

# **Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ?**

éreq

*Dominique Maillard*

*Patrick Veneau*

*Colette Grandgérard*

**RELIEF.5**

Rapports du Céreq

juin 2004



# **Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ?**

*Dominique Maillard, Céreq*

*Patrick Veneau, Céreq*

*Colette Grandgérard, Institut national de recherche pédagogique*



# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Offre de projets et habilitation sur les trois années de fonctionnement.....</b>	<b>8</b>
1.1. Évolution du volume de l'offre de projets .....	8
1.2. Structure géographique et académique de l'offre.....	9
1.3. Les composantes et l'offre de formation .....	9
1.4. Quelles innovations ?.....	10
1.5. Comment situer les licences professionnelles par rapport aux formations de DUT et BTS .....	18
<b>2. Analyse de l'offre .....</b>	<b>21</b>
2.1. L'offre dans les IUT .....	21
2.2. La logique d'offre dans les UFR.....	31
2.3. Quelle part les lycées prennent-ils dans l'offre de licence professionnelle ? .....	38
<b>3. Les « partenariats » dans la logique d'offre .....</b>	<b>46</b>
3.1. Une exigence centrale, le « partenariat » .....	47
3.2. Quelles relations entre universités et professionnels dans les réalisations locales ? ...	51
<b>4. Les demandes externes, des collaborations contrastées.....</b>	<b>64</b>
4.1. Une coopération tout au long du processus de formation.....	65
4.2. Un dispositif contrôlé par la fédération patronale.....	69
<b>5. Les publics .....</b>	<b>73</b>
5.1. Une mixité toute relative.....	73
5.2. Une « capacité d'accueil » transformée rapidement en sélection déclarée .....	74
5.3. L'accueil problématique des titulaires de DEUG .....	76
5.4. Les difficultés à « mixer » les publics.....	76
<b>Conclusion.....</b>	<b>78</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>81</b>



## Introduction

Présenté dans les contrats quadriennaux des universités, le développement de formations professionnelles apparaît comme un des éléments centraux des politiques visant à améliorer voire à transformer le fonctionnement universitaire. Plusieurs objectifs seraient poursuivis à travers ce développement : « moderniser » l'offre, envisager de nouveaux débouchés pour les diplômés et, ce faisant, améliorer les conditions d'insertion, attirer de nouveaux publics, etc. La volonté de promouvoir l'offre professionnelle, en lui conférant désormais un caractère « stratégique » dans la construction de l'offre globale des établissements, pour évidente qu'elle paraît, ne doit pas faire oublier les évolutions dont elle a fait l'objet jusqu'à présent.

Jusqu'à la fin des années 50, l'essentiel des formations professionnelles universitaires<sup>1</sup> était dispensé dans des facultés de médecine, de pharmacie ou de droit. Ce n'est que progressivement que le développement des formations professionnalisantes s'est imposé comme un moyen incontournable de réforme et de modernisation de l'université. La planification, avec l'idéologie d'une adéquation possible entre « appareil éducatif » et « système productif », constitue de ce point de vue l'amorce de ce processus. Ainsi la création des instituts universitaires de technologie (IUT) en 1966 puis celle des écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI) en 1970 ont-elles pour toile de fond les travaux des IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> plans qui soulignent le déficit durable de techniciens et d'ingénieurs. De manière plus générale, l'insuffisance de diplômés occupant des positions d'encadrement dans un contexte de fort développement de la catégorie des cadres favorisera la création d'autres diplômes universitaires à finalité professionnelle tels que les maîtrises de sciences et techniques (MST, 1971) et surtout le diplôme d'études supérieures spécialisé (DESS, 1974)<sup>2</sup>. L'arrêté de ce diplôme souligne que le DESS « sanctionne une formation appliquée de haute spécialisation préparant directement à la vie professionnelle »<sup>3</sup>. Néanmoins, il n'est pas prévu de procédure particulière de contrôle dans le cadre de l'habilitation en dehors d'une déclaration relative aux « contacts qui ont été pris au plan local ou national avec les représentants des professions en vue de l'élaboration des programmes »<sup>4</sup>.

Le prolongement de la scolarisation, la croissance du taux de chômage des jeunes diplômés, réactivent dans les décennies 1980 et 1990 la thématique de la professionnalisation de l'ensemble du système éducatif. De nombreux rapports (Lesourne 1988 ; Vincens & Chirache 1992) abordent la question du rapprochement de l'école avec l'entreprise et appellent à amplifier une offre de formation professionnelle pour accroître l'efficacité du système universitaire. Ces rapports ainsi que le développement de l'évaluation (réalisée par le Comité national d'évaluation créé en 1985 ou effectuée par l'administration centrale à partir des contrats quadriennaux) ont certainement contribué à faire de la professionnalisation un des fondements d'une rénovation universitaire. Dans ce contexte, et avec une volonté politique affirmée, le ministère de l'Éducation nationale crée de nouveaux diplômes professionnels : DEUST (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques), Magistères, IUP (Institut universitaire professionnalisé), DNTS (Diplôme national de technologie spécialisé), DRT (Diplôme de recherche technologique), et poursuit une rationalisation et réorientation des cursus existants.

Ce mouvement de professionnalisation s'accompagne également d'une volonté de sensibiliser les étudiants aux exigences du monde professionnel, qui peut se traduire notamment par la mise en place de modules d'enseignements *ad hoc* (incluant la recherche d'emploi, la définition de projets professionnels, le poids renforcé de certaines disciplines), par des modalités pédagogiques intégrant l'alternance, par la participation de « professionnels » aux formations. La réforme Bayrou (1997), par exemple, accorde pour la première fois une grande importance à l'insertion professionnelle, notamment par une information faite aux étudiants des débouchés des différentes filières d'enseignement et la mise en place de l'Unité d'expérience professionnelle dans les seconds cycles, en incitant les étudiants à l'élaboration de « stratégie professionnelle ».

---

<sup>1</sup> C'est-à-dire préparant à des activités autres que le professorat et dont la finalité est l'entrée immédiate sur le marché du travail. C'est dans ce sens que nous utiliserons par la suite les termes de « formation ou cursus professionnels » et de « professionnalisation ».

<sup>2</sup> Pour mémoire, nous rappellerons le caractère foisonnant des créations de diplômes et de cursus au cours de la décennie 70 : MIAGE (Méthodes informatiques appliquées à la gestion) (1970), DEUG d'administration économique et sociale, AES et de langues étrangères appliquées, LEA (1973) puis des licences et maîtrises d'AES et LEA (1975).

<sup>3</sup> B.O.E.N. n°19 (9-5-74).

<sup>4</sup> B.O.E.N. cité ci-dessus.

D'une manière générale, on constate que depuis la création des IUT, la professionnalisation des enseignements universitaires se traduit essentiellement par une diversification et une multiplication des titres. Rares sont les diplômes professionnels qui ont été supprimés sur cette période. Pour autant, l'accroissement et la diversité des cursus s'accompagnent aussi d'effets imprévus imputables autant aux usages qu'en font les étudiants qu'aux pratiques enseignantes.

À titre d'exