur les logiques de l'entreprise, il favorise la construction de formations sous forme de référentiels en prise sur les emplois, il vise l'ajustement des compétences plutôt qu'une formation complète à large spectre. Il entraîne l'Université dans une réflexion adéquationniste et une soumission immédiate aux injonctions contradictoires du marché du travail. Sans souhaiter l'enfermement de l'Université dans une distance critique exacerbée vis-à-vis des contingences extérieures, on peut cependant espérer que l'autonomie qu'on lui suppose lui permette de traduire dans ses propres catégories ou normes cet ensemble de demandes instables et désordonnées.

Bibliographie

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

Agulhon (C.), 1990, « La formation continue : une voie de promotion pour les techniciens », *Actualité de la formation permanente*, n° 105, mars, pp. 6-14.

Agulhon (C.), Cacouault (M.) & Hermine (S.), 2000, « Les publics des sciences de l'éducation », in M. Froment, M. Caillot & M. Roger, dir., *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*, Paris, PUF, pp. 47-58.

Beaud (S.), 2002, *80 %... et après ?*, Paris, La Découverte.

Bourdieu (P.), 1964, *Les Héritiers*, Paris, Minuit.

Bourdieu (P.), 1984, *Homo academicus*, Paris, Minuit.

Coulon (A.), 1996, *Le métier d'étudiants*, Paris, PUF.

Dubar (C.), 2001, *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte.

Dubar (C.) & Gadéa (C.), 1999, *La promotion sociale en France*, Lille, Éditions du Septentrion.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

Dubé (F.), 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, tome XXXV, n° 4, pp. 511-532.

DOI : 10.2307/3322182

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

Dubois (P.), 1997, « L'organisation des universités : complexification, diversification, rationalisation, évaluation », *Sociétés contemporaines*, n° 28, octobre, pp. 13-32.

DOI : 10.3406/socco.1997.1545

Erlich (V.), 2001, *Les nouveaux étudiants*, Paris, A. Colin.

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

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

Fontanon (C.), 1999, « La promotion sociale au CNAM : histoire de formations atypiques (1820-1960) », in C. Dubar & C. Gadéa, *La promotion sociale en France*, Lille, Éditions du Septentrion, pp. 99-116.

Fosse-Poliak (C.), 1991, « L'accès à l'enseignement dérogatoire supérieur : les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, tome XXXII, n° 4, pp. 32-47.

Galland (O.), 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, PUF.

Grignon (C.), & Gruel (L.), 1999, *La vie étudiante*, Paris, PUF.

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, pp. 187-210.

Le Bart (C.), & Merle (P.), 1997, *La citoyenneté étudiante*, Paris, PUF.

Ministère du travail, 1995, *La formation professionnelle en 1993*, Paris, La documentation française, dossiers statistiques, n° 11, mai.

Musselin (C.), 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.

Paul (J.-J.), 1992, « Le congé individuel de formation dans les trajectoires professionnelles », *Formation-Emploi*, n° 39, juillet-septembre, pp. 55-76.

Potocki Malicet (D.), 1997, « Les règles de scolarité dans l'université : importance et rôles des règles et des pratiques locales », *Sociétés contemporaines*, n° 28, octobre, pp. 57-78.

Pottier (F.), 1999, « L'idéologie de la promotion sociale : une chance historique pour le CNAM », in C. Dubar & C. Gadéa, *La promotion sociale en France*, Lille, Éditions du Septentrion, pp. 183-198.

Terrot (N.), 1982, « À propos de la rencontre entre ouvriers et intellectuels : les universités populaires », *Éducation permanente*, n° 62-63, mars, pp. 81-95.

Terrot (N.), 2001, « L'inscription de l'éducation permanente en France dans les universités : du militantisme individuel à l'engagement institutionnel », *Éducation permanente*, n° 149, septembre, pp. 135-154.

Vinokur (A.), 2002a, « Enseignement supérieur : un "changement sans réforme" ? », *Formation-Emploi*, n° 79, juillet-septembre, pp. 19-30.

Vinokur (A.), 2002b, « Nouvelles règles, nouveaux espaces de décision pour l'enseignement supérieur français ? » Colloque Résup, Bordeaux, 16-17 mai 2002.

Vinokur (A.), 2003, « Enseignement supérieur : contribution aux débats de la rentrée sur les réformes » (texte ronéoté).

Annexe

ANNEXE I

Exemple d'offre de formation continue dans une université

> Diplômes nationaux

_ Pour apporter des compétences administratives pour gérer un service de soins :

- Licence de Management, option secteur sanitaire privé – **10 mois : 4 650 €**

> Pour former des cadres de direction des établissements sanitaires et sociaux, et pour apporter aux futurs responsables les compétences leur permettant de traiter tout problème de management :

- Maîtrise de Management, option gestion des établissements sanitaires et sociaux – **10 mois : 4 955 €**

> Pour acquérir et approfondir toutes les bases méthodologiques de la Santé Publique :

- Licence de Sciences Sanitaires et Sociales

- Maîtrise de Sciences Sanitaires et Sociales

8 mois : 2 440 €

> Pour devenir responsable Qualité :

- DEUST Assurance-Qualité – **9 mois : 3 202 € (en C.I.F.)**

> Diplômes d'université (durée et coût) :

AEU (Attestations d'études universitaires),

DIU (Diplômes inter-universités)

AEU : Éducation pour la santé (56 heures – 410 €)

AEU : Infirmier(-ière) de santé au travail sur 3 ans (160 heures – 714 €/an)

AEU : Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent (40 heures – 624 €)

AEU : Sexualité humaine en 2 ans (120 heures – 458 €/an)

AEU : Thérapie comportementale (110 heures – 1 144 €)

DIU : Études supérieures en stérilisation hospitalière (80 heures – 1 207 €)

DIU : Évaluation de la qualité en médecine (63 heures – 654 €)

DIU : Formation Approfondie pour Infirmier(e)s Anesthésistes

(125 heures – 843 €)

DIU : Formation des assistants de recherche clinique des médicaments

(98 heures – 600 €)

DIU : Formation des investigateurs aux essais cliniques des médicaments

(80 heures – 721 €)

DIU : Formation des professionnels de santé à la prise en charge de la douleur

(100 heures – 937 €)

DIU : Infectiologie et hygiène hospitalières (56 heures – 379 €)

DIU : Oncologie pulmonaire (120 heures – 536 €)

DIU : Prise en charge de l'insuffisance cardiaque (120 heures – 1 142 €)

ANNEXE 2

Sigles utilisés

AEU : Attestations d'études universitaires

AFR : Allocation formation reclassement

ASSEDIC : Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce

BTS : Brevet de technicien supérieur (Bac+2)

CIF : Congé individuel de formation

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CUCES : Centre universitaire de coopération économique et sociale (Nancy, 1954)

CUEP : Centre universitaire d'éducation permanente (Lille)

DAEU : Diplôme d'accès aux études universitaires

DEA : Diplôme d'études approfondies (bac+5)

DE : Demandeur d'emploi

DECS : Diplôme d'études spécialisées complémentaires

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées (bac+5)

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales (bac+2)

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective(MEN)

DIU : Diplôme inter-universités

DU : Diplôme universitaire (couverture locale et non nationale)

DUFA : Diplôme universitaire de formateurs d'adultes

DUT : Diplôme universitaire de technologie (bac+2)

FONGECIF : Fond de gestion du CIF

EPA : Établissement public à caractère administratif

ESEU : Examen spécial d'entrée à l'université

GRETA : Groupement d'établissement scolaires

IPST : Institut de la promotion supérieur du travail

MIAGE : Méthodes d'informatique appliquées à la gestion

MST : Maîtrise des sciences et techniques

UFR : Unité de formation et de recherche (ou Facultés)

Les niveaux de formation

> Niveau I et II :

Sorties avec un diplôme de second ou troisième cycle universitaire

>Niveau III :

Sorties avec un diplôme de niveau bac + 2 (DEUG – DUT – BTS...)

> Niveau IV :

Sorties de classes terminales du second cycle et abandon de scolarité avant d'atteindre le niveau III

> Niveau V :

Sorties de classes terminales de BEP ou CAP et avant la terminale du cycle long

> Niveau V bis :

Sorties de troisième des collèges ou avant la terminale du second cycle professionnel

> Niveau IV :

Sorties du premier cycle du second degré et des formations préprofessionnelles

Notes

* Traductions supervisées par Yann Lebeau et Steve Brown.

1 Aucune de ces enquêtes ne s'interroge vraiment sur la catégorie étudiante. Elles cherchent cependant à définir la condition étudiante : elles rendent compte des modes de vie et d'affiliation à l'enseignement, elles évaluent la place du travail rémunéré (selon O. Galland, 58 % des étudiants travaillent pendant leurs études). Dans ces enquêtes, les stagiaires de la formation continue sont complètement ignorés, ce qui est bien le signe de leur marginalité. Mais par quels traits particuliers doit-on les définir : leur âge, leur activité professionnelle, leur statut dans l'université, le fait qu'ils soient en reprise d'études ? Ces caractéristiques ne seront jamais toutes réunies, ce qui complexifie analyse et catégorisation (Agulhon, Cacouault & Hermine, 2000).

2 Création des Instituts de promotion supérieure du travail (IPST) en 1951 à Grenoble et en 1954 à Nancy ; en 1965, on comptait neuf IPST en France.

3 Les débats sur les frais de scolarité sont loin d'avoir abouti, ils traduisent les tensions entre les deux modèles universitaires, mais aussi les difficultés financières des universités. De fait, des "frais spécifiques" différencient les frais de scolarité selon les cycles et les formations.

4 Les contrats quadriennaux engagent les universités dans un projet d'établissement, assorti de réalisations identifiées et cohérentes (offres de formation, équipements, actions pédagogiques et recrutements des personnels) et soumis à la Direction de l'enseignement supérieur. Instaurée en 1989 par L. Jospin, cette contractualisation des relations entre l'État et les universités renouvelle les formes de gouvernance, reconnaît plus d'autonomie aux institutions, réduit le pouvoir des disciplines ou des Facultés au profit d'un gouvernement de l'université, elle engage les Présidents d'Université dans une politique planifiée et contrôlée.

5 Les enseignants titulaires de l'enseignement supérieur doivent réaliser 192 unités de compte, (une heure de travaux dirigés, équivalant à une unité de compte, et une heure de cours magistral équivalant à une et demie).

6 Il n'est pas rare qu'un service de formation continue voit ainsi se retirer systématiquement tous les deux ans le jeune titulaire qu'il pensait pouvoir conserver. Il sera alors intégré dans le département qui l'a recruté. L'ambiguïté du rattachement institutionnel de ces postes permet ce jeu de chaise musicale.

7 Seule la recherche permet la reconnaissance et la promotion des enseignants-chercheurs, les heures d'enseignement en formation continue se font le plus souvent sur un contingent d'heures supplémentaires et sont une surcharge de travail non compensée. En outre, les enseignements sont souvent plus pragmatiques et moins théoriques, ce qui renforce le peu d'intérêt que leur portent les enseignants-chercheurs.

8 Le statut de ces personnels est permanent, à l'inverse du statut précaire des nombreux chargés de cours que recrutent les départements.

9 Selon la note d'information de la DPD-MEN (00-27, 2002), sur 410 000 auditeurs de l'enseignement supérieur, 181 133, soit 44 %, préparaient un diplôme national ou d'Université en 1998 et 229 391 suivaient une formation professionnelle non diplômante, soit 56 %.

10 Les GRETA (groupement d'établissements) sont également nés de la loi de 1971, ils regroupent des établissements scolaires secondaires et offrent des formations continues. Ils ont cependant une filiation particulière avec les cours de promotion sociale initiée par la loi de M. Debré en 1959. La réduction des formations diplômantes et la montée des activités financées par les entreprises (encouragée par l'État dans la décennie quatre-vingt) témoignent là encore d'une transformation des logiques d'action du système de formation qui ne sera pas sans incidence sur les idéaux et sur les logiques mises en œuvre en formation initiale.

11 DUFA : Diplôme universitaire de formateur d'adultes. Ce DU, créé dans les années

soixante-quinze, tout d'abord à l'université de Paris IX-Dauphine, s'est diffusé dans les universités. Il est délivré par les services de formation continue.

12 Les financeurs sont, soit les entreprises dont dépendent les salariés en formation, soit les services de l'État pour les chômeurs indemnisés, soit des individus qui font une démarche individuelle.

13 Dans telle Université, le service de formation continue aura un accord avec la Faculté de sciences humaines pour intégrer ses stagiaires en licence ; en revanche, il organisera lui-même une licence d'informatique pour une entreprise et pour dix stagiaires, quand la licence d'informatique du département correspondant comptera quatre-vingt étudiants. Dans ce cas, les enseignants et les contenus, le nombre d'heures de formation et les modalités d'examen peuvent différer. Ce fonctionnement peut être le produit d'une conception différente de la formation, d'un désinvestissement du département ou d'une exigence de l'entreprise qui finance la formation.

14 La DEP publie une soixantaine de notes d'information par an, certains thèmes sont exploités chaque année, la formation continue universitaire a fait l'objet de deux notes en dix ans (de 1990 à 2000). La formation donnée par les GRETA a été, en revanche, plus souvent recensée.

15 Données produites par le Ministère du travail, 1995.

16 En raison du faible investissement des entreprises dans la promotion de leurs salariés, les Congés individuels de formation ne se sont jamais développés au regard des stages octroyés sur plan de formation.

17 Dans les GRETA, qui offrent un grand nombre de formations de niveau V (plus de 50 % de l'offre), les salariés représentent 44 % des stagiaires (note d'information 02-27). Notre propos n'est pas ici d'examiner plus avant la distribution des statuts des stagiaires même si elle est un bon indicateur des politiques menées par les centres de formation.

18 On dénombre plus de 2 000 intitulés de formation. Les données de la DPD permettent de souligner que les effectifs en DESS dépassent ceux des DEA. Alors qu'en 1990 on comptait 20 000 jeunes en DEA pour 12 000 en DESS, en 1999 on comptait 28 800 jeunes en DESS pour 23 500 en DEA.

19 Ces licences ont été créées dans le cadre du plan U3M (3-5-8). Elles permettent de garantir à tous les étudiants une sortie du système éducatif à bac+3 dans une perspective d'homogénéisation européenne des niveaux de formation. Depuis 1999, 564 maquettes de diplômes ont été habilitées. Si les textes officiels n'obligent pas les universités à travailler en collaboration avec la formation continue, les contraintes matérielles les y invitent.

20 En 1925, avec la création des cours professionnels est instituée la taxe d'apprentissage qui sera la première forme d'investissement des entreprises dans la formation professionnelle. Aujourd'hui, tout organisme de formation public ou privé qui dispense des formations professionnelles peut demander à la préfecture une habilitation à percevoir cette taxe, puis solliciter les entreprises. Dans le secondaire, les chefs d'établissement mutualisent ces fonds, dans le supérieur chaque formation peut prétendre à gérer la manne qu'elle récupère sur une habilitation identifiée. Certains DESS ont ainsi des financements très conséquents, d'autres, placés sur des créneaux plus sociaux, ne sensibiliseront pas les entreprises à leur "produit". On peut considérer cette taxe comme un des premiers éléments d'hybridation du champ scolaire, puis universitaire.

21 Au sein de la CPU (Conférence des Présidents d'Université), les Présidents organisent chaque année un colloque thématique. En 2001, il s'agissait de l'autonomie des universités. Le rôle de la formation continue n'apparaît pas dans les débats, en revanche on note dans les actes une volonté d'ouverture sur le monde économique (qui peut financer la recherche et certaines formations) ; en conclusion, il est cependant rappelé – néanmoins sans garantie – que la notion de service public, au fondement du système universitaire, ne peut être remise en question et que la logique marchande ne doit pas envahir l'Université.

Pour citer cet article

Référence papier

Catherine Agulhon, « La formation continue à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3 | 2004, 193-214.

Référence électronique

Catherine Agulhon, « La formation continue à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 3 | 2004, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté

Auteur

Catherine Agulhon

Sociologue, Centre de Recherches sur le lien social, Université de Paris V.

Articles du même auteur

Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique [Texte intégral]

Reflet des contradictions des réformes universitaires

Paru dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10 | 2011

L'Université en chantier. Du *Livre noir* sur les réformes universitaires aux *Savoirs à vendre*, une critique aiguë [Texte intégral]

Paru dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4 | 2005

Enjeux, conflits et contradictions des modes de formation professionnelle au Nord et au Sud [Texte intégral]

Paru dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4 | 2005

L'école post-coloniale. Des séquelles indissolubles [Texte intégral]

À propos de l'ouvrage de Marie Salaün *L'école indigène – Nouvelle Calédonie, 1885-1945* (Presses universitaires de Rennes, 2005, 280p.)

Paru dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6 | 2007

Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? [Texte intégral]

Contradictions et paradoxes

Paru dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 | 2011

Droits d'auteur

ARES



Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

28-1 (2012)

Varia

Richard Wittorski

La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Richard Wittorski, « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 31 mars 2016. URL : <http://ripes.revues.org/580>

Éditeur : Association internationale de pédagogie universitaire

<http://ripes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://ripes.revues.org/580>

Document généré automatiquement le 31 mars 2016.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Richard Wittorski

La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités

1. Introduction

- 1 Comme nous l'évoquions ailleurs (Wittorski, 2008), la vocation professionnelle de la formation universitaire n'est pas nouvelle. Ainsi, depuis ses origines, la formation des médecins, par exemple, relève d'une logique d'articulation forte avec les situations professionnelles. Il en va de même pour les formations universitaires de type diplôme universitaire de technologie (DUT) délivré par les instituts universitaires de technologie (IUT) en France qui ont cette vocation affirmée, depuis leur création, même si elles ont eu longtemps un statut de filières à part dans les universités se réclamant, dans l'ensemble, d'une logique de production et de diffusion des savoirs scientifiques et techniques. Nous assistons, au contraire, aujourd'hui à un mouvement de généralisation de la professionnalisation (et c'est ici que se situe la nouveauté) dans lequel la norme devient précisément la visée professionnalisante de l'offre de formation (à l'image de la mission confiée par les derniers textes officiels à l'université française). Dans ce contexte, il est donc utile de prendre le temps d'analyser quelques-unes des spécificités de cette professionnalisation dans un cadre universitaire en s'appuyant sur l'étude de plusieurs pratiques disponibles.
- 2 Pour ce faire, notre propos sera organisé en trois temps : tout d'abord, nous essaierons de mieux circonscrire le sens de l'objet « professionnalisation », ensuite, nous étudierons quelques caractéristiques fortes des dispositifs proposés aujourd'hui dans un cadre universitaire ou dans les formations dites supérieures, enfin nous évoquerons les conditions qui nous semblent devoir être réunies pour mettre en œuvre une formation professionnelle et/ou professionnalisante (cette dernière partie nous conduira à changer de posture, de celle de chercheur à celle d'acteur social).

2. Qu'entend-on par professionnalisation ?

- 3 Comme le note Paradeise (2003), les mots profession et professionnalisation apparaissent dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^e siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un État hiérarchique. (En France, traditionnellement, l'État est très présent dans l'organisation d'un certain nombre d'activités et donc d'emplois qui font l'objet d'un classement hiérarchique). Dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État. L'enjeu est donc, ici, l'organisation collective et la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.
- 4 Les enjeux portés par les organisations (entreprises) ne concernent pas, selon nous, la constitution des professions mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). Ainsi, les caractéristiques des nouvelles organisations (production tirée par l'aval, intégration des activités et décloisonnement des fonctions) qui apparaissent dans ces 40 dernières années génèrent trois conséquences : 1) l'élargissement et l'enrichissement des compétences et des tâches ; 2) la réduction de la ligne hiérarchique ; et 3) le développement du caractère collectif du travail.

- 5 Au total, le mot professionnalisation demeure fortement polysémique ; son usage est large et les sens qui lui sont attribués sont multiples. Nous identifions ainsi au moins trois sens à l'œuvre dans les pratiques sociales :
1. La professionnalisation-profession : sens utilisé par les acteurs sociaux où il s'agit de se constituer comme profession ;
 2. La professionnalisation-efficacité du travail : sens utilisé par les organisations où il s'agit de développer la flexibilité des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité ;
 3. La professionnalisation-formation : sens utilisé par les milieux de la formation où il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences.
- 6 En lien avec ce troisième sens, s'agissant de l'enseignement supérieur français, le mouvement de professionnalisation de la formation a été récemment réactivé et significativement étendu, par exemple, à la faveur de la mise en place des licences professionnelles (Maillard & Veneau, 2003), instaurées en 1999, pour répondre aux besoins spécifiques de bassins ou d'entreprises locales. Au plan européen, la déclaration de Bologne, énoncée en 1999 et signée par vingt neuf pays européens, promeut, d'une part, un schéma d'organisation des études supérieures (en France, le système LMD pour « Licence, Master et Doctorat ») et, d'autre part, un schéma de validation des contenus permettant de capitaliser des crédits dans des établissements différents.
- 7 Par ailleurs, le Conseil européen de Lisbonne, en 2000, constitue une autre étape significative, notamment à partir du projet de coopération renforcée pour l'éducation et la formation professionnelle intitulé « Processus de Bruges-Copenhague ». Celui-ci institue l'*European Credit in Vocational Education and Training* (ECVET), un système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement professionnel qui suppose la mise en place de normes définies en termes de compétences ainsi que l'*European Qualifications Framework* (EQF), un cadre européen de qualification destiné à permettre le positionnement européen des certifications nationales et à articuler les cadres nationaux de certification présents ou à venir.
- 8 Cette incitation et valorisation politique d'une professionnalisation accrue des formations s'est traduite, dans les pratiques, à la fois par une diversification des spécialités enseignées comme le notent Bédoué, Espinasse et Vincens (2007) et par une tendance à la conception de curricula à base d'approche par compétence (l'exemple significatif à cet égard étant celui du Québec : voir les travaux de Monchatre, 2007).

3. Quelques leviers utilisés par les formations universitaires professionnalisantes¹

- 9 Analysons quelques exemples de formations supérieures professionnalisantes - la formation supérieure professionnelle des enseignants et des travailleurs sociaux, l'introduction de la validation des acquis d'expérience (VAE) et ses conséquences - et précisons, à chaque fois, les leviers utilisés pour professionnaliser.

3.1. La formation professionnelle des enseignants français en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)

- 10 La formation proposée jusqu'en 2010, avant la réforme, dite de la « masterisation² » de la formation des enseignants, en IUFM aux enseignants stagiaires français reçus aux concours du second degré (Agrégation ou Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (Capes)) repose sur le principe de l'alternance : les stagiaires, placés dans des collèges ou lycées, prennent en charge une ou plusieurs classes sur une année complète pendant laquelle ils sont, par ailleurs, présents à l'IUFM chaque semaine pour une à deux journées de formation. Par différence avec d'autres pays, tel le Québec par exemple, la formation des enseignants français, avant 2010, est donc confiée à des instituts spécifiques et non aux départements d'éducation des universités.
- 11 La formation délivrée à l'IUFM est d'abord dite de nature disciplinaire (savoirs relatifs aux disciplines enseignées), mais également dite générale (savoirs dits transversaux ou d'ordre

pédagogique). Elle utilise enfin, à des fins de professionnalisation, le levier de l'analyse des pratiques.

- 12 À partir de quelques travaux empiriques réalisés, il semble que l'analyse de pratiques constitue un outil privilégié de professionnalisation dans la mesure où elle assure une articulation étroite entre le travail et la formation (l'acte de travail devient objet et occasion de formation, dès lors qu'il fait l'objet d'une analyse par son auteur). Elle permet à la fois un retour sur l'action et la transformation des actions habituellement mobilisées au travail en connaissances sur l'action, traduisant ainsi un apprentissage à partir de l'action qui participe de la construction de l'expérience des sujets. Nous avons particulièrement mis en évidence ces dynamiques dans une recherche concernant les modalités et les effets des dispositifs d'analyse des pratiques proposés aux enseignants (Wittorski, 2003). Il apparaît ainsi que dans l'activité professionnelle, les enseignants stagiaires développent des façons d'agir sur le tas, dans l'immédiateté, dans l'instant de la situation (qui ont souvent un statut d'imprévu). Bien souvent d'ailleurs, ces pratiques sont des formes d'ajustement particulier des choix effectués en amont qui s'avèrent, dans l'instant de leur mise en œuvre, inadéquats et nécessitant une adaptation (le public n'étant pas, par exemple, dans les dispositions souhaitées ou prévues, ...). Ces « trucs de métier » ont pour particularité d'être produits dans la situation et donc d'être efficaces dans l'instant, mais rarement reproductibles à l'identique dans d'autres situations, car ils sont adaptés à des contextes particuliers. Ce que permet précisément l'analyse de pratiques, c'est d'offrir un espace de mise en mots de ces pratiques spontanées qui, sans ce lieu de parole, resteraient souvent incorporées à l'action, c'est-à-dire non identifiées par leurs auteurs (voir la notion de compétence incorporée³ développée par Leplat (1995)). L'analyse de pratiques repose souvent sur une démarche de groupe consistant à réunir des personnes partageant les mêmes activités et qui sont incitées à décrire, tour à tour, des pratiques professionnelles vécues (vis-à-vis desquelles ils ressentent souvent une difficulté), celles-ci sont ensuite discutées et analysées en groupe. L'analyse de pratiques permet alors d'identifier les pratiques incorporées à l'action, mais aussi, par le travail d'échange collectif, d'en saisir les tendances communes, les principes qui les organisent, ces derniers étant utiles pour développer d'autres pratiques de retour en situation professionnelle. C'est ce que nous entendons par *principe organisateur des pratiques*, des *règles d'action* (à validité individuelle ou collective) régissant les pratiques professionnelles et susceptibles d'en générer d'autres. Prenons quelques exemples extraits des discours des enseignants stagiaires qui nous semblent renvoyer à ces principes organisateurs des pratiques. Ces extraits sont tirés de la recherche mentionnée ci-dessus (Wittorski, 2003) :

- « Il faut gérer ses émotions en classe ». Ce principe est identifié par certains stagiaires après avoir fait un travail d'analyse de leurs propres difficultés de gestion de leurs émotions en classe lors du dispositif d'analyse de pratiques ;
- « Il faut se mettre en scène ». Ce principe est exprimé par certains stagiaires après avoir analysé des moments d'interaction avec la classe qui avaient posé problème.

3.2. Des formations professionnelles continues de travailleurs sociaux

- 13 Les dispositifs français de Diplôme des hautes études et pratiques sociales (DHEPS) et Diplôme supérieur de travail social (DSTS) (appelé aujourd'hui Diplôme d'Etat d'ingénierie sociale (DEIS)), comparables, par exemple, à la maîtrise de service social proposée au Québec par l'Université de Sherbrooke, s'adressent en dominante à des publics de travailleurs sociaux salariés, donc déjà engagés dans une activité professionnelle. Ces dispositifs utilisent explicitement, de pair avec des activités de formation plus classiques, le levier de la recherche-action professionnelle qui est sollicitée à l'occasion de la réalisation du mémoire (DSTS et DHEPS). Le travail demandé consiste souvent à définir une question-problème rencontrée par le stagiaire dans son exercice professionnel (en lien avec sa pratique), à mener ensuite un travail théorique et empirique à son sujet en vue de mieux comprendre ses contours et à proposer, enfin, des réponses « éclairées » susceptibles d'être transférées dans l'espace professionnel (plus tard, s'il s'agit d'un mémoire).
- 14 Comme nous le faisons remarquer en 1997 (Wittorski, 1997), la recherche-action professionnelle peut constituer un outil utile pour professionnaliser ou re-professionnaliser

des acteurs placés dans un parcours de mobilité professionnelle. Cela correspond à un enjeu réel, notamment pour les catégories professionnelles dont les contextes d'activités bougent et qui doivent rompre avec leurs pratiques habituelles pour produire de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les travailleurs sociaux, les animateurs et les agents de formation sont de plus en plus sollicités pour apporter des réponses nouvelles et spécifiques à des situations inédites. Il leur faut alors produire de nouvelles stratégies d'action. Cette capacité à la production de changement peut être développée si les acteurs ont élaboré de nouvelles capacités à la prise de recul, à l'analyse ... De ce point de vue, l'engagement dans une démarche de formation appelée « recherche-action » ou « recherche-action professionnelle » ancrée sur les pratiques professionnelles, est, probablement, un moyen permettant de produire ces nouvelles capacités.

De façon provisoire, nous dirons que la recherche-action professionnelle s'apparente à une démarche constructiviste : l'action, en se faisant, génère de nouvelles façons de faire et l'analyse de cette action conduit l'individu à produire un cadre de référence analytique de l'action (et non seulement un cadre de référence pour l'action) qui laisse des traces sur la poursuite de l'engagement dans la situation. Il s'agit donc d'un processus itératif doublement constructiviste dans la mesure où il transforme conjointement l'action et son agent par la production d'outils mentaux nouveaux d'accompagnement et de gestion du changement.

La démarche de recherche-action professionnelle serait alors à différencier de l'acte professionnel et de l'acte de recherche (universitaire) comme le propose le tableau 1. Le point commun de l'acte professionnel, de l'acte de recherche et de la recherche-action professionnelle est la constitution d'un cadre de représentation de l'action. Celui-ci n'a pas pour autant les mêmes fonctions dans les trois cas : il permet d'organiser/diriger l'action au moment où elle se déroule (acte professionnel) ; il permet de lire et de comprendre l'action observée (acte de recherche) ; et il permet conjointement d'analyser, de questionner et d'organiser l'action en cours (recherche-action professionnelle).

Tableau 1 : Acte de recherche, acte professionnel et recherche action professionnelle

	Acte de recherche	Acte professionnel	Acte de recherche-action professionnelle
Construction d'un cadre pour lire, agir sur ou penser l'action	Construction d'un cadre théorique préalable ou en cours de recueil d'informations Il a une fonction de lecture/analyse de l'action	Production d'un cadre fonctionnel (représentations fonctionnelles) accompagnant l'action Il a une fonction d'organisation de l'action	Conceptualisation de l'action en cours de réalisation Fonction double de questionnement/analyse et d' organisation de l'action
Statut et position de l'acteur par rapport à l'action	Action observée Le chercheur est extérieur à l'action	Action en cours de réalisation Le professionnel est auteur de l'action	Engagement « réfléchi » (« réflexif ») dans l'action Le chercheur et le professionnel s'impliquent et prennent du recul par rapport à l'action

3.3. L'introduction de la VAE dans les universités françaises

L'introduction de la validation des acquis d'expérience (VAE) dans les universités françaises a contribué plus ou moins significativement, non sans réserves et résistances dans un certain nombre de cas, à un mouvement de professionnalisation de l'offre de formation. Elle a suscité

d'abord la réécriture des objectifs de formation en compétences de manière à penser des équivalences avec les expériences professionnelles des candidats à la VAE. Cette réécriture a parfois été également l'occasion de réorienter de façon significative les contenus ou modalités de formation choisis en lien avec les objectifs de compétences - et non plus seulement de savoirs - visés ; dans d'autres cas, les contenus et modalités de formation sont demeurés inchangés.

18 Prenons l'exemple du Diplôme universitaire de formateur conseil (Dufco) de l'Université Paris Descartes. Ce diplôme pourrait être comparé, par exemple, au diplôme de 2^{ème} cycle en gestion de l'éducation et de la formation proposé par l'Université de Sherbrooke au Québec : comme le Dufco, il vise à professionnaliser les pratiques et couvre l'ensemble du processus de gestion de la formation, de l'analyse des besoins à l'évaluation des impacts.

19 S'agissant du Dufco, la nécessité de penser une articulation avec la licence professionnelle et le master existants, mais aussi de prendre en compte des demandes de VAE croissantes, ont conduit à réécrire, en 2004, les objectifs de formation en termes de compétences et à proposer une architecture de formation intégrant une nouvelle modalité consistant en la conduite d'un projet tutoré relevant du conseil en formation nécessitant l'adoption, par les stagiaires, d'une posture de consultant s'appuyant sur les apports de la formation. Autrement dit, et de façon plus large probablement, la VAE nous semble être une occasion qui peut concourir à la professionnalisation plus forte de l'offre de formation.

20 Par ailleurs, et sur un autre plan, celui de la professionnalisation des personnes, même si la VAE ne constitue pas à proprement parler un dispositif de formation formelle professionnalisant, le parcours de constitution du dossier semble produire sur le candidat des effets formateurs non négligeables qui induisent une réappropriation de son expérience et une reconstruction de son identité professionnelle. Le moyen utilisé ici est celui de l'écriture sur la pratique qui caractérise en dominante le processus de constitution du dossier de candidature à la validation (Magnier & Werthe, 2001).

3.4. L'alternance conjuguée au retour réflexif

21 Ces exemples montrent que les leviers qui sont particulièrement mobilisés pour accompagner ou susciter la professionnalisation des individus dans les formations supérieures relèvent :

- D'une part, de l'alternance : de ce point de vue, pas de formation universitaire dite professionnalisante sans un temps plus ou moins long d'exercice professionnel en alternance avec un parcours de formation dans lequel l'action professionnelle nouvelle en cours de construction est, elle-même, régulièrement réinterrogée ;
- D'autre part, d'une analyse orale ou écrite des pratiques professionnelles (il s'agit tantôt de groupes d'analyse de pratiques, tantôt de travaux d'écriture sur la pratique (mémoire professionnel, recherche-action...)).

22 Ces deux leviers sont, bien entendu, souvent fortement articulés dans les offres de formation. À côté des savoirs théoriques, ils permettent de « travailler » des savoirs non théoriques que l'on appelle souvent des savoirs d'action (Barbier & Galatanu, 2004) ou encore des savoirs professionnels. Par exemple, le fait de réinterroger en formation l'action professionnelle mise en œuvre *in situ* permet de changer le statut de l'action pour son auteur : ainsi devient-elle pour lui un acquis « su » de l'expérience, alors même que l'action considérée pouvait être fortement incorporée à la situation (et donc non identifiée par le sujet comme nous le disions plus haut).

23 Les leviers, ici mentionnés, sont fréquemment utilisés dans les formations universitaires mais souvent ils ont tendance à s'accompagner d'une conception demeurant en grande partie applicative ou déductive des rapports travail formation consistant à séparer travail et formation et à consacrer la suprématie de la théorie sur la pratique : la logique de l'offre de formation formelle prédomine. Par exemple, ce qui fait l'objet d'échange en séance d'analyse de pratiques est rarement utilisé pour réinterroger les contenus et modalités de formation, considérant que l'analyse de pratiques intéresse uniquement les apprentissages relevant de la sphère professionnelle. De façon liée, on constate également souvent au niveau master en France, par exemple, des schémas d'alternance prévoyant le temps de stage uniquement en fin de formation.

4. La professionnalisation comme combinaison de voies

- 24 Comment dépasser ces difficultés ? Comment professionnaliser davantage l'offre de formation universitaire ? Changeons maintenant de posture pour réfléchir à ces deux questions ; de chercheur-analyste de pratiques sociales, adoptons celle d'acteur social et demandons-nous à quelles conditions l'offre de formation universitaire peut-elle devenir plus professionnalisante ou, du moins, mettre en œuvre une conception moins « applicative » des rapports travail-formation. Nous commencerons par préciser la différence que nous proposons d'introduire, dans le prolongement des travaux de Sonntag (2007), entre formation professionnelle et formation professionnalisante ; ensuite, nous développerons l'idée selon laquelle une formation professionnelle ou professionnalisante devrait s'appuyer explicitement sur une combinaison de voies de professionnalisation, c'est-à-dire une combinaison de formats de situations apprenantes.

4.1. Formation professionnelle et formation professionnalisante

- 25 Il nous semble tout d'abord essentiel de faire une différence claire, à la manière de Sonntag (2007), entre ce qui relève d'une logique de formation professionnelle et ce qui relève d'une logique de formation professionnalisante, tenant compte du fait que le statut d'un certain nombre de savoirs en jeu n'est alors pas de même nature dans l'un et l'autre cas.
- 26 Une formation professionnelle forme son public aux outils, méthodes, techniques utiles pour agir. L'offre de formation s'emploie alors à proposer des situations apprenantes susceptibles de faciliter le développement d'apprentissages méthodologiques et techniques permettant aux stagiaires de détenir progressivement les savoirs mais également les méthodes de travail permettant de traiter efficacement les situations professionnelles qui leur seront proposées dans l'exercice ordinaire de leur activité à venir. Nous pourrions dire que les apprentissages visés sont bien entendu de l'ordre de savoirs théoriques et scientifiques mais également de **savoirs d'action ou pratiques** au sens où il s'agit d'énoncés concernant des façons de faire jugées **efficaces** (le critère de validation est bien ici celui de l'efficacité de l'action (Wittorski, 2007)).
- 27 Par différence, nous dirons qu'une formation professionnalisante, certes forme également aux outils, techniques nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier, mais cette transmission se réalise en référence aux conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel. Une formation professionnalisante a donc pour enjeu la construction identitaire, le rapport au métier en lien avec l'identité collective. Elle nécessite la constitution préalable ou simultanée d'un groupe professionnel capable de tenir un discours sur les bonnes pratiques. Or, il faut bien le dire s'agissant de nombreuses activités professionnelles relevant notamment du champ des services, les institutions employeurs jouent souvent un rôle plus important dans la définition des repères professionnels que les groupes professionnels eux-mêmes qui ont souvent du mal à exister et à faire entendre une voix homogène et jugée légitime aux yeux des membres de la profession et des institutions employeurs (exemple des enseignants, des travailleurs sociaux). Dans ce cas, la formation proposée relève souvent davantage d'une formation professionnelle qui ne fait pas d'ailleurs l'objet d'une reconnaissance évidente et univoque par les milieux professionnels.
- 28 Par différence avec les formations professionnelles, nous pourrions dire que les apprentissages visés dans une formation professionnalisante sont bien entendu de l'ordre de savoirs théoriques et scientifiques mais également de savoirs professionnels (Wittorski, 2007) plutôt que de savoirs d'action, au sens où il s'agit, là, d'énoncés concernant des façons de faire jugées non plus seulement efficaces mais également légitimes (le critère de validation est bien ici celui de la légitimité de l'action au regard des us et coutumes du groupe professionnel et de l'optimisation de sa reconnaissance sociale).

Tableau 2 : Formation professionnelle et formation professionnalisante

Formation professionnelle	Formation professionnalisante
Savoirs d'action	Savoirs professionnels
Critère d'efficacité	Critère de légitimité

29 On le pressent, une formation professionnalisante s'ancre sur un genre professionnel à la façon de Clot (2007), qui donne une légitimité forte aux contenus de formation délivrés dès lors que les représentants du milieu professionnel concerné sont, par ailleurs, impliqués dans l'accompagnement (tutorat) et l'évaluation des apprentissages. Qu'il s'agisse d'une formation professionnelle ou d'une formation professionnalisante, les dispositifs proposés doivent réfléchir aux formats de situations qu'ils proposent en fonction des apprentissages qu'ils souhaitent développer.

4.2. Penser une combinaison de voies

30 Nos propres travaux engagés depuis une vingtaine d'années dans le champ des rapports travail-formation, nous ont conduit à formaliser, au fur et à mesure des terrains de recherche investigués, une grille de lecture des voies de la professionnalisation qui a déjà largement été présentée (notamment Wittorski, 1997, 2003, 2007).

31 Nous entendons par voies de la professionnalisation des formats spécifiques de situations apprenantes observées dans des situations de travail et/ou de formation proposées aux individus (formation par alternance, mise au travail) qui conduisent à développer des apprentissages particuliers et distincts d'une voie à l'autre. Nous avons ainsi identifié six voies de professionnalisation rappelées succinctement ici :

1. La logique de l'action (formation sur le tas) qui caractérise le fait que des sujets sont en prise avec une situation familière mais présentant un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons habituelles de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement au fil de l'action (compétence incorporée, Leplat, 1995) ;
2. La logique de la réflexion et de l'action (formation alternée) caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits qui les conduisent à construire, pas à pas, un procès d'action intellectualisé ou mentalisé au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif ;
3. La logique de la réflexion sur l'action (analyse de pratiques) correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action : ils mettent en mots un certain nombre de principes participant ainsi à l'enrichissement de leur patrimoine d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une compétence tournée vers l'analyse de leur action et des connaissances et/ou savoirs sur l'action ;
4. La logique de la réflexion pour l'action (analyse de pratiques également) caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail. Cette voie permet de développer des savoirs pour l'action (préparatoires d'actions nouvelles) ;
5. La logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (accompagnement) correspond, par exemple, aux situations de tutorat : le tuteur transmet des savoirs/ connaissances mais aussi aide le tuteur à prendre du recul, à modifier ses façons habituelles de voir et de penser l'action et la situation (notion de traduction⁴ culturelle). Il contribue ainsi, sur le plan identitaire, à la fois à transmettre des éléments de la culture professionnelle et à orienter le positionnement professionnel, tout du moins la façon dont l'individu conçoit les situations et ses propres pratiques ainsi que celles des autres ;
6. La logique de l'intégration assimilation (formation magistrale) caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances plutôt de type théorique.

- 32 Nous voudrions, ici, introduire l'idée selon laquelle certains apprentissages se suffisent d'une seule voie de professionnalisation alors que d'autres nécessitent une combinaison de voies, souvent dans un certain ordre et une certaine temporalité.
- 33 Prenons deux exemples susceptibles d'illustrer cette proposition :
1. L'apprentissage d'un règlement ou d'un texte de loi se satisfera souvent d'un cours magistral ou de la lecture d'un texte. Dans ce cas, une des voies présentées ci-dessus (logique de l'assimilation intégration) semble suffisante dès lors que la mise en mots orale ou écrite met à disposition des apprenants un savoir suffisamment intelligible ;
 2. En revanche, l'apprentissage du positionnement professionnel, notamment dans les métiers de la relation, nécessite la combinaison, dans un certain ordre, de plusieurs voies : en lien avec une recherche réalisée auprès de la formation des inspecteurs du travail en France, nous avons constaté qu'il doit d'abord être vécu (logique de l'action), puis mis en mots (logique de la réflexion sur l'action) avant de pouvoir être ensuite travaillé en formation (logique de l'assimilation-intégration) au risque de ne pas faire sens.

- 34 Certains apprentissages se suffisent donc d'un enseignement magistral, d'autres doivent d'abord être vécus pour faire sens lorsqu'ils seront abordés en formation. C'est probablement plus largement le cas des apprentissages portant sur la relation humaine et institutionnelle (jeux de pouvoir, positionnement professionnel). Ainsi, tout l'enjeu d'une formation professionnelle ou professionnalisante serait d'organiser, en fonction des apprentissages visés, une combinaison de voies pertinente qui, on le voit, ne peut plus reposer sur une conception applicative ou déductive des rapports travail-formation mais plutôt sur une conception itérative (voir plus loin). Cette combinaison donnera d'ailleurs une place plus ou moins grande au terrain, via par exemple le tutorat et les modalités de l'évaluation, pour légitimer les apprentissages visés selon que l'on a affaire à une formation professionnelle ou à une formation professionnalisante.

5. Conclusion

- 35 Une formation universitaire professionnelle et/ou professionnalisante suppose donc probablement d'orchestrer une combinaison singulière de voies selon les apprentissages visés. Bien entendu, est ici alors posée la question de la temporalité des modalités pédagogiques : tel moment de formation intervient-il trop tôt ou trop tard ou au bon moment par rapport au vécu professionnel. Une formation universitaire ayant pour intention de professionnaliser doit, en outre, selon nous, s'appuyer sur une analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation dont la nécessité d'identifier les compétences visées et les compétences validées par le secteur professionnel. Elle suppose également de penser la formation par finalité d'action. Or, on pense souvent spontanément la formation par apports disciplinaires. Elle suppose ensuite une diversification des modalités pédagogiques : au delà du cours -les compétences ne s'enseignent pas, loin de constituer des énoncés, elles sont souvent considérées comme étant des modalités d'action en situation-, prévoir des mises en situation, propices au développement des compétences, et des moments d'analyse de pratiques, pour leur exploitation. Elle nécessite enfin de mettre en place une évaluation des compétences, c'est-à-dire une évaluation des modalités d'action effectives des sujets et non seulement une évaluation des savoirs, c'est-à-dire des énoncés déclaratifs sur des propriétés d'objets ou d'actions. Cela conduit à partager le pouvoir de conception de la formation avec les milieux professionnels tout en faisant évoluer le métier de formateur, un formateur capable d'élaborer des situations problèmes, de développer l'analyse de pratiques.
- 36 Bien plus, une formation professionnalisante nous semble donc devoir s'appuyer sur une conception intégrative ou itérative de l'alternance et des rapports travail-formation en lien avec un paradigme différent susceptible de penser la continuité et la complémentarité entre les deux espaces du travail et de la formation. Les individus sont alors invités à développer une posture réflexive rétrospective par rapport à leur action permettant de transformer une expérience en actes en une expérience sue. L'analyse de pratiques articule alors les deux espaces du travail et de la formation. On parle non seulement de savoirs théoriques mais aussi de savoirs d'action.

Bibliographie

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Béduwé, C., Espinasse, J.-M., & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation Emploi*, 99, 103-121.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Education et didactique*, 1, 83-93.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 101-114.
- Magnier, J., & Werthe, Ch. (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la VAP. *Formation Emploi*, 75, 29-41.
- Maillard, D., & Veneau, P. (2003). Les licences professionnelles. *Bref-Céreq*, 197, 1-4.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation Emploi*, 99, 29-45.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Sonntag, M. (2007). Les formations d'ingénieurs : des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes. *Recherche et Formation*, 55, 11-26.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2003). *Analyse de pratiques et professionnalisation des enseignants*. CNAM : Centre de Recherche sur la Formation.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur. Dans P. Hébrard & C. Solar (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec* (p. 47-70). Paris : L'Harmattan.

Notes

- 1 Cette partie de l'article est très largement inspirée de Wittorski (2008).
- 2 Cette réforme vise maintenant à recruter les enseignants au niveau master (baccalauréat Français + 5 ans d'études supérieures) alors que le recrutement se faisait, avant 2010, à partir de la licence française (baccalauréat Français + 3 ans d'études supérieures), quelle que soit la discipline.
- 3 J. Leplat définit une compétence incorporée comme « faisant corps avec les actions qui les expriment, [...] elles sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (Leplat, 1995, p. 102).
- 4 Notion de « traduction » en référence aux travaux de la Sociologie de la Traduction de Bruno Latour et Michel Callon.

Pour citer cet article

Référence électronique

Richard Wittorski, « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 31 mars 2016. URL : <http://ripes.revues.org/580>

À propos de l'auteur

Richard Wittorski

Professeur des universités,
Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), école management et société
2 rue conté 75003 Paris
richard.wittorski@cnam.fr

Droits d'auteur

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Résumé

Quelle est l'offre de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? En France, à la fois portée par les orientations nationales et européennes s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue et prônée par les secteurs privés, la professionnalisation fait d'évidence l'objet à la fois d'une attente sociale et d'une valorisation fortes.

Cette contribution a pour intention à la fois de mentionner quelques spécificités de la professionnalisation de l'offre de formation universitaire et de préciser ce qui nous semble constituer les conditions d'une professionnalisation plus forte, illustrée dans nos propos par la formation des enseignants et la formation continue des travailleurs sociaux.

A travers ces spécificités, Il s'agira, ainsi, de mieux cerner la nature des difficultés à « faire vivre » l'intention de professionnalisation, et, enfin, dans ce contexte encourager la combinaison de « six voies de professionnalisation » (Wittorski, 2007).

Entrées d'index

Index de mots-clés : formation professionnalisante, formation professionnelle, formation universitaire professionnalisante, professionnalisation, voies de professionnalisation



Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

28-1 (2012)

Varia

Loïc Brémaud et Michel Boisclair

Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Loïc Brémaud et Michel Boisclair, « Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 25 novembre 2015. URL : <http://ripes.revues.org/577>

Éditeur : Association internationale de pédagogie universitaire

<http://ripes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://ripes.revues.org/577>

Document généré automatiquement le 25 novembre 2015.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Loïc Brémaud et Michel Boisclair

Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives

1. Introduction

- 1 Penser la relation entre pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise suppose d'explorer les interactions entre deux mondes : d'une part, le monde de la recherche et le monde de la production de savoir et, d'autre part, le monde social et économique de production de biens et de services, mondes qui, pendant longtemps, se sont ignorés et ont évolué de manière autonome. Ce numéro thématique de RİPES se propose d'étudier les facteurs qui ont imposé ou permis ce rapprochement, les formes produites par l'alchimie de la rencontre de ces deux pôles. Enfin, il s'agira de relever les conditions favorables à l'émergence de dispositifs de formation universitaire à caractère professionnalisant nés de cette rencontre, qu'ils soient diplômants ou débouchant sur des formations continues d'adultes, créditées ou non.
- 2 Si la question de la professionnalisation dans le cadre des formations diplômantes ou certifiantes (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008) est aujourd'hui largement débattue au sein des institutions universitaires de tous pays, quelle place conviendrait-il de laisser aux entreprises prises dans leur acception large appartenant au secteur privé, public ou parapublic ? Comment penser cette relation dans la complémentarité ? Comment imaginer les ponts (Malglaive & Weber, 1983) entre les mondes d'émergence des savoirs pratiques et d'action (Barbier & Galatanu, 2004), d'une part, et les lieux de production de la recherche et des savoirs théoriques, d'autre part ? Comment repenser la complexité de ces dispositifs en intégrant aspects formels, non formels et informels, pour s'ouvrir à de nouvelles configurations (Brémaud & Guillaumin, 2010) ?
- 3 Ce numéro thématique de RİPES s'exercera donc à explorer plusieurs dimensions de la production en processus de cette relation, comme pensée en archipel (Deleuze, 1989) « comme l'affirmation d'un monde en processus. Non pas même un puzzle, dont les pièces en s'adaptant reconstitueraient un tout, mais plutôt comme un mur de pierres libres, non cimentées, où chaque élément vaut pour lui-même et pourtant par rapport aux autres » (p. 192). Ainsi, il s'agira de répondre à une multiplicité de questions posées en matière d'ingénierie pédagogique à l'institution universitaire, engendrée par la mise en relation de ces deux pôles, autour du triptyque professionnalisation-partenariat-alternance :
 - Comment définir la professionnalisation dans des cadres socio-économiques, mais aussi institutionnels aussi différents que ceux rassemblés autour de la francophonie ? Quelle ingénierie pédagogique et de formation concevoir pour garantir l'établissement de véritables dispositifs de formation, au sens large (formations modularisées, conseil en gestion, accompagnement individualisé ou d'équipe et collectif, mentorat...), susceptibles d'être produits dans le cadre d'une association entre universités et entreprises ? Quelle place donner aux différentes entités de l'université dans ce cadre pour que les dispositifs soient véritablement professionnalisants : rôle de la direction, des responsables de formation universitaire, place des services assurant des prestations de formation continue pour les entreprises ?
 - Comment instaurer un véritable partenariat, permettant à chacun de conserver ses spécificités et d'établir des relations productives et durables ? Comment créer des relations d'interdépendance permettant d'éviter toute « fusion-confusion », et de dériver vers une simple relation client-fournisseur ?
 - Ce partenariat doit-il ou non reposer sur un système d'alternance pour permettre la professionnalisation ? Si oui, comment créer un tel dispositif permettant de reconnaître deux lieux de formation et d'apprentissage (Geay, 2007) ? Comment en tant qu'ingénieur pédagogique combiner à la fois du « génie » c'est-à-dire s'appuyer sur un corpus de connaissances identifié et maîtrisé, de « l'ingenium » des aptitudes cognitives de

reliance, et de « l'ingenior » à savoir les capacités créatives de tout ingénieur (Brémaud, 2010) ?

- 4 Avant de permettre aux auteurs de la revue de répondre à toutes ces questions, pouvons-nous éclairer les processus qui ont progressivement permis d'encourager ce rapprochement entre universités et entreprises, ouvrant sur de nouvelles modalités d'ingénierie pédagogique, à partir de l'établissement progressif du triptyque « professionnalisation-partenariat-alternance » ? Il nous est nécessaire de nous replonger dans l'histoire des universités et de ses relations avec les pouvoirs politico-économiques des différentes époques. Nous nous appuierons, à cet effet, largement sur l'ouvrage de Christophe Charle et de Jacques Verger (1994) sur l'histoire de l'université.

2. L'université et le pouvoir socio-économique : des rapports de force qui évoluent selon les contextes

2.1. Des temps fondateurs à l'étatisation progressive de l'université

- 5 Au sein du monde occidental, les universités émergent vers le début du XIII^e siècle et sortent ainsi délibérément de l'étroit cadre diocésain qui était celui des écoles antérieures. Charle et Verger (1994) détaillent ainsi comment maîtres et étudiants se réunissent pour se donner des statuts, créer les conditions d'une entraide mutuelle, garantir leur protection face aux menaces possibles de la population et des autorités locales et règlementer l'exercice autonome de l'activité qui était la raison même de leur association, à savoir l'étude et l'enseignement. Ces maîtres laïcs transgressent l'ancienne doctrine de Saint Bernard selon laquelle on ne peut enseigner la science qui n'appartient qu'à Dieu. Ainsi, en obtenant cette autorisation, ils s'émancipent de leur position subalterne, à la manière des bourgeois des villes et artisans de métiers. Finalement, l'Université va leur accorder, à Paris, au début du XIII^e siècle, tous les signes de la corporation : un sceau, le droit de grève, des organes de direction, des statuts, des programmes et des dirigeants appelés « régents » (Dubar & Tripiet, 1998, p. 26). L'université devient ainsi une corporation et le maître en est la figure éminente. Sous la pression de l'étatisation progressive des sociétés européennes et sous des formes diverses, le contrôle politique s'appesantit sur les universités. En échange de cette intégration à l'ordre commun du royaume, les universitaires obtinrent à la fois certaines gratifications financières ainsi que des promesses de belles carrières. « Ils se plièrent sans peine en échange de faveurs du Prince, au rôle assigné : dispenser un savoir orthodoxe, former les futures élites locales, contribuer à l'ordre social et politique établi » (Charle & Verger, 1994, p. 19). Mais à partir du XVII^e et XVIII^e siècle, un décalage se creuse peu à peu entre l'enseignement universitaire et les courants novateurs des sociétés européennes, et compromet le pouvoir d'attraction de l'université. « On voit par exemple qu'un peu partout la noblesse tendait à désertier l'université et se doter d'un réseau propre d'établissements d'enseignement où ses fils pouvaient s'initier aux manières mondaines et aux disciplines indispensables aux gentilshommes (danse, équitation, langues étrangères) » (Charle & Verger, 1994, p. 50). Ainsi recherche et innovation trouvaient des échos plus favorables pour les élites des sociétés en voie de modernisation « Si nombre d'auteurs et de penseurs importants de l'époque moderne sont passés par le collège et l'université, comme étudiants et parfois même comme professeurs, c'est généralement hors de l'université qu'ils ont élaboré leurs œuvres majeures ou fait leurs découvertes les plus significatives. À l'époque moderne, les académies et les sociétés savantes, les cours et les chancelleries, les salons, sans parler de la bibliothèque ou du cabinet du riche amateur, sont devenus des lieux les plus communs, non seulement de la sociabilité savante, mais de la recherche et de l'innovation » (Charle & Verger, 1994, p. 53). Le modèle français des Grandes Écoles, unique en Europe, émergera au sein d'un pays à grande culture centralisatrice, qui se méfie de tout corporatisme et qui cherche avant tout le contrôle social étroit sur ses élites. On reprochait ainsi aux universités d'avoir perpétué, jusqu'en plein XVII^e siècle, des enseignements dépassés, reposant sur les vieilles autorités médiévales (Aristote, Hippocrate, Gallien...) et d'avoir *a contrario* ignoré ou refusé, par aveuglement corporatiste, tous les courants novateurs nés en dehors d'elle. Mais les évolutions qui s'exprimeront avec

des nuances notables entre pays catholiques, hostiles aux Lumières, favorisant une certaine sclérose intellectuelle, et ceux des pays protestants où diverses initiatives pédagogiques, comme l'abandon du latin, et la création de nouvelles chaires permirent de limiter le divorce entre universités et culture savante. Si l'université continue de former une partie des classes supérieures des sociétés en voie de modernisation et d'étatisation appartenant aux professions (médecins, avocats, notaires ...), sa perte d'influence auprès du corps social et notamment ses élites est certaine.

- 6 C'est Alexander Von Humboldt (1769-1859), naturaliste, géographe et explorateur allemand, qui jettera les bases d'un renouveau de l'université et va doter l'Allemagne d'un outil d'éducation adapté aux transformations de l'époque. Soubirou, en 2004, à travers un exposé de cours à l'institut d'études politiques de Paris défend qu'Humboldt, à l'opposé des penseurs européens d'alors, tient à lier fortement la nouvelle université à l'État, afin de lui permettre de maintenir ses objectifs élevés. Pour Soubirou, l'œuvre de Humboldt en matière de rénovation de l'université se résume en trois principes. Tout d'abord l'unité de la recherche et de l'enseignement, afin de disposer dans ce cadre des meilleurs savants, de les encourager à poursuivre leurs recherches et à les rendre collectivement responsables de l'attribution des diplômes et du niveau exigé. Le second principe est celui de la protection de la liberté universitaire, revendication traditionnelle des universités depuis le moyen-âge, qui comprend à la fois la *Lehrgreierheit* ou liberté d'enseigner et la *Lernfreiheit* ou la liberté de choix de cursus pour les étudiants. Enfin, le dernier principe repose sur l'abolition de la distinction entre « haute faculté », spécialisée et professionnalisante, préparant aux professions de théologie, de droit et de médecine et accessible seulement après une maîtrise, et la « basse faculté » généraliste en arts et sciences. Ainsi, l'université Humboldtienne, tout en n'établissant pas de distinction entre ceux qui se vouent à la recherche et à l'enseignement, et ceux qui veulent étudier en vue d'entrer dans le monde du travail, suit-elle les évolutions à la fois sociale et économique des sociétés modernes. C'est ce que MacClelland (1980, cité dans Charle & Verger, 1994) nomme la « professionnalisation » des universités allemandes. Système d'abord raillé par les universitaires français, ce modèle sera reconnu à la suite de la défaite de 1870 et servira de base à la rénovation des universités européennes des XIXe et XXe siècles, dans les temps forts de sa structuration en disciplines¹.

2.2. La post-modernité et les nouvelles missions de l'université

- 7 Un double mouvement questionnera à nouveau le rôle et la place des universités dès le milieu des années soixante du siècle dernier : la massification des effectifs étudiants et l'entrée dans la post-modernité. Hier cantonnée, à côté des sociétés savantes, à faire émerger de nouvelles connaissances et à former les élites, l'université est confrontée à de nouveaux défis. Il ne s'agit plus de doter les étudiants d'une culture générale solide, d'une manière rigoureuse de raisonner, d'un art d'analyser minutieusement des textes et aussi des notions générales, de les doter des éléments d'une vision cohérente du monde, produisant la figure sociale de « l'intellectuel » selon Le Goff (1985, cité dans Charle & Verger, 1994). Il s'agit d'abord et avant tout de préparer des classes d'âge nombreuses nées au cœur des trente glorieuses à un avenir professionnel, en raison d'une demande sociale forte d'élévation des niveaux d'éducation et de formation pour faire face au développement économique des sociétés industrielles occidentales (Bernier, 2011). Cette entrée dans la massification liée à l'émergence des classes moyennes sera accompagnée de la multiplication du nombre de diplômes, que ce soit en termes de niveau de qualification, qu'à l'intérieur des disciplines qui se sont multipliées depuis un siècle. Si, dans un premier temps, cette évolution rapide permettra d'assurer cette transition vers la professionnalisation par spécialisation plus poussée des formations universitaires, la tendance vers un découplage du marché des diplômes et celui de l'emploi se fera jour, par la montée du chômage des diplômés à partir des années quatre-vingt du siècle dernier. Les entreprises privées et publiques au sens large, accroissent leurs exigences en faisant entrer dans l'évaluation des salariés des capacités d'adaptation aux changements, d'initiative, d'autonomie, de communication, d'anticipation, et, plus généralement, des aptitudes non seulement physiques et cognitives mais également

comportementales (Bourgault, Charhi, Maltais & Rouillard, 2003). Ce mouvement est largement autorisé par un changement de perception sociétale du monde de l'entreprise, un mouvement encouragé par certains auteurs comme Doray et Maroy (1995), l'heure du rapprochement entre éducation et économie semblant bien engagée. Ce rapprochement est décrié par Le Goff (1993) « Après avoir été largement considérée comme lieu d'exploitation et d'aliénation, l'entreprise s'est trouvée valorisée dans les années quatre-vingt comme elle ne l'avait jamais été auparavant. Bien plus : la logique productive et marchande, les méthodes managériales, l'esprit d'entreprise ont été érigés en modèle de référence. Ils constituent désormais des critères déterminants de la valorisation sociale du nombre d'activités et de l'aide que l'Etat entend leur accorder. » (p. 7). Les salariés doivent ainsi faire preuve d'initiative, de créativité et d'autonomie dans la décision individuelle et collective (Jobert, 1999). La post-modernité, qui s'installe en fin de siècle sous la poussée croissante de la mondialisation, met à mal les États-Nations auprès desquels s'étaient structurées les nouvelles universités du XXe siècle. L'entrée dans la société informationnelle (Boutinet, 1999) bouscule les temps et rythmes de production des connaissances. La rapide obsolescence des savoirs, le renouvellement permanent des réseaux informationnels conduit l'étudiant et le salarié à une position de perpétuel apprenant soucieux de digérer les changements incessants qui lui sont présentés. Il faut donc sans cesse retravailler de manière permanente ses repères cognitifs (Boutinet, 1999). La culture postmoderne s'impose ainsi sur une base volontariste à un niveau jamais atteint par aucune autre. Il est ainsi demandé à chacun, étudiant, salarié en formation permanente d'avoir à se justifier à travers une multiplicité de projets individualisants, émergents, structurants ... Niveau d'exigence qui s'applique d'autant plus aux nouvelles catégories de salariés issus de l'économie mondialisée et hyper-flexible, à savoir les intérimaires et intermittents (Voyer, 2011). Cette culture impose de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former (Boutinet, 1999). D'où la prospérité récente de la notion d'employabilité. Désignant à l'origine la probabilité de sortir du chômage, elle tend désormais à s'appliquer à l'ensemble de la population active et à devenir constitutive de la condition salariale contemporaine. Dans le contexte d'ouverture de la mondialisation de flexibilité productive des entreprises, les mobilités promotionnelle, fonctionnelle, professionnelle ou d'emploi deviennent la norme (Parlier, 2009).

- 8 A l'issue de la présentation rapide de l'évolution du rôle et de la place des universités dans les sociétés médiévales, étatiques puis espaces en voie de mondialisation, l'injonction faite à ces institutions est de plus en plus forte aujourd'hui afin qu'elles justifient de leur utilité sociale, que ce soit dans le domaine de la recherche ou de la formation (Lapointe, 2011). Ce phénomène est bien repérable par la montée en puissance de l'évaluation sous toutes ses formes ces dernières décennies. Il est également perceptible par l'émergence des classifications nationales et internationales des universités, censées guider le futur étudiant dans ses choix ou justifier du montant de la dépense d'investissement de ces lieux de formation et de recherche auprès des politiques. Les universités sont prises dans le marché ouvert de cette nouvelle demande sociale. Emportées dans le maelström des changements rapides de l'espace-monde, peuvent-elles y répondre seules pour accompagner ce rapide passage de la qualification à la compétence apparu à la fin du siècle dernier ? (Dadoy, 1990 ; Zarifian, 1988).

3. La professionnalisation : un nouveau paradigme de formation en pédagogie universitaire

3.1. Pédagogie universitaire et mutations du travail : pourquoi et comment professionnaliser aujourd'hui ?

- 9 Si, pendant plusieurs siècles, il s'agissait d'élaborer et d'enseigner le « savoir de l'honnête homme », les évolutions sociétales précisées plus haut ont modifié les missions de l'université au sein des pays développés, soumis à la concurrence mondiale (Freitag, 1998). Le travail et son évolution rapide se sont invités et imposent de nouvelles relations à cette institution. L'exemple du Canada illustre bien cette injonction nouvelle (Grosjean, 2005). Dans les années soixante, on pensait que l'expansion de l'enseignement supérieur contribuerait non seulement

à la croissance économique de façon substantielle, mais aussi réduirait les inégalités en en rendant l'accès plus facile (Grosjean, 2005). Au cours des années soixante dix, l'enseignement supérieur produisait de plus en plus de diplômés, mais ces derniers n'avaient pas les qualités attendues par les employeurs. Dans les années quatre-vingt, le débat s'élargit et porta également sur les différents rôles de l'enseignement supérieur et la structure des parcours professionnels des diplômés (Squires, 1987). On tient davantage compte du domaine étudié, du programme proposé et de la demande des étudiants, ce qui mène à une multiplication des options et des stratégies individuelles. Dans les années quatre-vingt-dix, un certain nombre de questions étaient à l'ordre du jour. D'une part, le regain d'intérêt pour l'employabilité des diplômés donna aux institutions d'enseignement supérieur la responsabilité de préparer les étudiants pour le monde du travail (Grosjean, 2005), en leur suggérant comment les étudiants devaient se préparer individuellement pour réussir professionnellement. D'autre part, on se demande si l'université doit offrir des qualifications « sur commande » au marché du travail. Or ces qualifications et cette employabilité peuvent-elles être produites seules par l'université, y compris dans le cadre des formations professionnalisantes ? Mission impossible selon Jobert (1999) pour qui les méthodes traditionnelles de formation ne peuvent répondre aux injonctions nouvelles auxquelles sont soumis les salariés, comme être motivé, s'impliquer, prendre des responsabilités, prévoir, innover, s'adapter, communiquer, coopérer. Autant d'activités qui, selon lui, correspondent à un changement assez radical de la définition des savoirs pertinents et de leur acquisition dans l'action, que l'institution de formation seule ne peut produire (Dietrich, Gilbert & Pigeyre, 2010 ; Labruffe, 2005). Cette intelligence qui se mêle à celle des consignes, des équipements et de la connaissance spécialisée, c'est celle des hommes et des femmes confrontés à la résistance des objets ou des situations sur lesquelles ils interviennent. Ainsi on parle de plus en plus de situation professionnelle, de situation de professionnalisation, de situation professionnalisante (Martin, 2006).

3.2. Professionnaliser au sein de l'université : un changement de posture et de démarches de l'enseignant

- 10 La pédagogie universitaire est ainsi confrontée à l'élargissement de ses perspectives, en redécouvrant les acquis, hier marginalisés en son sein, de la formation des adultes, en invitant de manière plus centrale le concept d'expérience. Mais contribution qui tient également à la clarification de ce concept dans le contexte de formation pour assurer une professionnalisation effective en tissant des liens avec deux courants théoriques (Debon, 2006) :
 - Le lien avec l'apprentissage où les apports des théories de l'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste sont dominants. Il faut noter que, bien avant le développement de la formation des adultes, ces théories ont renouvelé le développement des méthodes actives à l'école et le mouvement de l'Education Nouvelle avec Montessori, Freinet, Decroly, Cousinet pour ne citer que les pédagogues les plus connus, présents pour certains depuis le début du XXe siècle ;
 - Le lien fait avec la compétence, concept sur lequel les approches développées en ingénierie de formation donnent un éclairage central (Dietrich, Gilbert & Pigeyre, 2010 ; Foucher, 2010 ; Labruffe, 2005 ; Le Boterf, 2001, 2008).
- 11 Ainsi, contrairement à la position « traditionnelle et transmissive » de formation, il s'agit de développer une diversité de démarches et de moyens susceptibles de bien distinguer l'apprenant de l'élève, cherchant explicitement à rapprocher théorie et pratique. Il s'agit également pour le formateur de changer de posture. L'éducation ne résiderait donc pas dans l'acquisition d'une science pure et isolée pour en rechercher ensuite l'application à notre vie de tous les jours (Deledalle, 1995). Pour Barbier (2008), porteur de ce courant, enjeux sociaux, enjeux professionnels, enjeux personnels, enjeux de formation et enjeux scientifiques peuvent se révéler solidaires. L'organisation traditionnelle de l'enseignement supérieur, sur des bases disciplinaires classiques, privilégie la connaissance du fonctionnement du monde, opposant la formation professionnelle à la recherche. Les nouvelles organisations d'enseignement supérieur lient les champs professionnels et scientifiques, et privilégient la connaissance des processus de transformation du monde favorisant, ce faisant, l'articulation entre recherche et

professionnalisation. Ce nouveau modèle privilégie souvent une référence épistémologique, théorique, méthodologique et sociale à l'activité humaine, référence transversale aux différents « champs de recherche/de pratique/de formation » concernés. Pour Clot (1995), l'étude du travail exige une fertilisation croisée permanente entre une clinique de l'activité, co-produite avec les milieux de travail et une démarche rigoureuse de conceptualisation appuyée sur des savoirs disciplinaires. Ce régime particulier de production des connaissances professionnalisantes consiste en « l'art de ménager » des passages entre rationalité de l'action et rationalité scientifique. Cette position suppose de revisiter les représentations nées des vieilles lignes de partage issues des anciens mondes sociaux, comme celui séparant les occupations des professions (Dubar & Tripier, 1998), séparant les métiers manuels et les professions intellectuelles. Pour Bézille et Courtois (2006), la mise en avant du potentiel formateur de l'expérience vécue semble participer à un mouvement plus global de reconnaissance de la diversité des formes de savoir, profanes, savants, expérientiels, professionnels, existentiels, d'action... Mais aussi de leur légitimité respective et de leur complémentarité, au delà de l'opposition classique savoirs théoriques/savoirs pratiques.

12 Ces différents points de vue seront illustrés dans la première partie par trois contributions. Les auteurs débattront des questions posées, aujourd'hui, par la professionnalisation au sein des dispositifs de formation universitaire pris dans des contextes nationaux différents.

13 **Richard Wittorski**, dans un premier temps, repositionnera « l'objet professionnalisation » « apparu dans un contexte du marché libre » de la post-modernité, au sein des nouvelles organisations professionnelles flexibles. Il précisera les différents sens de cette notion polysémique. Dans un deuxième temps, il mettra en perspective les leviers utilisés par les formations universitaires professionnalisantes de ces trente dernières années en France : dispositifs particuliers de la formation des enseignants et travailleurs sociaux, la place de la recherche-action professionnelle, l'introduction de la validation des acquis de l'expérience au sein des universités et son impact en matière de professionnalisation, la place des savoirs d'action ou pratiques et l'importance à leur donner dans les processus à visée de professionnalisation. Il clôturera ses développements en évoquant les conditions qui lui semblent devoir être réunies pour mettre en œuvre une formation professionnelle et/ou professionnalisante, en s'appuyant sur la combinaison des « six voies de la professionnalisation ».

14 **Jérôme Eneau, Eric Bertrand et Geneviève Lameul**, quant à eux, illustreront comment ces voies de professionnalisation peuvent s'appliquer dans le cadre d'une expérience menée dans une université française formant des ingénieurs. À partir de la perspective transformatrice de Mezirow, ils exposeront comment professionnaliser, aujourd'hui, des apprenants dans la « société de l'incertitude », dans un dispositif universitaire favorisant les dimensions auto-formatrices, co-formatrices et transformatrices. Il s'agit pour ces auteurs de combiner savoirs théoriques et savoirs pratiques dans un but d'émancipation des apprenants. Dispositif de formation constitué de plusieurs étapes et visant distanciation, recul réflexif et transformation des schèmes de pensée. Ils illustrent comment créer de « l'ingenium » et de « l'ingenior » dans un contexte « d'autoformation transformatrice », accompagnant des sujets autonomes se produisant (Mezirow, 2001). Ils présenteront la place particulière faite à la recherche dans ce dispositif de formation, imbriquée à deux autres temps pour produire une formation-action-recherche comme objet central structurant de l'espace dialogique de professionnalisation.

15 Enfin, pour clore cette première partie, **Philippe Maubant et Lucie Roger** développeront tout l'intérêt que les sciences de l'éducation doivent porter à cette notion. Ils lui donnent un relief particulier en la confrontant à d'autres concepts, comme celle de professionnalité, de savoirs professionnels. Ils replacent le développement des dispositifs de professionnalisation dans une perspective socio-historique au sein de laquelle les corporations et groupes professionnels ont disposé d'un rôle déterminant. Ils illustreront leurs propos en s'appuyant sur les métiers supposant de fortes interactions humaines dans le cadre de relations de service et susceptibles de produire les activités suivantes : enseigner, former, soigner, accompagner, aider, assister, animer ... Enfin, et dans le contexte particulier des universités québécoises, ils délivrent leur regard critique sur la professionnalisation des enseignants québécois, induite

par la réforme de 2001 visant à inscrire la formation des maîtres dans une perspective de professionnalisation s'articulant autour de douze compétences professionnelles. Comme Richard Wittorski dans le contexte français, ils défendent pour le système québécois de formation des maîtres une position appelant à la mise en œuvre d'une dimension véritablement dialogique de la formation professionnelle en organisant le dialogue entre différents espaces-temps, permettant pour chaque apprenant la mise en récit de soi visant à interpréter ses expériences de travail, donc de donner sens aux différentes situations professionnelles rencontrées.

4. Professionnaliser seul ou s'associer à des partenaires ?

4.1. Le partenariat université-entreprise : une démarche incontournable

- 16 L'histoire multiséculaire de l'université nous a permis de percevoir l'enchaînement successif des étapes qui l'ont distingué ou lié à la société, mais aussi de saisir les pressions et injonctions des différents pouvoirs politiques, économiques avec qui elle a dû composer. Si la professionnalisation suppose de repenser la pédagogie universitaire en encourageant des combinaisons de savoirs, bien au delà des savoirs disciplinaires sur leurs versants théoriques, comment concevoir les espaces permettant d'expérimenter les savoirs d'action et les savoirs pratiques décrits précédemment ? Peut-on penser seuls les dispositifs professionnalisants, c'est-à-dire à partir des seuls dispositifs universitaires ? Doit-on s'associer à d'autres pour donner corps à deux lieux d'apprentissage pour deux types d'apprentissage ? Quels bénéfices tirer de ces partenariats ? Quelles formes donner à ces dispositifs ? *A contrario*, quels risques sont associés à ces assemblages. Ne risque-t-on pas d'y perdre son âme et pervertir les restes de l'identité d'une communauté constituée, dès sa naissance, d'hommes libres et critiques ? En effet, tout pousse, aujourd'hui, aux rapprochements entre universités et entreprises. L'hypercomplexité d'un monde (Demorgon, 2008) qui ne peut plus se penser centralement a engendré la prospérité du terme gouvernance, comme processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement (Le Gales, 2004). La notion de partenariat elle-même est d'usage très récent dans le domaine de l'éducation, comme le précise Zay (1994) « Partenariat est un terme récent. Il n'entre dans le Petit Larousse illustré qu'en 1987, contrairement à partenaire, dont l'origine remonte au XVIII^e siècle, de l'anglais *partner*, lui-même altération, sous l'influence de *part*, de *parcener* ou *parçuner*, de l'ancien français *parçonier*, propriétaire indivis, co-partageant, de *parçon*, partage, butin, du latin *partitio*, *partitionis* (partage, séparation, division). Etymologiquement sont donc présents dans le terme à la fois l'avec et le contre, l'association et la division » (p. 719). Selon elle, l'évolution de la langue traduit celle d'un fait de société, dans le contexte particulier du système d'éducation français. Rien n'est plus étranger à l'école laïque de la Troisième République naissante que l'idée de partenariat. Elle se fonde dans la lutte pour arracher les enfants au monde du travail et enlever à l'Église le monopole de l'éducation des âmes. Elle dresse de hauts murs pour protéger ses élèves des vices de la rue. Parallèlement au déclin du marxisme, et plus nettement à partir des années quatre-vingt, l'idée de participation, le modèle libéral allemand pénètrent et se diffusent à partir des milieux d'entreprise, dans un climat de crise économique qui rend plus attractif l'emploi. Le partenariat en éducation serait donc lié à l'émergence du local, à l'importance croissante donnée aux régions, aux villes, aux quartiers, ce qui implique une possibilité d'initiative, d'autonomie de décisions, à tous les échelons. Surviennent un éclatement de l'espace de formation et l'assignation à la formation de nouvelles fonctions d'insertion professionnelle et sociale avec l'apparition de nouveaux publics engendrés par la crise socio-économique : jeunes auparavant exclus du système éducatif, jeunes sortis sans diplômes, migrants... Plusieurs rapports gouvernementaux pressent dans le sens d'un rapprochement entre entreprises et institutions de formation, dans un contexte de crise sociale et financière planétaire. Comme l'illustre ce texte proposé à la Commission européenne en avril 2009, proposant de donner une nouvelle légitimité aux entreprises en matière de formation et de professionnalisation :

- 17 « Le forum s'est penché sur la gouvernance aux niveaux national, régional et institutionnel comme une condition préalable à une collaboration efficace entre les universités et les entreprises. Au niveau national, des changements sont requis dans la législation, les modalités de financement et les structures incitatives, perçus comme peu favorables, voire défavorables dans certains cas, à la coopération entre les universités et les entreprises. Une telle coopération devrait faire partie de la stratégie globale de toutes les universités et s'inscrire dans leurs plans de développement et la définition de leurs objectifs. La collaboration avec l'industrie devrait être reconnue comme aussi importante pour l'avancement et la reconnaissance des mérites que des travaux universitaires tels que la publication. Les organismes intermédiaires ou les associations d'entreprises jouent un rôle important, car ils peuvent constituer une bonne interface entre les universités et les entreprises, notamment les PME. Par ailleurs, il existe plusieurs organismes ou agences de niveau européen, national ou régional qui soutiennent la coopération entre les universités et les entreprises. Ces structures peuvent s'avérer efficaces pour faire évoluer la situation. Une coopération efficace entre les universités et les entreprises est perçue comme un élément particulièrement important pour le développement régional. Le succès rencontré par de nombreuses régions aux États-Unis et en Europe est parti d'un partenariat triangulaire pour l'orientation stratégique et le financement, associant les universités, les entreprises et les pouvoirs publics. » (Commission européenne, 2009, p. 9-10).

4.2. Le partenariat université-entreprise : une démarche peu valorisée, à risques

- 18 Ces évolutions rentrent en confrontation avec ce que Barbier (2008) nomme le modèle production, transmission et application de savoirs, paradigme fondateur de l'université moderne dans sa référence humboldtienne, dominant dans l'enseignement supérieur et à la base de la gestion des activités des enseignants-chercheurs. Mais émerge, selon lui, un modèle plus récent, apparu au cours des années quatre-vingt du siècle dernier, celui qui « lie action, production de savoirs et construction des sujets humains » (p. 113). Il est porté par des acteurs économiques, politiques et sociaux et par des personnalités caractérisées par leur mobilité entre espaces professionnels et espaces universitaires.
- 19 Plusieurs écueils guettent les universités pour s'ouvrir à un véritable partenariat. Il s'agit tout d'abord du faible intérêt porté encore aujourd'hui par cette institution aux questions de pédagogie universitaire, comme l'exprime Albéro, Linard et Robin (2008) pour la France, à la lumière de l'étude de quatre parcours d'universitaires dits « innovateurs » en matière d'enseignement et de formation : « La priorité accordée à la recherche dans la gestion des carrières ne fait que renforcer cette attitude. Une majorité d'universitaires continue d'ignorer la dimension pédagogique de l'enseignement. Limitant leur rôle à la transmission des contenus et des résultats de recherche, ils considèrent l'échec des étudiants comme un problème hors de leur responsabilité » (p. 165-166). La persistance de ce déni académique du pédagogique avait déjà été repérée en son temps par Passeron (1991) à l'occasion d'une analyse de la « négation radicale d'une pédagogie des sciences ». Elle est rejointe dans cette position par Côté et Allahar (2010). Ce problème se surajoute au manque d'ouverture de cette institution aux innovations pédagogiques. « Au plan institutionnel, on perçoit une ambiguïté du soutien des instances universitaires et les réticences de la reconnaissance académique quand l'innovation vient perturber ses règles, plus encore depuis les marges du système » (Albéro, Linard & Robin, 2008, p. 194), un deuxième écueil qui ne facilite pas son ouverture, un maintien des références monodisciplinaires, notamment pour approcher les questions de professionnalisation des formations universitaires sur des positions corporatistes. C'est une position remise en question par Paul (2005) pour qui « Les nouveaux traits de la science se nomment complexité, paradoxe, hybridité, incomplétude, non-linéarité, hétérogénéité... C'est dans ce contexte que la réflexion transdisciplinaire peut trouver une bonne partie de ses sources. En particulier, la transdisciplinarité se distingue en ce qu'elle concerne ce qui est entre, au travers, au delà des disciplines » (p. 77).
- 20 Ce rapprochement université-entreprises n'est cependant pas dénué de risques car l'université est-elle un centre de formation comme un autre ? Non, et elle a pu démontrer, tout au long de

son histoire multiséculaire, qu'elle pouvait conserver sa véritable force qui est de maintenir des espaces propres de liberté et produire les ferments de l'esprit critique. Pour Charle et Verger (1994), c'est ce qui les distingue des autres organismes de formation. « Malgré toutes les transformations qu'ont connues les universités depuis le XIII^e siècle, cette fonction critique demeure sans doute le véritable fil rouge de cette aventure intellectuelle toujours menacée par les pouvoirs sociaux depuis sept siècles » (p. 124). Pour Le Goff (1993), le risque majeur de la formation professionnelle y compris universitaire est de se retrouver à la remorque des entreprises, dans une logique utilitaire de court terme, les entreprises produisant elles-mêmes leurs critères d'excellence. Pour lui, nombre de responsables et d'éducateurs ont opéré une fuite en avant dans la liaison avec les entreprises qui aboutit à la remise en cause de la finalité éducative. L'entreprise et sa logique productive sont devenues une référence clé, les milieux universitaires n'échappant pas à ce culte de l'entreprise. En écho et en son temps, Ricoeur (1955) insistait sur la nécessaire distanciation et regard critique qu'impose le fait éducatif pour échapper à la dictature du court-termisme « La culture, c'est aussi ce qui désadapte l'homme, le tient prêt pour l'ouvert, pour le lointain, pour l'autre, pour le tout (...) L'éducation, au sens fort du mot, n'est peut-être que le juste mais difficile équilibre entre l'exigence d'objectivation, c'est-à-dire l'adaptation, et l'exigence de réflexion et de désadaptation. C'est cet équilibre ténu qui tient l'homme debout » (p. 227-232). C'est en veillant à conserver cette ligne de crête entre nécessité de conserver ses spécificités historiques et identitaires, mais sans rigidité, et la nécessité de garder le contact avec les sociétés qui l'entourent que l'université pourra véritablement s'associer à d'autres partenaires, dans le cadre de tensions constitutives et productives.

- 21 Si les enjeux, défis, opportunités et risques pour l'université dans le cadre de la professionnalisation ont pu être approchés à travers ces premières pages, si les cadres des partenariats doivent être précisés pour éviter toute « fusion-confusion », quelles formes peuvent prendre ces partenariats visant professionnalisation ? Comment repenser les dispositifs de formation universitaire pour qu'ils répondent pleinement à la demande sociale tout en garantissant l'autonomie des partenaires ? Comment concevoir des dispositifs alternant apprentissages théoriques et pratiques, combinant des savoirs d'action et savoirs disciplinaires ?

5. L'alternance en pédagogie universitaire dans un cadre partenarial : une pluralité de formes et de finalités

5.1. L'expérience : notion centrale des dispositifs d'alternance

- 22 Comme abordé précédemment, un nouveau type de pédagogie universitaire, en abordant les questions de professionnalisation, reconnaît explicitement que le travail est formateur et contribue à la construction de savoirs qui participent eux-mêmes de la construction des compétences professionnelles. Comme le précisait déjà Charlot dans les années quatre-vingt, ce phénomène traduit plus globalement une évolution du statut accordé à l'expérience de travail et de son rôle dans l'articulation entre formation et travail « La reconnaissance de la fonction formatrice du travail rappelle que l'école n'est pas la seule à former et qu'elle partage cette fonction avec d'autres instances éducatives parallèles » (Charlot, 1987, p. 124). Au sein des universités, la recherche s'est emparée de ces nouvelles perspectives en croisant notamment les théories de l'action, la sociologie compréhensive, l'interactionnisme social ou la perspective située. Elles présentent des démarches liées à l'analyse du travail, au récit autobiographique, à l'écriture réflexive, à la recherche-action ou encore à la didactique professionnelle (Dubar, 1998). Cette approche remet en question le système « humboldtien » de l'université appliquant le « modèle scolacentriste »² qu'il institue. Bourdoncle et Lessard (2002) relèvent que l'université a longtemps reposé sur ce modèle qui repose sur une triple conception :

- L'importance des diplômes pour assurer l'emploi et une entrée qualifiée dans la vie professionnelle, que seule l'institution peut délivrer ;

- Celle de la place dominante accordée aux savoirs généraux et théoriques pour comprendre le monde et les choses, seuls capables de faire acquérir une autonomie de pensée, personnelle et professionnelle, de permettre à chacun de trouver dans des savoirs universels des réponses à des questions singulières ;
- Celle de l'enseignement et du mode pédagogique transmissif comme méthode pertinente d'appropriation des savoirs concernés, puisque fondée sur l'autorité de maîtres reconnus pour leur capacité à inscrire les savoirs dans une histoire scientifique et sociale échappant aux aléas et à l'empirisme des contingences de situation, permettant ainsi à l'étudiant d'y reconnaître en l'élargissant sa propre histoire, et d'en tirer parti.

- 23 On voit comment, dans ce contexte, seul le savoir est reconnu, pas l'expérience qui n'est pas le savoir. L'activité professionnelle ne vaut que comme terrain d'application, ou lieu d'usage, d'ajustement des savoirs acquis en formation. Elle n'est qualifiée ni comme contenu, ni comme voie de formation recevable. Ou comme l'expriment Dubet et Martucelli (1998), l'unité de la personne aujourd'hui ne peut plus lui être donnée par un système homogène et des valeurs uniques, elle est celle de son activité réflexive et discursive. Pour Dubar et Tripier (1998), cette représentation « scolocentrée » proviendrait d'une vieille coupure entre ce qu'il nomme des savoirs sacrés et profanes. « Il existe une coupure interne entre les corps les plus nobles, issus des « arts libéraux », composés d'intellectuels, formés dans les universités et les grandes écoles, et qui possèdent des connaissances désormais « scientifiques », et les corps les moins prestigieux, dérivés des « arts mécaniques » et constitués de travailleurs manuels formés par apprentissage auprès d'un patron, artisan ou commerçant qui appartient lui aussi à un « corps de métier » et qui ne possède pas ces connaissances-là. Cette dernière coupure sépare un sacré qui renvoie à un savoir théorique » (p. 33-34).
- 24 Comment cette alternance théorie-pratique est-elle valorisée aujourd'hui dans le cadre des formations universitaires ? Plusieurs dispositifs sortent de notre propos car conçus hors de tout partenariat université-entreprise, comme les cursus de formation continue vécus au sein de l'université, à l'initiative des salariés (congrès de formation, formations à visée promotionnelle ...). Nous relèverons principalement deux types de dispositifs qui rentreront dans ce cadre.

5.2. L'analyse de pratique, forme spécifique d'alternance université-entreprise

- 25 Les ateliers d'analyse de pratique en représentent la première forme. Ils sont pensés à partir de deux courants principaux : un courant d'orientation clinique et un courant d'orientation réflexive ou cognitive (Lagadec, 2010). Pratiqués depuis de nombreuses années dans le champ social, de l'éducation et de la santé dans de nombreux pays, ils représentent pour les employeurs et salariés un moyen de professionnalisation particulièrement recherché. Comme les présente Altet (2000), ils répondent aux modalités suivantes :
- C'est une démarche finalisée : elle vise la construction de l'identité professionnelle, la professionnalisation ; c'est une démarche de formation ;
 - C'est une démarche groupale : un membre du groupe expose sa pratique et, avec l'aide de ses pairs, tente de l'élucider, de lui donner du sens ;
 - C'est une démarche accompagnée : le formateur est là pour donner des cadres de lecture, fournir des repères théoriques qui permettent de comprendre la situation. Il est aussi garant d'un cadre sécurisant pour le groupe ;
 - C'est une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse : ces savoirs ont quatre dimensions : « une dimension instrumentale (formaliser la pratique), une dimension heuristique (ouvrir des pistes de réflexion), une dimension de problématisation (aider à poser les problèmes) et une dimension de changement (permettre la création de nouvelles représentations) » (p. 29) ;
 - C'est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique : elle part toujours de situations vécues apportées par le groupe. Les pairs questionnent, proposent des pistes d'analyse. L'accompagnateur apporte des référents théoriques, des réflexions argumentées. Mais ce qui est dominant, c'est la parole des membres du groupe. Ces dispositifs partenariaux valorisent l'expérience. Démarches qui s'apparentent au co-développement professionnel décrit par Payette et Champagne (2008) ou

aux communautés de pratique décrites par Wenger (2005). Ils s'adressent à des professionnels adultes déjà aguerris et qui cherchent à progresser en s'inscrivant dans un trajet les poussant à cheminer de la pratique vers la théorie. Dans ce renversement du rapport au savoir, le formateur n'est plus le seul diffuseur de connaissances déjà écrites mais l'auxiliaire des praticiens à qui il fournit une aide pour formaliser le contenu de leur activité, confronter leurs concepts quotidiens aux concepts scientifiques afin d'en dégager la signification et le sens (Jobert, 1999). Ces dispositifs sont fréquemment conçus pour former des groupes de cadres, faciliter la cohésion de groupe et développer les compétences collectives. Cette voie de professionnalisation définie par Wittorski (2005) de « réflexion sur et par l'action » a pour particularité de transformer les pratiques en connaissances individuelles sur l'action, en connaissances partagées sur l'action et à produire de nouveaux savoirs pour l'action. Ils s'inscrivent dans une perspective d'apprentissage coopératif, d'une interdépendance positive des participants et s'opposent aux situations de type compétitifs et individualisants (Bourgeois, 1999). A titre individuel, ils sont identifiables également dans le coaching des dirigeants et des cadres supérieurs.

5.3. L'alternance intégrative au sein des dispositifs diplômants universitaires

26 L'alternance théorie-pratique dans un cadre partenarial peut également être identifiée dans des dispositifs s'adressant à des publics peu ou pas expérimentés, dans une visée certificative. En France, ils sont repérables au sein des licences professionnelles créées en 1999 ou au sein des masters professionnels issus du système européen LMD (licence, master, doctorat) qui s'institue au début des années deux mille. Ces dispositifs repensés valorisent l'expérience en faisant une place particulière aux pratiques de stage. Mais la présence d'un stage dans une formation universitaire n'est pas la garantie d'une formation alternée. Pour définir l'alternance véritable, de nombreux auteurs y ajoutent un qualificatif. Malglaive et Weber (1983) militent pour une alternance « réelle ou intégrative » ou « combinatoire » pour « jeter des ponts » entre mondes aux logiques opposées, Bourgeon (1979) comme « copulative » pour insister sur ses effets créateurs et productifs, mais aussi comme « associative » pour mettre en évidence le modèle ingénierique spécifique à conduire, Clavier (2001) comme « différentielle » pour insister sur le trajet et épreuves à dépasser dans un long processus interactif, parsemé d'embûches. Lerbet (1993), s'intéresse aux propriétés autonomisantes du sujet se construisant au cœur d'un tel dispositif. Tous s'accordent pour s'opposer à une alternance « juxtapositive » (Bourgeon, 1979), c'est-à-dire ne visant pas la synthèse des apports entre formation théorique et pratique et n'apportant qu'un statut mineur à celui de l'expérience accumulée en période de stage. Les définitions aujourd'hui de ce type d'alternance reprennent ses caractéristiques les plus représentatives. Ils insistent sur la présence des éléments suivants pour que le dispositif de formation soit reconnu comme « intégratif » :

- La reconnaissance de deux lieux, comme lieux de formation et d'apprentissage, pratique et théorique ;
- La progressivité de la formation conçue explicitement, que ce soit dans les contenus acquis en centre de formation que dans les expériences à vivre au sein de l'entreprise en situation réelle ;
- L'articulation organisée des apports de ces lieux, combinant apports théoriques et pratiques, se nourrissant l'un l'autre, temps et modalités d'apprentissage considérés comme structurant les parcours de formation ;
- L'alternance est organisée sous forme de partenariats entre l'entreprise et l'établissement de formation. Selon les cas, l'un ou l'autre des partenaires, plus rarement les deux, est maître d'œuvre. Elle met donc en jeu des acteurs appartenant à des univers professionnels dont les logiques diffèrent, logique de formation et logique de production ;
- Elle demande une concertation permanente, souvent polémique, qui devient un véritable travail de négociation continu et rigoureux des objectifs pédagogiques à atteindre, à partir de la connaissance et de la prise en compte des intérêts et des apports de chacun,

concertation structurée autour d'espaces institués et associant les partenaires au début, en cours et à l'issue de la formation ;

- L'apprenant est au centre du dispositif et le principal acteur de ce processus intégrateur des savoirs.

- 27 Cette alternance à vivre paritairement suppose la mise en place d'une ingénierie spécifique de formation pour organiser les liens entre « pratiques d'entreprise » et « savoirs universitaires », comme le précisent Hahn, Besson, Collin, et Geay (2007), intégrant et combinant « des expériences au sein des cours, des études de cas interdisciplinaires, des « sas » de problématisation, des groupes d'analyse de retour d'expériences, des projets tutorés, un mémoire professionnel, une auto-évaluation des compétences... » (p. 24). Mais pour Lerbet-Sereni (2005), travailler dans ce paradigme, c'est d'emblée prendre une position scientifique non conforme. C'est par exemple, s'obliger à la multiréférentialité pour aborder son travail théorique. Car ce qui est en jeu dans l'alternance, c'est ce que l'on peut nommer « carrefour », « passage », « transdisciplinarité », « paradoxe », « problématisation », « production de sens », c'est l'attention focalisée sur tout ce qui à la fois relie et sépare, c'est-à-dire les dynamiques de la coupure-lien.
- 28 Trois auteurs, dans la deuxième partie de cette revue, abordent de manière centrale les problématiques liées au partenariat et aux dispositifs d'alternance. Tous trois conviennent que les expériences acquises au sein de partenariats et la pratique de dispositifs d'alternance s'accompagnent de la remise en question du paradigme encore dominant « scolacentré ».
- 29 **Jean-François Savard** complexifie son approche du partenariat en y introduisant des dimensions interculturelles. Il illustre à travers une expérience menée à partir de 2007, comment s'est nouée un partenariat rassemblant deux institutions : l'École nationale d'administration publique (ENAP) mandatée par le gouvernement fédéral canadien et les gestionnaires du Conseil Cri de la santé et des services sociaux de la Baie-James (CCSSBJ) associés à des gestionnaires de différentes communautés des Premières nations. Il s'agissait principalement pour l'ENAP de s'engager plus activement dans l'appui à la gouvernance en milieu autochtone en mettant en place des programmes de formation pour des gestionnaires des Premières nations déjà en poste. Dans une approche constructiviste, Jean-François Savard témoigne de la complexité d'un dispositif qui valorise une expérience par certains points exemplaires, et qui met en relief les écueils interculturels et interinstitutionnels qui se révèlent dans la conduite de projets d'un tel type, censés relier deux sociétés aussi différentes.
- 30 **Hugues Pentecouteau** replace la mise en œuvre des dispositifs alternants dans le cadre de l'évolution de l'université française. La mise en place des licences professionnelles marque selon lui un tournant, car supposant explicitement l'institution de partenariats et imposant l'alternance à travers un stage tutoré. Après avoir défini les différents types d'alternance à partir des principaux auteurs de référence, en tant que responsable du pilotage d'une licence professionnelle, il témoigne des défis à relever pour placer les questions posées par le travail et l'expérience qui en découle au cœur des apprentissages. Il précise les contours du dispositif mis en place, articulant des dimensions institutionnelles, comme les partenariats noués avec les employeurs et les initiatives prises en matière d'ingénierie pédagogique comme les rythmes choisis d'alternance, les spécificités de la progressivité de la formation, les innovations mises en place pour créer un mariage cognitif fort.
- 31 **Catherine Guillaumin**, quant à elle, illustre comment la remise en question du scolacentrisme est ancienne « au sein de l'école de Tours », sous l'impulsion de pionniers comme Georges Lerbet et Gaston Pineau, tous deux formés par l'école classique et qui comprirent très vite qu'il y avait d'autres voies pour apprendre et se former que celle de raisonner par accumulation. Ils seront perçus comme les véritables précurseurs en France des dispositifs d'alternance intégratrice. Catherine Guillaumin s'appuie sur l'expérience vécue avec ces pionniers au sein de deux masters professionnels alternants à parité d'estime pour en préciser les contours, les transformations subies à l'épreuve de l'expérience. Elle indique comment ont été prises en compte les évolutions de contexte pour s'adapter aux changements des milieux socio-économiques, qualifie la place offerte aux apprenants au cœur des dispositifs et illustre les caractéristiques des coopérations établies sur la base des réseaux et partenariats.

6. Conclusion

- 32 Pour clore cette introduction générale, et à travers les évolutions sociétales relevées, quelle place et quel rôle de l'université pouvons-nous entrevoir en matière de professionnalisation, dans un cadre partenarial ? Quelles perspectives et quels modèles d'université pouvons-nous promouvoir ?
- 33 Bourdoncle et Lessard (2002) définissent trois types identitaires d'universitaires dans leur rapport à l'enseignement et la formation, reposant sur trois modèles de l'université :
- L'université libérale est celle du savoir désintéressé, des hommes libres, c'est-à-dire libérés du travail manuel. Elle défend une éducation générale qui apprend à faire face aux situations variées et considère la formation professionnelle comme une mauvaise chose car elle soumet l'homme à la logique utilitaire de travail ;
 - Le modèle universitaire de recherche repose sur une communauté vouée à la recherche scientifique. Elle implique une forte symbiose entre l'enseignement et la recherche. La formation professionnelle n'y est reconnue que comme lieu d'investissement de la science et de son esprit ;
 - Enfin, le modèle de l'université de service fait de l'université une institution au service du progrès social et savoir utile : ici, on postule que l'intelligence travaille mal dans le vide et cherche toujours à s'appuyer sur la rencontre de la théorie avec la pratique.
- 34 A l'issue de ce travail d'introduction à la problématique née de la rencontre entre pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise, aucun de ces trois modèles ne semble correspondre aux positions émises par les différents contributeurs de cette revue thématique. Il conviendrait donc d'en inventer un quatrième, questionnant celui de l'université libérale, aujourd'hui dépassé, car remontant aux temps fondateurs de l'université médiévale. Mais aussi remettant en question le modèle universitaire de recherche, inspiré par Humboldt, trop scolacentré et limité aux sphères des États-nations, niant par là-même, les nouveaux espaces de la société-monde. Enfin, il nous faudrait nous méfier du modèle de l'université de service poussant l'université vers une démarche purement adéquationniste et la plaçant à la remorque d'un monde sur lequel le regard critique aurait du mal à s'affirmer, sous la pression du court-termisme.
- 35 A travers leurs positions, les contributeurs de cette revue défendent donc une position de l'université en ligne de crête, défendant l'établissement d'un quatrième modèle intégratif. Il s'agirait, alors, de concevoir des dispositifs de formation partenariaux, mais permettant à l'université de conserver ses caractéristiques principales : encourager l'éveil au regard critique sur les situations, développer les qualités de problématisation des apprenants, respectés comme acteurs de leur formation et non pas simplement soumis à leur condition d'élèves. Il conviendrait, par ailleurs, de laisser toute sa place à la recherche au sein des dispositifs de formation à la croisée des mondes université-entreprise, recherche au service d'une formation par production de savoirs (Pineau & Marie-Michèle, 1983). Enfin, ce nouveau modèle en émergence serait le signe d'une conception plus ouverte de l'université, révélant un positionnement plus modeste, autorisant la surprise et la découverte et facilitant les interactions avec les mondes de la pratique. Elle y gagnerait en qualité de questionnement et en légitimité dans les espaces de l'espace-monde, tout en évitant les dérives soulignées par Lapointe (2011). Mais le plus grand défi qui se pose à la pédagogie universitaire est celui de la sensibilisation aux défis à relever en raison de l'évolution des missions des universités dans le monde d'aujourd'hui. Et faire évoluer les pratiques de formation partenariales en alternance, « c'est, on l'oublie trop souvent, former les enseignants » (Lerbet-Sereni, 2005, p. 334).

Bibliographie

- Albéro, B., Linard, M., & Robin, J. Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.

- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2008). Entretien : Formation et recherche. Ambiguïtés sémantiques et espaces d'action spécifique. *Recherche et Formation*, 59, 133-140.
- Bernier, C. (2011). Introduction. Dans C. Bernier, L. Caron, N. Pépin & M. Racine (dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation* (p. 1-19). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Bézille, H., & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.
- Bourgault, J., Chari, M., Maltais, D., & Rouillard, L. (2003). *Les rôles et les compétences des gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir*. Rapport de recherche. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bourgeois, E. (1999). Interactions sociales et performance cognitives. Dans P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 289-303). Paris : Dunod.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Paris : UNMFREO.
- Boutinet, J.P. (1999). Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept. Dans P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 169-187), Paris : Dunod.
- Brémaud, L. (2010). Introduction générale : l'ingénierie de la formation, un monde en voie d'éclatement ou de recomposition ? Dans L. Brémaud & C. Guillaumin (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de la formation* (p. 15-26). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brémaud, L., & Guillaumin, C. (dir.) (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Charle, C., & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris : Que sais-je ? Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Fayot.
- Clavier, L. (2001). Evaluer et former dans l'alternance. De la rupture aux interactions. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1995). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris : La Découverte.
- Commission européenne (2009). *Un nouveau partenariat pour la modernisation des universités : le forum européen pour le dialogue université-entreprise*. Communication de la Commission au parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions, Bruxelles, avril 2009.
- Côté, J.E., & Allahar, A. L. (2010). *La tour de papier. L'université, mais à quel prix ?* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dadoy, M. (1990). De la qualification à la compétence. *La sociologie du travail et la codification du social*, 1, 232-241.
- Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis de l'expérience. Dans N. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation*. (p. 188-205). Lyon : Chronique sociale.
- Deledalle, G. (dir.) (1995). *John Dewey*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deleuze, G. (1989). Postface. Dans H. Melville (dir.), *Bartleby, les îles enchantées* (p. 186-197). Paris : Flammarion.
- Demorgon, J. (2008). Avec Morin, du cosmos à l'humain, l'hypercomplexité comme représentation et comme volonté. *Synergies Monde*, 4, 97-145.
- De Queiroz, J. M., & Gruel, L. (1979). *L'école et son dehors : réflexions sur le scolacentrisme des sociologies de la reproduction*. Communication présentée aux journées d'études de la société française de sociologie, Bordeaux, juin 1979.
- Dietrich, A., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2010). *Management des compétences : enjeux, modèles et perspectives*. Paris : Dunod.

- Doray, P., & Maroy, C. (1995). Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661-668.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Stock.
- Foucher, R. (2010). Gérer les talents et les compétences : principes, pratiques, instruments. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Freitag, M. (1998). Le naufrage de l'université et autres textes d'épistémologie politique. Montréal : Éditions Nota bene.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*, 172, 27-38.
- Grosjean, G. (2005). La formation en alternance dans l'enseignement supérieur canadien. Dans C. Hahn, M. Besson, B. Collin, & A. Geay (dir.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur, enjeux et perspectives* (p. 223-240). Paris : L'Harmattan.
- Hahn, C., Besson, M., Collin, B., & Geay, A. (2005). Introduction : Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur. Dans C. Hahn, M. Besson, B. Collin, & A. Geay (dir.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur, enjeux et perspectives* (p. 15-29). Paris : L'Harmattan.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré, & C. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 205-220). Paris : Dunod.
- Labruffe, A. (2005). Management des compétences. Construire votre référentiel. Paris : AFNOR.
- Lagadec, A.-M. (2010). L'analyse de pratiques comme moyen de développement des compétences : intérêts et limites. Dans L. Brémaud, & C. Guillaumin (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de formation* (p. 261-270). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lapointe, P. A. (2011). Une démarche partenariale avec l'ARUC-Innovations, Travail et Emploi. Dans C. Bernier, L. Caron, N. Pépin & M. Racine (dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation* (p. 197-217). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (2001). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Gales, P. (2004). Gouvernance. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 256-257). Paris : Presses de Sciences Po.
- Le Goff, J.-P. (1993). *Le mythe de l'entreprise*. Paris : Editions de la découverte.
- Lerbet-Sereni, F. (2005). L'alternance à l'université : d'une ingénierie de formation à ses questionnements sous-jacents. Dans C. Hahn, M. Besson, B. Collin, & A. Geay (dir.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur, enjeux et perspectives* (p. 301-317). Paris : L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1993). Approche systémique et production de savoir. Paris : L'Harmattan.
- Malgaive, G., & Weber, A. (1983). École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.
- Martin, J. P. (2006). Travail, prendre en compte sa complexité croissante, vers la généralisation de la relation de service. Dans CAFOC de Nantes, *Repenser la formation* (p. 43-66). Lyon : Chronique sociale.
- Mézirow, J. (2001). Penser son expérience, développer l'autoformation. Lyon : Chronique sociale.
- Parlier, M. (2009). Editorial. La construction des parcours professionnels. *Education Permanente*, 181, 5-10.
- Passeron, J.-C. (1991). Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel. Paris : Nathan, coll. Essais et Recherches.
- Paul, P. (2005). Vers la transdisciplinarité ? Dans P. Paul & G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 69-82). Paris : L'Harmattan.
- Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de co-développement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Ricoeur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Paris : Seuil.
- Squires, G. (1987). *The curriculum beyond school*. London : Hodder et Stoughton.

- Voyer, B. (2011). Les professionnels en situation d'intermittence en emploi : enjeux pour la formation continue. Dans C. Bernier, L. Caron, N. Pépin & M. Racine (dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation* (p. 85-108). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratiques : apprentissage, sens et identité. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. Dans R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation* (p. 23-49). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur. Dans P. Hébrard & C. Solar (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec* (p. 47-70). Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. Dans F. Stankiewicz (dir.), *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines, L'après Taylorisme* (p. 75-90). Paris : Economica.
- Zay, D. (1994). Définition de partenariat. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 60-61). Paris : Nathan.

Notes

- 1 Sources de ce paragraphe : Soubirou, A. (2004). La formation des élites en Europe. *Eléments de cours*. Paris : Institut d'études politiques.
- 2 Néologisme élaboré par De Queiroz et Gruel (1979) pour remettre en question une conception de la formation à dominante magistrale, programmatique et instituée, reposant sur ses aspects formels et sans réelles prises en compte des caractéristiques sociales des apprenants, ni des modes et conditions d'apprentissage des populations à former.

Pour citer cet article

Référence électronique

Loïc Brémaud et Michel Boisclair, « Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 25 novembre 2015. URL : <http://ripes.revues.org/577>

À propos des auteurs

Loïc Brémaud

Maître de conférences, directeur de l'UFR (unité de formation et de recherche) sciences humaines. Centre de recherche sur l'enseignement, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université de Rennes 2, France.
loic.bremaud@univ-rennes2.fr

Michel Boisclair

Chargé de projet, École nationale d'administration publique, Montréal, Québec, Canada.
Doctorant à l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ)
Michel.boisclair@enap.ca

Droits d'auteur

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.



FORMATION ET TERRITOIRE : DES APPROCHES RENOUVELÉES

Maïten Bel

Maïten Bel est économiste à l'IDEP-GREQAM (Institut d'économie publique – Groupement de recherche en économie quantitative d'Aix-Marseille), équipe rattachée au CNRS et à l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales). Elle est spécialiste des questions de politiques publiques dans le domaine de l'emploi et de la formation. Elle a notamment publié : Bel M. (2006), « Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité. Le cas de l'ouverture des licences professionnelles », *Économie Publique*, n° 14. Bel M., Dubouchet L., (Éds) (2004) *La décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ?* Éditions de l'Aube. Bel M., Méhaut P., Mériaux O. (Éds.) (2003), *La décentralisation de la formation professionnelle en France : quels changements dans la conduite de l'action publique ?* L'Harmattan.

La construction d'une politique territoriale d'emploi et de formation relève de coordinations entre acteurs tant privés que publics. Aussi les trois notions de territoire, réseau et intermédiaire sont-elles mobilisées et se répondent l'une l'autre.

Les articles présentés dans ce dossier, qu'ils prennent comme point d'entrée l'insertion dans l'emploi, la demande des entreprises ou la construction de la formation, ont en commun le rejet d'une vision adéquationniste de la relation entre emploi et formation. Ils postulent que cette relation résulte d'interactions diverses entre les acteurs engagés (individus, entreprises, organismes de formation, État, collectivités territoriales). Cette approche sous-tend également l'existence de la diversité des modes d'articulation et la présence d'ordres locaux résultant de ces constructions. Ils témoignent aussi de l'intérêt grandissant pour une approche territorialisée de la relation entre la formation et l'emploi.

Ces questions ne sont pas nouvelles et de nombreux travaux (Timotéo et Vernières, 2002) avaient déjà souligné la diversité de l'offre de formation sur l'espace national, diversité à mettre en relation avec la structure de l'appareil productif et la répartition de la population entre catégories sociales (Browaey, et Chatelain, 1985). Mais un ensemble de raisons expliquent le regain d'intérêt pour une approche territoriale de la relation entre l'emploi et la formation. Une première raison trouve son origine dans les évolutions institutionnelles nationales. Le processus de décentralisation, initié en 1982 et encore inachevé, transfère aux conseils régionaux la responsabilité de la conduite de l'action publique en matière de politique de formation. Cette décentralisation introduit une véritable rupture par rapport aux modes de régulation des politiques publiques qui lui préexistent. Il s'agit, pour les différents partenaires intervenant dans la définition de ces politiques, de modifier leurs modes de coordination, de participation au financement. On est encore aujourd'hui dans un processus d'apprentissage institutionnel que la recherche peut appuyer. Le processus de décentralisation conduit également à reconnaître l'existence de coordinations différenciées sur l'espace régional, et la recherche de la définition de politiques qui puissent appuyer les éventuelles dynamiques en cours. Mais l'intérêt pour ces questions de relations entre formation et territoire est aussi sans doute à chercher dans les transformations du travail qui conduisent à de nouvelles façons de recourir à la formation pour mieux adapter les compétences, pour réduire le chômage. Le rapprochement du monde éducatif et du monde professionnel devrait permettre un meilleur pilotage du système, rapprochement que la proximité géographique est censée favoriser.

Ainsi la formation, à travers ses différents segments (initiale, continue, apprentissage) est-elle sollicitée pour répondre à une pluralité d'objectifs. On peut ainsi pointer :

- l'élévation du niveau de formation et de qualification de tous pour l'Éducation

- nationale ;
- la production d'une main-d'œuvre ayant les qualifications nécessaires pour les entreprises ;
- la contribution à l'aménagement du territoire par des équipements structurants pour les conseils régionaux ;
- la contribution à l'équité entre citoyens et moyen de lutte contre l'exclusion pour l'État et les régions.

L'efficacité de l'élaboration et de la conduite de politiques en matière de formation dépend largement de la circulation de l'information et de la coordination entre partenaires, et donc de leur capacité à dégager un intérêt commun dans la définition et le fonctionnement d'une politique. Ainsi, la décentralisation ne peut-elle être considérée comme une translation au niveau régional ou local des modes d'action construits au niveau national. Mais l'enjeu s'est déplacé vers la construction de référents pour l'action communs aux partenaires régionaux et locaux en matière de politique d'emploi et de formation, partenaires représentants du système politique, mais aussi des entreprises et de la formation (Bel, Méhaut, Mériaux, 2003).

Autrement dit, la question devient celle de la construction de la formation comme bien commun territorial. Si la définition classique du bien commun est celle de bien n'appartenant à personne et donc à tous, on se réfère ici à une notion un peu différente, mobilisée par l'économie des conventions et par les analystes de l'action publique. Le bien commun dépasse l'intérêt général défini par la loi. Il renvoie à une construction collective, faite de compromis et de références communes ; il existe comme objet de discussion et nécessite un engagement de chacun (Verdier, 2006). Il s'agit alors de comprendre comment se construisent ou pourraient se construire les différentes coordinations entre partenaires à un niveau territorial fin pour définir des objectifs communs, sur quels réseaux s'appuient ces coordinations, quelles intermédiations sont sollicitées pour conduire à un rapprochement entre offre et demande de ce bien particulier que constitue la formation. La référence à ces notions est présente dans les textes de ce dossier. Elle vise à analyser et qualifier les interactions complexes entre agents hétérogènes. Mais ces notions ont d'abord été mobilisées sur d'autres domaines que ceux concernant l'emploi et la formation. Elles ont été utilisées par des chercheurs appartenant à différents champs disciplinaires, notamment en sciences sociales, chacun développant ses acceptions propres. Il a semblé utile, sans prétendre couvrir l'ampleur des débats et travaux, de faire un point sur le sens et l'usage de ces notions, de tenter de resituer les cadres d'analyse auxquelles elles font référence afin de ne pas s'exposer aux malentendus et confusions, d'en préciser l'usage dans le champ qui nous intéresse ici. C'est dans cet objectif que l'on explicitera successivement les acceptions des notions de territoire, réseau et intermédiaire.

LE TERRITOIRE : LIEU D'ÉMERGENCE DE DYNAMIQUES SOCIALES

De découpage instrumental de l'espace national à lieu d'émergence de dynamiques sociales situées, la notion de territoire recouvre plusieurs acceptions, que l'on se propose d'éclairer à partir des usages qui en sont faits : découpage instrumental de l'espace national ou construit social relevant de relations entre acteurs. L'espace a longtemps été considéré comme une donnée neutre ou pour le moins passive. De façon un peu lapidaire, on peut dire que du point de vue des économistes, jusqu'aux années 80, dans le paradigme dominant, la variable mobilisée est celle des distances, à laquelle sont attachés les coûts de transport. Du point de vue de la gestion des politiques publiques, dans un contexte d'État centralisé, le territoire est envisagé comme une portion de l'espace national, relevant d'un découpage à échelle variable. Dans ce cas, la variable mobilisée pour réaliser le découpage peut être le nombre d'habitants, les distances. Les Établissements publics régionaux, ancêtres des Régions, sont assez représentatifs de ces approches.

Mais les transformations du contexte économique et des institutions vont conduire à une évolution de ces acceptions. Géographes, politologues et économistes font évoluer leurs recherches pour mieux comprendre les dynamiques des entreprises confrontées à l'internationalisation de la concurrence. L'espace n'est plus considéré comme un cadre de localisation de l'action des agents, mais c'est aussi le cadre

d'émergence de dynamiques particulières, qui lui sont spécifiques (Bellet et *alii*, 1993). Il est fait de ressources dont les particularités sont fortement ancrées dans le territoire (Pecqueur B., 1996). On pense ici bien sûr aux ressources naturelles mais aussi aux caractéristiques de la population, à ses qualifications. L'approche en termes de territoire renvoie à un ensemble de relations : entreprises entre elles, entreprises-recherche, entreprises et marché du travail, acteurs publics et privés (Benko, Lipietz, 1992). Le territoire doit être appréhendé comme l'émanation d'une logique collective s'incarnant dans les institutions qui produisent des normes (Courlet, 2001). On s'avance alors vers une définition plus floue en termes de délimitation de l'espace, plus complexe, mais aussi plus riche pour mieux comprendre le poids et la nature des coordinations qui s'y construisent.

En fait, cohabitent aujourd'hui plusieurs acceptions du territoire et plusieurs façons de l'appréhender. Cette diversité est liée aux difficultés à saisir cette complexité, à l'impossibilité d'unifier tous les intérêts en présence. 10

LES DÉCOUPAGES DE L'ESPACE NATIONAL : DES LOGIQUES VARIÉES

Il est vain de rechercher une définition analytique unique permettant un découpage territorial optimal pour l'étude de la relation formation-emploi. L'expression « territoires », généralement utilisée au pluriel, invite en fait à mettre l'accent sur la grande diversité de ces derniers et l'ampleur des disparités économiques et sociales enregistrées de l'un à l'autre. 11

a – Les territoires politiques sont sous la responsabilité de collectivités d'élus, porteurs de la légitimité que leur confère leur statut. Les compétences relevant de l'action publique ont été réparties entre ces différents territoires. Ainsi l'espace national français est-il découpé en régions, départements, communes. Mais cette répartition n'est pas encore stabilisée. L'émergence des communautés de communes, des « pays » ⁽¹⁾, complexifie le paysage. De fréquents problèmes de recouvrement, de frontières de compétences se posent (M. Bel, L. Dubouchet, 2004). Mais en tout état de cause, ces collectivités sont porteuses de ressources et de référents permettant de coordonner l'action. 12

b – Les administrations françaises ont toujours pratiqué des découpages de l'espace national afin de mettre en application des politiques nationales. On peut citer à cet égard les découpages pratiqués par l'Éducation nationale. Les districts scolaires sont définis comme l'espace dans lequel chaque jeune peut trouver une formation, de la maternelle au baccalauréat. Ce découpage sert ainsi à réfléchir à une répartition rationnelle des moyens. L'Éducation nationale se préoccupe de plus en plus des questions d'insertion des jeunes à la sortie de la formation. Ce découpage en districts scolaires s'est ainsi, dans de nombreux rectorats, rapproché du découpage en zone d'emploi ⁽²⁾, construit par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), et pour lequel les données socioéconomiques sont nombreuses et régulièrement. 13

On peut aussi décliner les découpages mobilisés par l'administration de l'Emploi (Berthet, 2005) en fonctions des dispositifs et des politiques mis en œuvre. On citera, sans être exhaustif, les découpages de l'espace par les Agences locales de l'emploi (ALE), Missions locales (ML) et Plans locaux d'insertion par l'économie (PLIE). Les gouvernements successifs ont cherché à prendre en compte les spécificités géographiques et sociologiques des territoires afin de mieux adapter leurs politiques, conduisant ainsi à une territorialisation des politiques de l'emploi. 14

c – Les découpages analytiques sont susceptibles d'être encore plus nombreux, puisque construits en fonction des besoins d'analyses fort divers. Ils répondent à un besoin de connaissance du territoire sur lequel interviennent différents acteurs, publics ou privés. 15

DES ACTEURS DONT LES RELATIONS FORGENT LE TERRITOIRE

Dans le fonctionnement et la régulation de la relation entre emploi et formation sur un territoire, les acteurs qui interviennent sont nombreux : entreprises, organismes de formation, collectivités territoriales. Chacun est porteur de logiques et de 16

représentations dont la coordination pose parfois problème. Les évolutions institutionnelles prévoient de les inciter à se coordonner. La loi sur « la Formation professionnelle tout au long de la vie » prévoit des négociations par branche professionnelle qui doivent se décliner à différents niveaux territoriaux : national, régional et local. La création d'observatoires régionaux, outils de connaissance, doit accompagner ces innovations. On peut également citer la création de Contrats d'objectifs territoriaux, associant branches et professions au niveau régional pour définir et conduire des politiques de formation professionnelle.

Les entreprises ne constituent pas une entité homogène. Leur taille, la localisation du centre de décision, leur secteur d'activité coïncident avec la gestion de leur main-d'œuvre et la façon dont elles s'adressent au marché du travail. Elles peuvent être plus ou moins actives dans la régulation de la relation entre emploi et formation sur le territoire. Elles sont indispensables à cette régulation puisqu'elles détiennent l'information en matière de besoins en qualification. Tout le problème vient alors de leur volonté et de leur capacité à formaliser et transmettre cette information (P. Culpepper, 2003). Leur capacité d'organisation collective est une variable importante dans leur participation à une régulation territoriale de la relation entre emploi et formation. L'intervention des entreprises dans la régulation et l'organisation de l'offre de formation est souvent médiatisée par leurs organismes représentatifs incarnés par les branches professionnelles. Les institutions initiées par la loi de 1971 sur l'obligation légale de formation dans les entreprises, les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), sont reconnues par les instances régionales comme des acteurs à part entière. Leur fonction est le plus souvent de se faire l'écho des besoins des entreprises : pénurie de main-d'œuvre, besoins en qualification, nécessité d'aide aux petites entreprises par exemple. Comme on y reviendra plus loin, ils jouent un rôle d'intermédiation dans la régulation de la relation entre emploi et formation. Mais, comme l'ont montré les travaux portant sur l'évaluation du transfert aux régions des compétences en matière de formation professionnelle, la représentation des organisations professionnelles, patronales ou salariales, est faible. En effet, ces organisations sont structurées au niveau national et départemental, mais n'ont que de faibles capacités de représentation et de négociation au niveau régional ou local.

Les collectivités territoriales^[1], dont on a rapidement évoqué la diversité (régions, départements, communes), accordent une importance à la formation pour des motifs divers. Tout d'abord, leur ont été déléguées des compétences sur différents segments concernant la formation, l'emploi, ou la gestion du chômage. Elles peuvent y voir une source d'amélioration de leur image, une activité économique apportant emplois et distribution de revenus, un élément central de projets de développement économique et social. Des conflits d'intérêts, des concurrences peuvent émerger entre une logique d'aménagement du territoire, portée par la région, visant une répartition équitable des moyens et une logique de développement territorial, portée par des communes ou conseils généraux, visant le développement du territoire (Gérard-Varet, 1996).

Les institutions de formation sont elles aussi très diverses. Elles peuvent être définies par leur statut, privé ou public, géré par des organisations professionnelles. Les grandes entreprises telles que les banques par exemple, ou des regroupements d'entreprises peuvent développer leur propre organisme de formation. L'Éducation nationale, par ses Groupements d'établissements (GRETA), assure elle aussi la formation de salariés. On a montré que les organismes de formation, même quand ils appartiennent à l'Éducation nationale, sont dotés d'une marge d'autonomie (Bel et alii, 1996) dans la façon dont ils participent à la construction de l'offre de formation. Les types de formation qu'ils assurent déterminent également fortement les stratégies suivies. Pour ces organismes, la logique poursuivie peut être de se développer, ou au moins de maintenir leur effectif dans un contexte de concurrence vis-à-vis d'un vivier d'élèves ou de public à former et, dans ce cadre, de mettre en œuvre des stratégies de spécialisation, de sélection dans une logique de réputation par exemple.

Pour caractériser un territoire du point de vue de l'emploi-formation, il est aussi nécessaire de préciser la nature de son offre de formation. Il ne revient pas au même qu'un territoire dispose ou non d'une université (Bel et alii, 2003), d'un ou plusieurs lycées professionnels ou généraux, d'établissements de formation continue. Les

services déconcentrés de l'État, rectorats, inspection académique, service public de l'emploi ont en charge la mise en œuvre de politiques nationales. Mais ils peuvent être, selon les zones, plus ou moins prêts à construire des compromis avec d'autres partenaires. L'ensemble de ces acteurs s'appuie sur l'expertise en la matière produite par les Observatoires régionaux emploi-formation (OREF). Sur un territoire, des acteurs peuvent s'unir pour former des groupes d'intérêts, par exemple sous une forme associative. Ces structures sont en mesure d'identifier des besoins en matière d'emploi et de formation et, dans certains cas, de participer à la construction de solutions.

Rapidement énoncés, ces quelques éléments mettent en évidence la nécessité, mais aussi la complexité, de coordinations entre partenaires pour réduire l'incertitude, construire un intérêt commun. ²¹

LE TERRITOIRE : UN CONSTRUIT SOCIAL QUI FAIT APPEL À LA NOTION DE PROXIMITÉ

Mais au-delà de ces découpages politiques et instrumentaux de l'espace, une autre acception du territoire est intervenue récemment, notamment à propos de travaux portés par les géographes et les économistes (Pequeur B., Zimmerman J.-B., 2004 ; Lecoutre et alii, 2005). Partant du constat d'effets positifs résultant de la proximité entre entreprises, ils ont analysé le contenu de cette notion, en particulier dans la production d'interactions entre les unités de production. Des enseignements sont à tirer de leurs travaux dans l'analyse des modes de coordinations entre acteurs dans le champ des relations entre emploi et formation. Ils montrent comment des relations marchandes et non marchandes conduisent à réduire l'incertitude. En particulier, ils font appel à la notion de proximité pour expliciter la nature des différentes relations qui tissent le territoire. Pour cela, ils s'attachent à expliciter les différentes acceptions de la notion de proximité : proximité géographique, sociale et institutionnelle. ²²

La proximité géographique ou spatiale fait référence à la notion de distance ou de voisinage dans l'espace physique. Elle facilite les rencontres entre individus, mais n'est pas, à elle seule, gage de la construction de relations. Elle doit être complétée par d'autres dimensions. Ainsi, la proximité cognitive permet aux entreprises, institutions et individus de communiquer, de se comprendre et d'assimiler collectivement de nouvelles informations. Cette forme de proximité se réfère à la possibilité d'un apprentissage interactif. La proximité organisationnelle, quant à elle, consiste en la capacité d'une organisation (Rallet A., Torre A., 2004) (firme, réseau, ...) à faire interagir ses membres en s'appuyant sur deux logiques : une logique d'appartenance se traduisant par l'existence de règles ou de routines de comportement suivies par tous ; une logique de similitude (même espace de référence), correspondant au partage d'un même système de représentations, de croyances, de langage, de formation et de savoirs. ²³

Cette proximité organisationnelle favorise les échanges d'informations et la mobilité des individus du fait d'un capital commun. Elle peut être plus ou moins forte et s'accompagner ou non de proximité géographique. ²⁴

La proximité institutionnelle se réfère à un cadre constitué d'un ensemble de normes, de valeurs et structures institutionnelles communes qui permet aux organisations d'interagir et de se coordonner plus facilement. La proximité c'est alors de participer, d'être un élément de ce cadre. Elle se réfère cependant à des liens identitaires qui ne reposent pas forcément sur des similitudes organisationnelles ou une proximité géographique. ²⁵

La proximité sociale est issue de la littérature relative à « l'encastrement » (Granovetter, 1973) selon laquelle les actions économiques sont en partie enserrées dans un réseau de relations ou un contexte social. Elle fait référence, au niveau micro, à des relations reposant sur la confiance. Elle encourage des relations d'engagements durables et réduit les comportements opportunistes. Les proximités tant organisationnelles que sociales reposent sur l'idée de loyauté entre partenaires, l'une fondée sur la hiérarchie, l'autre sur la confiance. ²⁶

Sans prétendre être exhaustive, cette présentation de la polysémie de la notion de ²⁷

territoire pointe l'irréductibilité du territoire à un espace délimité reconnu par tous. Celle-ci renvoie à la difficulté de constituer la formation comme bien commun à différents partenaires. On entend par là une adhésion de leur part à la construction d'une politique commune. Pour preuve, l'arrivée des Maisons de l'emploi ⁽⁴⁾ dans un paysage parfois déjà occupé par des institutions spécifiques, construites par des acteurs locaux pour résoudre un problème lié à la formation ou à l'emploi. Mais cette présentation ouvre aussi des voies d'approfondissement aux chercheurs en sciences sociales mobilisés sur ces questions. La notion de territoire renvoie également à la notion de réseau utilisée pour caractériser les liens entre les différents acteurs du territoire.

LE RÉSEAU : OUTIL D'ANALYSE COMMUN

La notion de réseau dans les sciences sociales est relativement ancienne ^[28]. Elle a été peu à peu appropriée par les différentes disciplines (géographie, économie, sociologie, sciences politiques) dans le champ de l'emploi et de la formation, afin d'enrichir les analyses. La diversité des domaines qui ont recours à la notion de réseau, l'ancienneté de son usage légitiment la place accordée à la présentation de cette notion, sans ambition à l'exhaustivité.

Cette exploration vise tout d'abord à éclairer l'utilisation de cette notion elle aussi polysémique. Géographes, sociologues, politologues, économistes convoquent la notion de réseau dans leur discipline, mais aussi parfois pour conduire des approches pluridisciplinaires. Nous aborderons ces disciplines successivement. On retrouve dans toutes ces approches une acception, que l'on peut qualifier de générique, du réseau : des entités liées les unes aux autres par des relations. Dans le cadre de cette « proto-notion », pour parler de réseau il n'est nécessaire de qualifier ni les entités, ni les relations. Cette entrée ouvre la voie à des modélisations qui permettent d'avancer quant à la caractérisation des réseaux et de leurs dynamiques : taille, distance entre les entités, évolution du réseau. ^[29]

Au-delà de cette « grammaire élémentaire », la notion de réseau est mobilisée pour rendre compte de relations complexes qui se développent entre les entités qui le composent. Cette acception se fonde sur l'hypothèse de l'hétérogénéité des acteurs et des modalités de leurs interventions. Elle ouvre ainsi la voie à l'hypothèse de l'existence d'ordres locaux et à l'analyse des interactions entre acteurs qui assurent leurs fondements. Dans ce cas de figure, la notion de réseau sert à désigner les ajustements locaux négociés et les formes d'organisation. Dans ce contexte, le recours à la notion de réseau permet de dépasser les limites habituelles des analyses de la coordination ou de la hiérarchie. ^[30]

« Dans le premier sens, la nature et l'identité des acteurs sont reléguées au deuxième rang, puisque seule compte la forme de leurs relations. Dans l'approche en terme de réseau-coordination, elles sont au contraire placées au centre de l'analyse » (Callon et alii, 1999, p. 13). ^[31]

Cette grille peut ainsi aider à classer les différentes mobilisations de la notion de réseau qui se rattachent à ces deux axes. Les préoccupations de nombreux chercheurs aujourd'hui sont de travailler à la coordination et complémentarité de ces deux approches plutôt que de les opposer ^[32]. En effet, il s'agit, pour les sciences sociales, de comprendre les coordinations des actions, les interactions des agents, acteurs, ou organisations impliqués dans ces coordinations. La présentation adoptée ici par champ disciplinaire privilégie les questionnements et travaux portant sur le champ de l'emploi et de la formation. Elle ne reflète que partiellement les progressions de l'interdisciplinarité autour de l'analyse du fonctionnement collectif.

EN GÉOGRAPHIE, LES RÉSEAUX RÉVÈLENT DES PHÉNOMÈNES PLUS OU MOINS CACHÉS

Un premier usage consiste à identifier les éléments physiques, les infrastructures qui permettent de mettre en relation différents lieux : réseau ferré, réseau routier dont les organisations sont structurantes pour la répartition des hommes et des activités dans l'espace. Mais le géographe peut aussi travailler à la mise en évidence de réseaux ^[33]

dans l'espace. Ainsi, réseau et mesure de la densité des relations téléphoniques dessinent une image des échanges entre villes, régions ou pays. Dans le champ de la formation et de l'emploi, on peut ainsi mettre à jour l'attractivité (ou l'aire) de recrutement d'un organisme de formation (lycée, université...), la mobilité des étudiants, la différence entre lieu de formation et lieu de recrutement, les déplacements domicile-travail... La mise à jour de réseaux révèle des phénomènes, dévoile des régularités de comportement (Baron et alii, 2003) qu'il est difficile d'appréhender autrement. On pense ici au comportement d'usagers qui ne sont pas organisés collectivement. Par exemple, dans la construction de l'offre de formation, les usagers (étudiants, élèves) constituent une catégorie n'exprimant que peu ou pas du tout des intérêts collectifs. L'analyse des réseaux de mobilité vers les formations offertes permet de mettre à jour des choix.

LES SOCIOLOGUES ANALYSENT LES RELATIONS ENTRE INDIVIDUS, ORGANISATIONS VIA LE RÉSEAU

La notion de réseau est mobilisée pour identifier les relations entre entités mais aussi, dans une approche organisationnelle, pour comprendre la place et le rôle de chacune de ces entités.

L'analyse en termes de réseaux sociaux (Degenne et Forsé, 1994 ; Marry, 1983) permet de penser la réalité non pas en termes de groupes d'individus ou d'acteurs, mais de relations qui jouent un rôle structurant.

Les catégories sont construites *a priori* en y réunissant les individus aux caractéristiques similaires. L'analyse va ensuite chercher à montrer comment ces catégories sont liées à des variables à expliquer (âge et situation vis-à-vis de l'emploi par exemple). Cette pratique est largement développée dans les enquêtes portant sur l'insertion par exemple. Alors que l'entrée par le réseau prend d'autres présupposés comme point de départ et définit des catégories *a posteriori* en fonction des appartenances à des réseaux de relations : « Ces catégories ne peuvent être données une fois pour toutes. Elles doivent émerger de l'analyse des relations des éléments composant la structure [...] Une structure est au minimum un ensemble d'éléments liés les uns aux autres par des relations qui peuvent être fort diverses. Il y a donc quelque chose d'assez incompréhensible à vouloir évacuer ces liaisons et à prétendre tout de même comprendre la structure. Pour l'analyse de réseau, il n'existe aucun moyen de savoir par avance comment les groupes ou statuts sont constitués, c'est-à-dire comment se font les combinaisons de relations. Elle tente de trouver des régularités de comportements et les groupes ou statuts qui présentent ces régularités, de façon inductive, en analysant l'ensemble des relations. Grâce à quoi elle peut dégager des groupes pertinents *a posteriori* et comprendre concrètement comment la structure contraint les comportements tout en émergeant des interactions. » (Degenne et Forsé, 1994, p. 7)

En sociologie des organisations, la notion de réseau est utilisée dans deux types d'approche. Dans une analyse interne à une organisation, l'analyse du réseau permet d'appréhender le processus de prise de décision. Les membres de l'organisation partagent des référents communs, mobilisés pour coordonner l'action. Si l'inscription dans une même organisation est un élément important de cohésion d'ensemble, celle-ci est renforcée par l'appartenance des acteurs, tout au long de la ligne hiérarchique, à différents réseaux, transverses aux niveaux hiérarchiques et qui permettent de partager de l'information et l'appropriation d'objectifs et de cadres d'action. À la notion de « *structure formelle* » (organigramme, ligne hiérarchique) s'ajoute celle de « *système d'action concret* » qui révèle les liens informels entre départements, statuts, spécialités. Par exemple, la décision d'ouverture d'une formation relève d'un processus complexe, associant différents partenaires au sein de l'Éducation nationale, du conseil régional, voire d'entreprises. La procédure de prise de décision est connue et codée. Mais de fait, pour ne prendre que le cas de l'Éducation nationale, la décision d'ouverture de formations résulte de la combinaison complexe d'interventions d'acteurs de l'institution y occupant des positions très variées : un enseignant participant à une commission disciplinaire au niveau national, un chef d'établissement, un inspecteur départemental par exemple (Larceneux, 1997).

Mais l'analyse de réseaux est également utilisée dans l'étude des relations inter-organisatrices. Ces travaux ont permis des ouvertures sur l'analyse des comportements de coopération et de concurrence entre organisations et plus largement sur le développement de la sociologie économique qui s'attache à l'analyse sociale du marché (Lazega, 1994 ; Granovetter, 2000) concernant aussi le marché de la formation ou celui du travail. L'utilisation de la notion de réseau permet de dépasser l'explication de relations par la hiérarchie ou le marché. Elle éclaire ainsi les relations qu'entretiennent des grandes et petites entreprises sous-traitantes.

38

POUR LES POLITOLOGUES, LE RÉSEAU S'OPPOSE À LA VISION D'UN ÉTAT MONOLITHE

La notion de réseau a été utilisée pour analyser les interactions et les relations entre l'État et les intérêts organisés, au moment où plusieurs changements se produisent dans la conduite de l'action publique :

39

- la densification de la présence d'acteurs organisés dans la vie politique et sociale ;
- l'engagement de l'État dans une multitude de négociations et de contrats ;
- l'érosion des frontières entre le public et le privé.

40

Ces premiers travaux sont apparus chez les chercheurs anglais dans les années 70, période au cours de laquelle madame Thatcher a introduit d'importantes réformes dans le pays (Le Galès P., Thatcher M., 1995). Ces chercheurs mettent l'accent sur l'aspect non hiérarchique des relations. L'hypothèse sous-jacente est que dans un environnement complexe, les prises de décision relèvent d'échanges entre acteurs appartenant à des institutions différentes. Cette analyse pointe la diversité des intérêts, la différenciation au sein de l'État lui-même. Le réseau de politique publique permet de classer les acteurs les uns par rapport aux autres et d'identifier la nature de leurs relations. L'analyse en termes de réseaux d'action publique plaide pour une politique publique vue comme une construction d'ordres locaux. Elle met en évidence à la fois le caractère fractionné de la société, mais révèle aussi que les individus appartiennent à plusieurs réseaux, les mettant ainsi en relation les uns avec les autres et faisant opposition à ce fractionnement (G. Massardier, 2003 ; Comaille et alii, 1998). Ces analyses sont aujourd'hui partiellement mobilisées dans l'étude des politiques régionales en matière de formation professionnelle (Mériaux O., Verdier E., et alii, 2006). Elles permettent de comprendre comment les différents partenaires concernés, porteurs d'objectifs qui leur sont propres, parviennent à construire des compromis et définir un objectif commun.

41

LE RÉSEAU EN ÉCONOMIE : ENTRE HIÉRARCHIE ET MARCHÉ

Chez les économistes, la notion de réseau s'impose comme outil pour comprendre les mécanismes d'interaction, pour décrire la mise en place de modes de coordination. Mais très vite la polysémie du terme recouvre deux types de développement de travaux assez différents : la modélisation des relations entre éléments du réseau et l'analyse du contenu même de ces relations. On retient ici de façon privilégiée les travaux conduits dans la mouvance de l'économie des conventions qui, à nos yeux, fournissent d'utiles moyens d'analyse des questions de relations entre formation et territoire. La notion complexe de réseau est mobilisée pour caractériser un mode particulier de relations entre agents qui n'est ni le marché, ni la hiérarchie. L'hétérogénéité des relations entraîne la multiplication des négociations et la nécessité de construire des compromis (M. Callon et alii, 1999). Ainsi, pour l'économie des conventions, les individus sont amenés à construire des conventions qui contribuent à ordonner l'espace commun (Eymard-Duvernay, Marchal, 1994). Les individus qui cherchent à s'accorder ne peuvent se contenter d'appliquer, même en les interprétant, les règles préétablies. L'établissement de conventions contribue à coordonner un espace commun entre les individus pour leur permettre de s'accorder. On peut situer, dans cette perspective, les constitutions de réseaux au niveau régional entre entreprises, régions, acteurs de la politique publique de l'emploi, afin de construire des politiques de formation permettant d'améliorer les problèmes d'emploi.

42

Cette présentation sommaire et sélective des usages de la notion de réseau dans

43

différentes disciplines des sciences sociales souligne leurs préoccupations communes : l'analyse des interactions. Elle met aussi en évidence la liaison entre cette notion et d'autres qui lui sont proches telles que celle de proximité, présentée précédemment, et celle d'intermédiaires. Les recherches conduites sur les relations entre emploi et formation ont depuis longtemps eu recours à la notion de réseau pour analyser les modalités d'insertion dans l'emploi notamment. Plus récemment, les analyses centrées sur la conduite de l'action publique en matière de formation mobilisent de façon plus ou moins explicite la notion de réseau pour rendre compte des coordinations des acteurs publics entre eux, entre acteurs publics et privés, dans un contexte de décentralisation et de construction d'ordres locaux dans ce domaine. Elles convoquent également la notion d'intermédiaires assurant la mise en relation entre éléments du réseau.

LES INTERMÉDIAIRES : FONCTIONS OU STRUCTURES DE LA MISE EN RELATION

En se limitant aux approches localisées de la relation entre formation et emploi, on mobilise fréquemment la catégorie d'intermédiaire ⁴⁴, sans qu'il soit toujours précisé s'il s'agit de la fonction elle-même d'intermédiation ou des institutions qui l'assurent. La fonction d'intermédiation peut recouvrir plusieurs acceptions. La première concerne la mise en relation, la circulation de l'information entre offreurs et demandeurs d'emploi ou de formation. La deuxième fait référence à une acception plus large de l'intermédiation comme traduction, interprétation de l'offre et de la demande permettant leur ajustement. Enfin, l'intermédiation est nécessaire pour assurer la coordination d'acteurs de la relation entre emploi et formation visant à définir des objectifs communs, fédérer des moyens pour les atteindre (Bentabet E., Michun S., 2003). Mais le terme intermédiaire est aussi appliqué aux structures qui assurent, de façon principale ou secondaire, cette fonction. On s'interroge alors sur la nature de ces structures, la façon dont elles assument leur fonction, leur localisation par exemple. On explicitera tout d'abord ce que peut recouvrir la notion d'intermédiation avant de définir plus en détail les structures qui assurent cette fonction.

LA FONCTION D'INTERMÉDIATION : ENTRE OFFREUR ET DEMANDEUR D'EMPLOI OU DE FORMATION

Cette fonction d'intermédiation peut concerner différents moments de la relation entre l'emploi et la formation : la construction d'une offre de formation en relation avec les besoins des entreprises ou, à l'autre bout de la chaîne, l'insertion de personnes dans des emplois. Ainsi est-il nécessaire, lorsqu'on mobilise cette notion, d'en préciser le contenu. ⁴⁵

La fonction d'intermédiation peut consister en une simple mise en relation de deux éléments, deux entités d'un réseau. Par exemple, la mise en relation d'un demandeur et d'un offreur d'emploi. Elle consiste alors à diffuser l'information par rapport à un marché tant auprès des demandeurs que des offreurs. Dans un certain nombre de cas, le référent de l'action vise à assurer l'égalité de tous par rapport à l'accès à cette information. C'est une partie des fonctions assurées par des structures dédiées à ces questions, comme les Centres d'information et d'orientation de l'Éducation nationale ou l'ANPE. ⁴⁶

Mais cette fonction peut aussi avoir une action plus large dans la mise en relation. L'articulation entre besoins en qualifications exprimés par les entreprises, construction de l'offre de formation et demande des individus est complexe. La coordination nécessite souvent un travail de traduction des représentations, de formalisation des attentes voire leur transformation afin de permettre leur rencontre à court, moyen ou long terme. En effet, la formation ne peut s'assimiler à un marché sur lequel règne une concurrence pure entre offreurs et demandeurs. À l'instar d'autres catégories de services (J. Gadrey, 1996), la formation, en particulier la formation continue des entreprises, relève d'un marché construit et organisé dans lequel offreurs et demandeurs interviennent pour définir le produit et organiser leur relation dans le temps. Cette relation ne peut s'explicitier par le marché ou la ⁴⁷

hiérarchie. Elle relève d'une relation complexe que la notion de réseau permet de qualifier. L'offreur a besoin d'informations sur les besoins de l'acheteur ou des acheteurs. Les besoins des entreprises nécessitent à la fois d'être explicités et souvent réclament une traduction permettant la transformation de besoins très spécifiques en besoins plus collectifs afin de proposer une offre financière acceptable. Les entreprises peuvent hésiter à délivrer des informations sur leurs besoins, à s'engager dans ce processus de construction de la formation. Dans ce cas, l'intermédiation peut permettre d'établir des rapports de confiance entre acteurs privés, les entreprises, et acteurs publics chargés de concevoir et financer la formation (P. Culpepper, 2002), confiance fondée sur la réputation, souvent appuyée sur des réseaux.

Du côté des demandeurs de formation ou d'emploi, l'intermédiation peut aussi être nécessaire pour faire évoluer la demande vers les capacités du marché ou les compétences que le demandeur est capable d'acquérir. L'accompagnement de cette évolution chez le demandeur peut aussi mobiliser une intervention dans d'autres domaines tels que la santé ou le logement et mobilise une relative polyvalence des interventions.

Enfin, l'intermédiation est nécessaire pour assurer la coordination entre partenaires quand il s'agit de définir des objectifs, associer des ressources de nature et d'origine différentes : financement, places de stages par exemple. La diversité des fonctions s'accompagne d'une pluralité dans la nature des structures qui les portent.

Tableau 1 : - Nature et missions des intermédiaires

	Nature de l'intermédiaire	Mission d'intermédiation
Intermédiation s'adressant à des individus en recherche d'emploi ou de formation.	Public : ANPE, Mission locale, Maison de l'emploi, PLIE (*), ... Privé : agences de placement, entreprises de travail temporaire, associations.	Information sur les emplois et les formations, santé, logement, transport. Travail avec les employeurs sur l'évolution des profils de poste de travail.
Intermédiation entre structures visant à construire l'offre de formation.	Public : Syndicat d'agglomération, comité d'expansion, OREF (**). Privé : organisation professionnelle d'employeurs.	Recueil et mise en relation des besoins en qualifications et des offres de formation, avec des temporalités variables. Transformation de l'expression des besoins des entreprises, de l'architecture et du contenu de l'offre de formation.

LES STRUCTURES D'INTERMÉDIATION ONT DES MODES D'INTERVENTION LIÉS À LEUR STATUT

Ces intermédiaires peuvent être de nature très variable en fonction de leur statut et des missions qui leur sont confiées. Tout exercice de classement comporte des limites, mais on peut proposer de catégoriser les structures en fonction de la définition de leur mission.

Une première catégorie concerne les structures travaillant directement avec les personnes en recherche d'emploi et de formation. Elles peuvent être dédiées à titre principal à la formation ou à l'insertion dans l'emploi, ou encore à ces deux missions. Plusieurs recherches ont été consacrées à l'analyse de ce travail ; elles mettent en évidence sa diversité et distinguent des degrés d'intermédiation allant de la simple information à l'investissement du médiateur dans l'échange pour en transformer les termes (Vincens, 1995). L'activité des intermédiaires se déploie entre deux types de compétences, sociotechniques pour les unes et sociocliniques pour les autres (Houzel et alii, 2000). Appliquées à la relation avec les demandeurs d'emploi, les premières s'attachent à définir les compétences du demandeur et à chercher un emploi disponible qui lui corresponde, tandis que les secondes chercheront, en travaillant avec le demandeur, à faire évoluer son projet par exemple. Ces travaux ont également montré la façon dont ces structures modèlent leur activité en fonction des relations qu'elles entretiennent avec leur environnement. Ainsi le mode d'intervention d'une

antenne de l'ANPE peut-il être influencé par les relations qu'elle entretient avec la mairie ou les entreprises locales (Legay et alii, 1998) en fonction des réseaux construits. Le mode d'intervention d'un groupement d'employeur, l'importance qu'il donne à la formation varient en fonction du poids relatif des différents partenaires qui ont contribué à sa création (Mériaux, Verdier, 2006).

Mais les structures intermédiaires peuvent aussi avoir une mission qui se situe en amont de la relation individuelle avec l'offreur ou le demandeur, au niveau de la construction de l'offre de formation. Comme on l'a rappelé, celle-ci nécessite la coopération entre différentes catégories d'acteurs. Qu'ils soient de statut privé ou public, les intermédiaires sont également mobilisés à un niveau collectif pour contribuer à construire les coordinations entre entreprises, organismes de formation, demande des individus, coordinations permettant de construire l'offre de formation. Les missions sont variables et peuvent se cantonner au champ de la formation ou, au contraire, mobiliser la formation comme une ressource parmi d'autres dans une démarche de développement économique par exemple. Tout l'enjeu est alors celui de la capacité à construire un référent commun, définir la formation comme bien commun pour le collectif engagé.

Aujourd'hui, le processus de décentralisation en cours mobilise fortement le recours à des structures d'intermédiation pour définir l'offre de formation à un niveau régional ou local. L'analyse de leur fonctionnement révèle les difficultés de l'exercice. Elle se heurte à trois types d'embûches. Tout d'abord, comme on l'a évoqué précédemment, les acteurs économiques peinent à s'organiser collectivement au niveau local et donc à se constituer comme interlocuteurs dans la perspective d'une construction commune. De leur côté, les administrations sont encore souvent en phase d'apprentissage. Elles sont fréquemment soumises à l'injonction d'une double logique que l'on pourrait qualifier d'horizontale et verticale. D'une part, il s'agit pour elles de remplir des objectifs fixés au niveau national, de mettre en œuvre des dispositifs définis par l'administration centrale. D'autre part, on leur demande aussi de participer localement à l'élaboration de projets définis en relation avec d'autres partenaires, ce qui nécessite un décloisonnement des approches en termes tant de public que de mission. Cette présentation de la notion d'intermédiaire est loin d'être exhaustive, mais elle visait cependant à fixer quelques éléments qui, peut être, permettront d'améliorer la précision de la conduite d'analyses dans ce champ.

Si cette présentation a cherché à mettre en évidence la fécondité de l'usage des trois notions de territoire, réseau et intermédiaire, elle en a souligné aussi la pluralité de sens et la nécessité d'en préciser l'usage dans nos analyses. Si ces notions sont loin d'être stabilisées, c'est aussi en raison de la complexité de l'objet d'analyse. La construction d'une politique territoriale d'emploi et de formation relève de coordinations entre acteurs tant privés que publics. Elle nécessite leur engagement, la construction de compromis, l'échange d'informations, la mobilisation de ressources. À travers cette présentation, on a voulu aussi montrer comment ces coordinations territoriales mobilisaient l'existence de réseaux plus ou moins institutionnalisés, et s'appuyaient sur des intermédiaires qui facilitent la mise en relation, la construction d'un référent commun. La compréhension de ce qui constitue le territoire convoque la notion de réseau et la relation entre emploi et formation fait appel à la notion d'intermédiaire. Ainsi, ces trois notions se répondent-elles l'une l'autre. Mais, dans le même temps, cette présentation laisse entrevoir les difficultés que soulève le bon fonctionnement de cette articulation entre formation et territoire dans une perspective de relation à l'emploi. Pour cela, il est nécessaire que les objectifs multiples dont ils sont porteurs se rencontrent, que les intérêts se fédèrent et que chacun des acteurs en présence ait la capacité d'assurer l'apport de ressources. On a évoqué dans le texte la difficulté de cette construction qui relève d'un apprentissage collectif, mais aussi de la structuration de chacun : réelle décentralisation des compétences par l'État centralisé, construction ou consolidation de l'organisation des partenaires sociaux au niveau local, appui de ces coordinations sur des instruments de connaissance.

Baron M., Caro P., Perret C., Amet X. (2003), *Mobilités géographiques étudiantes et qualification des territoires, quelques disparités inter-régionales*, Rapport THEMA, Besançon, 162 p.

Bel M., Cuntigh P., Gayraud L., Simon G. (2003), *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et*

dynamiques de l'offre de formation, Rapport final, Céreq-Idep-Cervl, décembre, 66 p.

Bel M., Dubouchet L. (Éds.) (2004), *La décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ?*, Éditions de l'Aube.

Bel M., Méhaut P., Mériaux O. (Éds.) (2003), *La décentralisation de la formation professionnelle : Quels changements dans la conduite de l'action publique ?*, L'Harmattan.

Bel M. (Éd.) (1996), « Constructions et régulations de l'offre locale de formation », Collection « Documents », Céreq, n° 117.

Bellet M., Colletis G., Lung Y. (1993), « Économie de proximité », n° spécial de la *Revue d'économie générale et urbaine*, n° 3.

Benko G., Lipietz A. (Éds.) (1992), *Les régions qui gagnent*, PUF.

Bentabet E., Michun S. (2003), « Petites entreprises et réseaux : quelle intermédiation pour la formation continue ? », in *Formation Emploi*, n° 84, La Documentation française, pp. 67-80.

Berthet T. (Éd.) (1995), *Des emplois près de chez vous ? La territorialisation des politiques d'emploi en questions*, Presses Universitaires de Bordeaux.

Browaey C., Chatelain P. (1985), *Les France du travail*, PUF, coll. « Recherches politiques ».

Callon M., Cohendet P., Curien N., Dalle J.M., Eymard Duvernay F., Foray D., Schenk E. (1999), *Réseau et coordination*, Économica.

Courlet C. (2001), *Territoires et régions, les grands oubliés du développement économique*, L'Harmattan.

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.

Degenne A., Forse M. (1994), *Les réseaux sociaux*, Armand Colin.

Eymard-Duvernay F. (1999), « Les compétences des acteurs dans les réseaux », in Callon et alii, *Réseau et coordination*, Économica.

Gadrey J. (1996), *Services, la productivité en question*, Desclée de Brouwer.

Gerard-Varet L.-A. (1996), « La décentralisation de l'action publique, enjeux et problèmes », *Revue d'Économie Politique*, n° 1.

Granovetter M. (2000), *Le marché autrement*, Desclée de Brouwer.

Granovetter M. (1973), *The strenght of weak ties*, in *American journal of Sociology*, vol. 18, n° 6, pp. 1360-1380.

Houzel Y., Outin J.-L., Ramaux C. (2000), « Travail, logiques d'action et sens du travail des intermédiaires de l'emploi », in D. Gellot, P. Nivolle, *Les intermédiaires des politiques publiques de l'emploi, Cahier Travail et Emploi*, La Documentation française, pp. 107-137.

Larceneux A. (1997), « Mécanisme de décision et contexte local », *Formation Emploi*, n° 59, La Documentation française, pp. 57-69.

Lazega E. (1994), « Analyse des réseaux et sociologie des organisations », *Revue française de sociologie*, n° XXV.

Lecoutre M., Moisan-Louazel A., Podevin G. (2005), « OPCA et proximité territoriale » in Bentabet E., Théry M. (Éds.), *Les OPCA acteurs du changement des comportements des petites entreprises en matière de formation professionnelle*, Marseille, Céreq, coll. « Relief ».

Le Gales P., Thatcher M. (1995), *Les réseaux de politique publique, débat autour des policy networks*, L'Harmattan.

Legay A., Monchatre S., Simula P. (1998), *Les marchés locaux du travail. Contextes et jeux d'acteurs sur les zones d'emploi d'Aix-en-Provence et de l'étang de Berre*, Convention DARES-CEREQ 1997-1998.

Marry C. (1983), « Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers », *Formation Emploi*, n° 4, La Documentation française, octobre-décembre, pp. 3-15.

Massardier G. (2003), *Politiques et action publiques*, Armand Colin.

<anchor xml:id="RTF5f0054006f00630037003600"/>Mériaux O., Verdier É. (coord.) (2006), *Les relations professionnelles et l'action publique face aux risques du travail et de l'emploi*, Rapport CGP.

Pecqueur B. (1996), *Dynamiques territoriales et mutations économiques*, L'Harmattan.

Pecqueur B., Zimmermann J.-B. (Éds.) (2004), *Économie de proximité*, Lavoisier.

Rallet A., Torre A. (2004), « Proximité et localisation », *Économie Rurale*, n° 280, pp. 25-40.

Timoteo J., Vernières M. (Éds.) (2002), « Dynamiques du local, 10 ans de recherche sur l'approche localisée de la relation formation-emploi », CEREQ, Document n° 167.

Verdier É. (2006), « Conventions et régimes d'action en matière de Recherche-Développement

et d'innovation : les modalités sociétales de construction du bien commun », in F. Eymard-Duvernay (Dir.) *L'économie des conventions : méthodes et résultats*, La Découverte.

Vincens J. (1995), « L'intermédiation dans le domaine de l'emploi », *Note du LHIRE* n° 181.

- [1] Les communautés de communes sont des Établissements publics de coopération intercommunale (EPCI). Instituées en 1992, elles exercent un certain nombre de compétences en lieu et place des communes qui les constituent. Les « pays », institués par les lois dites Pasqua en 1995 et Voynet en 1999, associent des communes ou des communautés de communes. Sur la base de projets de territoire, les « pays » peuvent être aidés par le département, la région ou l'État s'ils présentent des projets clairement identifiés.
 - [2] Une zone d'emploi est un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent. Effectué conjointement par l'Insee et les services statistiques du ministère du Travail, le découpage en zones d'emploi constitue une partition du territoire adaptée aux études locales sur l'emploi et son environnement.
 - [3] La France est dotée d'une organisation administrative fondée sur un découpage en communes, départements et régions gouvernés par des assemblées élues et entre lesquels sont réparties les compétences.
 - [4] Les Maisons de l'emploi sont une initiative du ministère de l'Emploi et de la Cohésion sociale. Nées en 1994, elles ont pour objectif d'optimiser le service rendu aux demandeurs d'emploi en réunissant dans un même lieu tous les acteurs des politiques d'emploi (ANPE – Agence nationale pour l'emploi, ASSEDIC – Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce, DDTEFP – Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle).
 - [5] L'approche en termes de réseau a donné lieu à une abondante production scientifique. Le CNRS a financé un GDR (Groupe de Recherche) « Réseaux » qui est une structure fédérative de laboratoires universitaires et centres de recherche d'entreprises. Elle fait également l'objet d'une revue : *Réseaux*. Il ne saurait être question pour nous de restituer cet ensemble.
 - [6] C'était le thème d'une journée interdisciplinaire co-organisée par des anthropologues, sociologues et économiste à la Maison méditerranéenne des sciences de l'Homme (MMSH) d'Aix-en-Provence le 24 septembre 2004 : *Le réseau dans les sciences sociales : concepts et usages*.
 - [7] Pour cette partie, nous nous sommes appuyé sur un document de travail : Sophie Divay, *Les multifacettes des intermédiaires situés dans les champs de l'insertion professionnelle, de l'intervention sociale, de l'expertise*, sept. 2004.
- Français** *Dans un contexte de décentralisation, les travaux portant sur l'approche territorialisée des relations entre l'emploi et la formation se multiplient. Les analyses présentées dans ce dossier ont en commun le rejet d'une vision adéquationniste de cette relation, mais postulent qu'elle relève d'interactions diverses. Ces travaux mobilisent des notions telles que territoire, réseau, intermédiaire, souvent sans en préciser le contenu. Sans prétendre à l'exhaustivité, le texte propose la présentation de l'usage de ces notions par différentes disciplines qui abordent la question de l'articulation entre l'emploi et la formation. Il met en avant leur caractère polysémique qui nécessite de définir le sens mobilisé lors de leur usage dans l'analyse.*
- Mots-clés (fr)** relation formation-emploi approche locale politique régionale réseau intermédiaire de l'emploi
- English** *In the context of decentralisation, studies have been focusing increasingly on the territorial approach to the links between employment and vocational training. The authors of all the analyses reviewed here consistently challenge the idea that these links involve self-balancing processes and suggest that they result rather from various interactions. They often use terms such as territories, networks and mediators without defining exactly what these terms are intended to mean. Without claiming to be exhaustive, this paper examines how these terms are used in various disciplines dealing with the links between employment and vocational training. It shows how polysemous they are and stresses the need for authors of these analyses to define exactly what these terms are intended to mean.*
- Mots-clés (en)** relationship between training and employment local approach regional policy network
intermediary in the employment sector
- Deutsch** *Die ständig wachsende Zahl von Veröffentlichungen zum Raum-Aspekt der Beziehungen zwischen Bildung und Beschäftigung lässt sich vor dem Hintergrund der bestehenden Dezentralisierungstendenz erklären. Für alle in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungen beruht die Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigung nicht auf Adäquation, sondern vielmehr auf unterschiedlichen Interaktionen. In diesen Abhandlungen werden nicht klar definierte, schwammige Begriffe verwendet, wie z.B. territoire, réseau, intermédiaire (Gebiet, Netzwerk, Intermediär/Vermittler), deren Verwendungsformen in den verschiedenen interdisziplinären Abhandlungen zu dieser Thematik im vorliegenden Beitrag untersucht werden, ohne dass hier Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Dabei tritt die Polysemie der verwendeten Begriffe deutlich zu Tage und somit die*

Le Dossier Documentaire de l'UODC

**Vers une université plus compétente en formation continue ?
Ce qui les entreprises et les territoires y gagneraient**

- Partie IV -

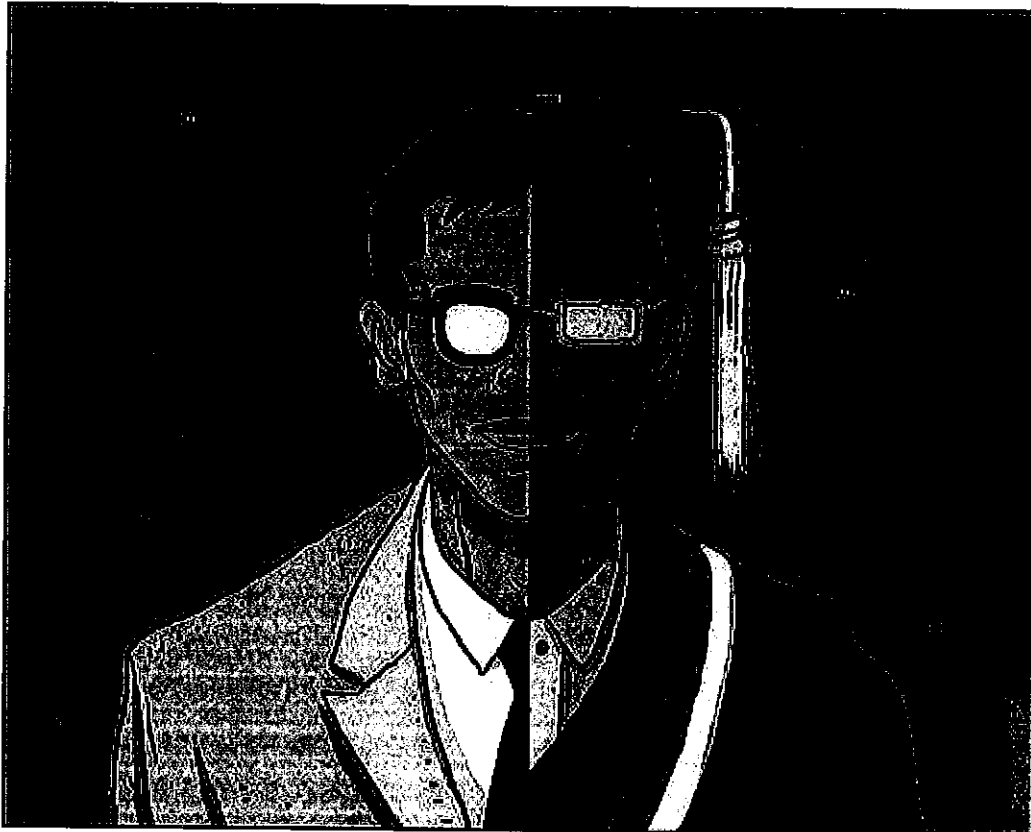
■ **La formation continue universitaire à travers la presse** pp. 138-148

- Et si les salariés retournaient à la fac ?
Catherine Quignon, *Le Monde* (www.lemonde.fr), mars 2016
- Les universités s'emparent de la formation continue
Valérie Grasset-Morel, *Débat formation* (www.debatformation.fr), novembre 2015
- Les responsables de la formation en entreprise et ceux de la formation continue à l'université signent une convention
Cédric Morin, *Actualité de la formation* (www.actualite-de-la-formation.fr), avril 2016
- La formation continue, tournant majeur pour l'enseignement supérieur
Jean-Claude Lewandowski, *Le Monde* (www.lemonde.fr), avril 2016
- Formation continue : les universités veulent décrocher le milliard
Camille Stromboni, *EducPros* (www.letudiant.fr/educpros), novembre 2015

Article sélectionné dans
la matinale du 21/03/2016 Découvrir l'application (<http://ad.apsalar.com/api/v1/ad?re=0&st=359392885034&h=5bf9bea2436da250146b6e585542f4e74c75620e>)

Et si les salariés retournaient à la fac ?

LE MONDE | 21.03.2016 à 06h36 • Mis à jour le 01.04.2016 à 11h06 | Par Catherine Quignon



Si les entreprises pensent rarement à l'université pour la formation professionnelle, c'est que les établissements d'enseignement supérieur se sont longtemps positionnés exclusivement sur les formations longues et diplômantes, comme les MBA, les masters ou l'alternance, avec des modalités d'organisation contraignantes. OLIVIER BONHOMME

Dossier spécial formation continue (*/formation-cadres/*). Rares sont les entreprises qui se tournent vers une université pour former leurs salariés : aujourd'hui, les établissements d'enseignement supérieur représentent seulement 3 % du marché de la formation continue en France. La société BCA Expertise fait partie de ces défricheurs.

Pour former ses managers, elle s'est tournée vers la licence professionnelle en management des activités commerciales proposée par l'université de Cergy-Pontoise (Val-d'Oise). Ce cursus diplômant lui a paru le plus adapté aux besoins de ses responsables d'agence, souvent peu diplômés et principalement formés sur le terrain.

« Nos managers sont tous issus de la promotion interne, et ont donc un cursus de formation initiale technique, en BTS après-vente automobile, par exemple, explique Roland Fontenier, le responsable des projets de formation de l'entreprise. Nous souhaitons leur apporter de la connaissance fondamentale en économie, droit, gestion... afin qu'ils puissent prendre du recul et acquérir les clés de compréhension les plus fines possibles. Nous souhaitons également leur donner l'opportunité d'un diplôme entérinant leurs compétences managériales. » La formation s'effectue sur deux à trois jours par mois sur le temps de travail, accompagnés d'ateliers et de cours en ligne, et dure environ un an.

Formations diplômantes et enseignants qualifiés

Si les entreprises pensent rarement à l'université pour la formation professionnelle, c'est que les établissements d'enseignement supérieur se sont longtemps positionnés exclusivement sur les formations longues et diplômantes, comme les MBA, les masters ou l'alternance, avec des modalités d'organisation contraignantes. Alors que les entreprises sont en demande de formations courtes et facilement compatibles avec les horaires de travail des salariés.

Les organismes entièrement voués à la formation professionnelle pour les entreprises ont donc profité du vide existant pour développer leur propre offre de stages courts et modulables et capter le marché de la formation continue pour les salariés.

Mais les universités font aujourd'hui valoir leurs atouts : elles peuvent proposer des formations diplômantes et disposent d'enseignants hautement qualifiés. Afin de faire évoluer la donne, Thierry Mandon, le secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, a annoncé, le 19 janvier, le lancement d'un réseau de douze établissements pilotes, destinés à expérimenter des solutions de formation continue adaptées aux besoins des entreprises.

Stages de mise à niveau

« Il est vrai qu'il y a encore quelques années, on était surtout positionnés sur l'apprentissage, reconnaît Marie Waltzer, directrice du développement à l'université de Cergy-Pontoise, l'un des établissements pilotes. Mais nous avons depuis développé notre offre. »

L'université propose désormais des stages courts de mise à niveau en langues, en informatique... de quelques jours ou étalés dans le temps, ainsi que des licences professionnelles et des diplômes universitaires (DU) pouvant être suivis en temps partiel. *« Cela nous demande de réorganiser l'emploi du temps des enseignants, c'est parfois compliqué, reconnaît M^{me} Waltzer. Nous travaillons aussi beaucoup sur la manière de combiner la formation continue avec la validation des acquis de l'expérience [VAE], afin de déboucher sur un diplôme. »*

La formation suivie par les salariés de BCA Expertise est éligible au compte personnel de formation (CPF), mis en place en janvier 2015 et aujourd'hui intégré au compte personnel d'activité (CPA) en débat dans le projet de réforme du code du travail. Ce n'est pas encore le cas de toutes les formations proposées par les établissements universitaires. *« Nous menons un gros travail auprès des commissions paritaires de branche afin de faire inscrire nos formations dans la liste des formations éligibles au CPF », précise M^{me} Waltzer.*

L'université de La Rochelle (Charente-Maritime) fait aussi partie des établissements pilotes. Elle travaille avec une cinquantaine d'entreprises et a conçu des formations diplômantes modulaires en week-end et accessibles par la VAE, ainsi que des formations sur mesure pour les entreprises. Des formations courtes qualifiantes, qui sont organisées en bloc de compétences pendant un ou deux jours, sont également possibles.

Développer l'apprentissage à distance

« Nous souhaitons élargir notre offre en direction des salariés très qualifiés sur des filières d'avenir et correspondant à une forte expertise interne, comme le bâtiment durable ou la transition numérique », fait valoir Elise Violet, directrice de la Maison de la réussite et de l'insertion professionnelle à l'université de La Rochelle.

Aujourd'hui, la structure veut offrir plus de formats adaptés, *« notamment par le biais de l'e-learning »,* explique la directrice. Le développement de la formation à distance est d'ailleurs l'une des préconisations du rapport du président de l'université de Cergy-Pontoise, François Germinet, à l'origine de la mise en place du réseau d'établissements pilotes.

Reste à voir si le chemin pris par ces établissements défricheurs sera emprunté par l'ensemble des universités.

Les universités s'emparent de la formation continue

www.debatformation.fr/action-formation/les-universites-s%e2%80%99emparent-de-la-formation-continue

Suite au rapport Germinet sur le développement de la formation professionnelle continue dans le supérieur, Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon fixent aux établissements d'enseignement supérieur un objectif de développement de leur chiffre d'affaires en formation continue à 1,5 milliard d'ici à 2020.



Les établissements d'enseignement supérieur représentant seulement 3 % du marché de la formation continue en France. Pour répondre à ce potentiel de développement très important, Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a confié le 18 mars 2015 à François Germinet (photo), président de l'université de Cergy-Pontoise une mission pour réfléchir à des pistes de renforcement de la formation professionnelle dans le supérieur et en particulier, dans les universités. Ce dernier a remis son rapport le 6 novembre 2015 à la ministre et à Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Le monde universitaire « *s'est énormément transformé et adapté lors des dernières décennies* », note François Germinet dans son rapport. La formation universitaire, « *par les stages, par l'apprentissage, organise d'ores et déjà, et massivement, un premier niveau de porosité entre formation et monde professionnel* ». Mais il s'agit d'une « *porosité organisée à l'intérieur même de la formation initiale* ». Quant au marché de la formation continue, il est « *surtout organisé par les branches professionnelles, par des organismes dédiés et parfois par les entreprises elles-mêmes* ».

Favoriser les allers-retours

Il reste donc à « *dépasser la temporalité successive et cloisonnée de la formation initiale et de la formation continue pour une plus grande porosité entre les apprentissages et la vie professionnelle, aménager des allers-retours entre ces deux temps, voire imaginer l'inclusion de l'un dans l'autre* ». Il faut, souligne le rapporteur, « *ancrer cette formation du citoyen tout au long de sa vie dans une dimension universitaire qui permet d'enrichir la finalité professionnelle de la formation par l'expertise de l'enseignant qui repose sur la consolidation des savoirs qu'apporte la recherche* ».

François Germinet propose en particulier de valoriser la place de l'enseignant-chercheur dans les formations continues délivrées par les universités. Il préconise de « *mettre en avant [leur] présence dans [ces formations], comme plus-value fortement différenciante, valoriser les formations en indiquant un taux de présence d'enseignant-chercheur minimum (par exemple au moins 20 %)* » et adapter leur rémunération à ces nouvelles activités de formation.

Un modèle pédagogique adapté

Il est important également pour les universités d'adapter leur modèle économique et pédagogique aux nouvelles demandes des entreprises et des individus. Le rapporteur propose par exemple de « *développer des certifications de type Mooc pour capter de nouveaux publics* ». Il prône aussi la diffusion de l'approche des *instituts universitaires de technologie* (IUT) au sein des établissements et de rendre modulables les formations des universités « *selon une approche par compétences et non exclusivement par contenu* ». Il faut aussi, écrit-il « *adapter les formations aux rythmes des stagiaires, déployer une offre de stages courts*

positionnés sur l'expertise de l'université, et développer massivement les dispositifs à distance ».

Il propose en outre de « créer des mécanismes sécurisants qui permettent à des individus de mixer formation et vie professionnelle, soit par de l'alternance annuelle ou pluriannuelle, soit par de l'infra-annuel » et de « favoriser, auprès des établissements mais aussi des entreprises, l'obtention de diplômes sur plusieurs années ». Il faudrait aussi « permettre aux néobacheliers professionnels de mener une expérience professionnelle pendant quelques années tout en ayant une place garantie dans l'enseignement supérieur, éventuellement sous forme de contrat avec un établissement et avec un suivi approprié ».

Universités pilotes

Une dizaine d'établissements supérieurs pilotes seront sélectionnés fin décembre pour expérimenter, à partir de janvier 2016, de nouvelles modalités de développement de la formation professionnelle continue à l'université. Objectif : atteindre 1,5 milliard d'euros de chiffre d'affaires d'ici à 2020. La sélection des établissements s'effectuera sur la base d'un cahier des charges qui fixera les mesures à expérimenter (positionnement marketing, économique, pédagogique...).

Les services du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ainsi que l'IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) suivront les établissements sélectionnés pour lesquels le rapport Germinet propose de créer un « label pépite FC », et fourniront une évaluation en continue de ces établissements.

Valérie Grasset-Morel

..

Actualité de la formation

Les responsables de la formation en entreprise et ceux de la formation continue à l'université signent une convention

Le 15 avril prochain, le réseau de la Formation continue à l'université, FCU, signe une convention de partenariat avec le Groupement des acteurs et responsables de formation, le Garf, pour renforcer les coopérations à l'échelle nationale et locale. « *Nous avons des missions et compétences complémentaires, par ailleurs cette démarche s'inscrit dans l'évolution plus globale de la formation continue à l'université. La coopération avec les entreprises est de plus en plus importante pour concevoir les formations et, dans ce cadre, les laboratoires de recherche sont un sérieux atout pour les universités* », explique Alain Gonzales, le président de l'association qui porte le réseau FCU.

Le Garf, qui regroupe 680 entreprises ou administrations, mais aussi des chercheurs, universitaires et prestataires de formation, travaille notamment sur la capitalisation des innovations. Il est par ailleurs un réseau d'échange au même titre que le FCU, dont les missions sont également la professionnalisation de ses membres. Forte de ces spécificités communes, la coopération s'articulera autour de neuf points principaux à l'échelle nationale, comme l'animation d'un réseau d'échange de pratiques, la mise en contact de leurs propres membres ou encore l'invitation réciproque à leurs événements respectifs. Également prévue, la production en commun de revues, de textes et la promotion de pratiques communes innovantes.

Une déclinaison régionale qui s'adaptera aux réalités locales

À l'échelle locale ou régionale, les deux partenaires s'engagent à faciliter l'animation territoriale et à coopérer à travers un partenariat pédagogique et de recherche. Concrètement, la convention prévoit qu'ils participent le cas échéant aux conseils consultatifs des universités, mais aussi qu'ils collaborent dans le cadre de formations ayant trait aux ressources-humaines ou à la formation professionnelle. Les partenaires envisagent aussi une participation aux groupes de travail thématiques locaux animés par les deux structures. « *Il y a une déclinaison territoriale du partenariat mais chaque Région adaptera ses actions en fonction de ses priorités locales* », précise Alain Gonzales.

La convention spécifie que les collaborations régionales sont à l'initiative des acteurs locaux, et qu'à l'échelle nationale, une rencontre annuelle permettra de faire le bilan des actions de l'année passée et de définir le programme de celle à venir. C'est le directeur de la formation continue de l'université pour le réseau FCU et le président du Garf local ou régional qui définiront chaque année le programme d'action.

Mis en ligne le 13 avril 2016

Droits de reproduction et de diffusion réservés © Centre Inffo 2016

Usage strictement personnel. L'utilisateur du site reconnaît avoir pris connaissance de la licence de droits d'usage, en accepter et en respecter les dispositions.

La formation continue, tournant majeur pour l'enseignement supérieur

LE MONDE | 01.04.2016 à 18h19 | Par Jean-Claude Lewandowski



L'objectif est très ambitieux : dans le rapport qu'il a remis en novembre 2015 au ministère de l'éducation nationale, François Germinet, président de l'université de Cergy-Pontoise, fixe aux institutions d'enseignement supérieur le cap de 1 milliard d'euros à l'horizon 2020 pour la formation continue. Or, celle-ci ne pèse aujourd'hui que 400 millions d'euros environ. Et, hormis quelques « poids lourds », elle reste pour nombre d'établissements une activité marginale.

S'agit-il vraiment d'un nouvel eldorado pour les universités et les grandes écoles ? Beaucoup sont tentés de le croire. La formation continue est régulièrement citée parmi les (rares) ressources susceptibles d'aider à équibrer les comptes. L'école de commerce Audencia de Nantes compte ainsi doubler son chiffre d'affaires, quitte à racheter pour cela un opérateur privé – comme l'a fait l'Ecole polytechnique il y a peu.

Encore ne faut-il pas se bercer d'illusions : « *Les entreprises se montrent de plus en plus exigeantes pour financer des formations* », observe Gilles Pouligny, directeur général adjoint de l'Institut de gestion sociale (groupe IGS) de Paris. *Et elles veulent un retour sur investissement, une certification, la prise en compte de l'expérience professionnelle...* » Sans compter que, dans les grands groupes, les services achats et leurs « tueurs de coûts » sont souvent en position d'arbitres sur ce sujet. Ce qu'ils réclament ? Des prestations plus efficaces, moins longues... et moins chères.

Une petite révolution

En réalité, le principal enjeu est ailleurs. Il s'agit, comme le souligne le rapport Germinet, de mieux valoriser l'expertise des universités auprès des entreprises, et de faire de l'enseignement supérieur un acteur majeur de la formation continue. Une petite révolution, pour des institutions tournées en priorité vers l'accueil et la formation d'étudiants. « *Nous construisons les savoirs par notre recherche, nous sommes donc les mieux placés pour les transmettre* », estime Bruno

Sire, président de l'université Toulouse-I-Capitole. *Le service public n'a pas de complexes à avoir.* »

Mais, pour les établissements, cela implique une série de changements. « *Nous devons comprendre la logique et les besoins des entreprises*, note Alain Gonzalez, directeur de la formation continue à l'université Pierre-et-Marie-Curie de Paris. *Autrement dit, appréhender leur gestion prévisionnelle des emplois, déployer un marketing numérique, intégrer la formation à distance dans nos offres. Cela passe par une transformation complète du service, de notre ingénierie pédagogique, de nos relations internes, et même de nos liens avec nos anciens.* »

Universités et écoles doivent se doter de nouvelles compétences pour l'ingénierie de formation, la réalisation de cours en ligne, la commercialisation de programmes, l'accueil. Et donc, souvent, recruter. « *Un intervenant doit désormais scénariser son cours, le rendre interactif, prévoir des séquences à distance et d'autres en présentiel, planifier des évaluations en ligne* », détaille M. Pouliny.

Le modèle économique aussi doit changer. « *Avec la formation continue, nous avons "quelque chose à vendre". Nous avons remporté plusieurs appels d'offres, nous organisons des sessions à Paris : nous sommes déjà un opérateur national*, souligne M. Sire. *Mais c'est une activité qui doit s'autofinancer : nous n'y mettons pas un euro d'argent public. Nous sommes en compétition aussi bien avec des organismes privés qu'avec des écoles de gestion ou d'autres universités, et nous ne faisons pas de concurrence déloyale.* » L'université Toulouse-I-Capitole vise 10 % de croissance par an, en misant notamment sur l'alternance et sur la formation à distance, mais aussi sur les cycles à double compétence, comme management et droit.

L'EM Normandie (EMN), de son côté, s'appuie en priorité sur ses pôles d'expertise spécifiques : le portuaire et le maritime, l'accompagnement à la création et à la reprise d'entreprise ou encore, à Paris, l'intelligence économique concurrentielle, en lien avec des branches professionnelles ou des chambres de commerce. « *Ce sont des produits de niche, mais sur lesquels nous disposons d'une forte notoriété, y compris à l'international pour le portuaire*, dit Jean-Guy Bernard, le directeur général. *C'est une stratégie qui donne de bons résultats, d'autant que nous sommes capables de monter très vite une formation.* » Au total, son volume d'activité atteint 3 millions d'euros, près de 10 % de son budget.

Remise en question du culte français du diplôme initial

Ici et là, des dispositifs originaux voient le jour. L'EMN est ainsi la seule école à proposer son master « grande école » en formation continue. Toulouse Business School (TBS), de son côté, offre, dès le niveau bac, des formations en alternance répondant aux besoins spécifiques d'entreprises comme la Banque postale, Axa ou Chausson matériaux. Ces cursus débouchent sur un titre inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles ou sur un bachelor, et permettent d'obtenir directement un emploi. Le programme « grande école » est également accessible en formation continue à TBS, sous l'appellation d'"Executive master" .

A long terme, établissements d'enseignement supérieur et entreprises pourraient promouvoir ensemble une nouvelle approche, alternant périodes d'activité professionnelle et retours en formation, selon des modalités flexibles. De quoi remettre en question le culte français du diplôme initial. Pour l'heure, malgré l'avènement annoncé depuis longtemps de la « formation tout au long de la vie », susceptible de dynamiser l'emploi, les choses ont peu avancé. L'essor de la formation continue dans les universités et les grandes écoles va-t-il enfin changer la donne ? Ce serait un progrès décisif pour l'ensemble de la société.

ON EN PARLE Université Paris-Saclay le sénateur Michel Berson tape du poing sur la table

Actualité Actualité Formation continue : les universités veulent décrocher le milliard

Actu | Formations, Personnels

Formation continue : les universités veulent décrocher le milliard

Camille Stromboni | Publié le 06.11.2015 à 08H13, mis à jour le 07.11.2015 à 11H10



Pour atteindre cet objectif, François Germinet préconise le recrutement de 7.000 personnes, dont les salaires seraient financés par l'activité à "coûts complets". // © JY Lacote

François Germinet rend son rapport sur la formation continue à l'université le 6 novembre 2015. Atteindre l'objectif, qu'il fixe à un milliard d'euros de chiffre d'affaires en 2020, passera forcément par la mobilisation des enseignants-chercheurs, soutient le président de l'université de Cergy-Pontoise.

Un chiffre d'affaires d'un milliard d'euros en 2020. C'est l'objectif fixé par François Germinet à l'enseignement supérieur, dans son rapport sur la formation continue remis à Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon le 6 novembre 2015. Le président de l'université Cergy-Pontoise, en charge d'une mission sur le sujet, rappelle que **cette manne représente aujourd'hui 400 millions d'euros, pour un marché global évalué à 13 milliards.**

"La formation tout au long de la vie est un besoin de la société auquel les universités sont les plus à même de répondre. Elles doivent **mettre en place pour cela un modèle économique viable**, qui ne coûte rien. En revanche, il ne faut pas croire que cela va permettre d'équilibrer les comptes des universités. Ce serait se tromper de combat", prévient-il.

"Nous en sommes tout à fait capables, réagit Olivier Faron, à la tête du Cnam (Conservatoire national des arts et métiers), établissement qui réalise à lui seul un quart du chiffre d'affaires actuel de l'enseignement supérieur. Mais **il faut une mobilisation sans précédent**. D'autant que la concurrence est de plus en plus forte."

FAIRE SAUTER LES VEROUS PSYCHOLOGIQUES

Pour atteindre cet objectif, le président de l'université de Cergy-Pontoise imagine un nouveau modèle. Avec au centre : les enseignants-chercheurs. "Il faut faire sauter les verrous psychologiques, explique-t-il. **Les universités doivent s'attaquer à ce marché en**

LIRE AUSSI

• **La formation continue, un nouvel horizon pour edX**
12.05.2015

• **François Germinet missionné sur la formation continue à l'université**
20.03.2015

• **Coorpacademy, la formation continue en mode start-up**
13.03.2015

• **Formation continue : cinq écoles d'ingénieurs unissent leurs**

arrétant de croire qu'il y a un clivage entre formation initiale et formation continue. Et cela sera impossible en continuant avec ce fonctionnement marginal, où la formation continue se limite souvent à des heures complémentaires effectuées par certains enseignants-chercheurs."

forces
07.01.2015

• Formation
continue :
numérique et
international en
ligne de mire
10.12.2014

Le service d'un enseignant-chercheur doit réunir, de manière indifférenciée, les heures effectuées dans le cadre de la formation continue et celles dispensées en formation initiale, soutient-il. "Les enseignants-chercheurs sont motivés, il n'y a aucun frein de ce côté-là, insiste François Germinet. Seulement, en cette période de budget contraint, ils font déjà tout pour maintenir une formation initiale de qualité."

7.000 POSTES EN PLUS

Une seule solution s'impose : recruter des enseignants-chercheurs, préconise l'auteur du rapport, qui évalue ce besoin à 7.000 postes, dont 3.000 enseignants-chercheurs, 1.500 Prag et 2.400 BIATSS.

"Le nombre de titulaires étant limité, avec le plafond d'emploi des établissements, il faudra explorer d'une part **la piste des enseignants-chercheurs en CDD ou CDI**, mais avec le risque de voir apparaître deux catégories d'enseignants-chercheurs, d'autre part, **l'usage possible de supports d'emploi de titulaires**, mais dont la masse salariale serait assumée totalement par les ressources propres des établissements. Ces deux possibilités se combinent aisément : **un statut de contractuel en phase de lancement et une ouverture de concours lorsque l'activité, et donc la recette, est stabilisée**", prévoit le rapport.

"L'enjeu est que l'activité de formation continue finance ces 7.000 postes. Et, pour cela, il faut désormais que cette activité soit financée à coût 'complet', précise François Germinet. C'est-à-dire que les coûts réels – dont le salaire des enseignants-chercheurs – soient pris en compte et répercutés dans le prix des formations, ce qui n'est pas le cas actuellement."

“ **Les universités doivent s'attaquer à ce marché en arrétant de croire qu'il y a un clivage entre formation initiale et formation continue.** ”

DÉPASSER LA QUESTION DU STATUT DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Demeure la difficulté, récurrente, de **la reconnaissance de cet engagement dans la carrière de l'enseignant-chercheur.** "Qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, aujourd'hui, elles ne sont quasiment pas prises en compte par les sections du CNU dans les promotions, qui reposent à 90% sur la recherche", rappelle François-Noël Gilly, président de l'université Lyon 1, dont le chiffre d'affaires annuel en formation continue est de 14 millions d'euros, l'un des plus élevés parmi ceux des universités.

Un frein qui n'empêche pas l'émergence de ce nouveau modèle, évacue François Germinet. **Une quinzaine d'établissements volontaires pourraient l'expérimenter** dans l'immédiat, espère le président francilien. **Ils bénéficieraient d'une labellisation "Pepite formation continue" et d'un fonds d'amorçage du ministère,** remboursable en quelques années. Histoire de donner l'impulsion de départ.

Le rapport de François Germinet préconise, à plus long terme, un soutien financier de l'État au démarrage, via le programme des investissements d'avenir 3.

Le rapport de François Germinet préconise, à plus long terme, un soutien financier de l'État au démarrage, via le programme des investissements d'avenir 3.

Il pourrait prendre la forme de société d'accélération pour la formation continue (SAFC), sur le modèle des SATT existant pour le transfert de technologie. "Pour les établissements qui partent de loin en matière de formation continue, **cela suppose un investissement initial sans retour sur investissement avant deux ou trois ans**", souligne en effet Olivier Faron.

Le rapport de François Germinet préconise, à plus long terme, un soutien financier de l'État au démarrage, via le programme des investissements d'avenir 3.

- Mettre en avant la présence des enseignants-chercheurs dans la formation continue, comme plus-value fortement différenciante
- Justifier le chiffrage du salaire complet de l'enseignant-chercheur par l'expertise induite par sa condition d'enseignant-chercheur
- **Intégrer la formation continue dans le service des enseignants-chercheurs** (quitte à limiter un % de service)
- Prendre en compte dans les services et dans la rémunération des enseignants-chercheurs l'adaptation aux modalités pédagogiques de la formation continue
- Recruter des enseignants-chercheurs avec les ressources générées par la formation continue, sous statut de contractuel d'une part, et de fonctionnaire sur des supports d'emplois d'autre part
- Avoir une vision claire et complète de l'ensemble des dépenses, directes et indirectes, liées à une formation continue donnée
- Diminuer les coûts de transaction internes pour augmenter la réactivité et la rentabilité des services dédiés
- Valoriser le salaire plein et pas uniquement l'ETHD même revalorisée, par le biais d'un calcul d'un coût moyen horaire incluant formation initiale et formation continue
- **Développer de nouveaux modèles économiques**, notamment autour des stages courts et des certifications de type Mooc pour capter de nouveaux publics
- Mettre en place des mécanismes incitatifs (rémunérations ou moyens pour la recherche) ; et ne pas déclarer de bénéfices tant que la totalité des coûts complets n'est pas prise en compte
- **Étendre l'approche par compétences** ; diffuser l'approche des IUT au sein des établissements ; rendre modulable les formations des établissements selon une approche par compétences et non exclusivement par contenu
- Adapter les formations aux rythmes des stagiaires ; déployer une offre de stages courts positionnés sur l'expertise de l'université
- Développer massivement les dispositifs à distance
- Revoir l'exigence de présence ou de traçabilité en formation continue, au profit de la finalité de la formation et l'attestation des compétences acquises
- **S'appuyer sur la certification** délivrée pour revoir les exigences de validation d'une formation suivie

Lire le rapport : [Le développement de la formation continue dans les universités \(pdf\)](#)

Cécilie Stromboni | Publié le 06.11.2015 à 08H13, mis à jour le 07.11.2015 à 11H10

Les documents utiles à télécharger :

 [Rapport mission Germinet Formation continue université 06-11-2015](#)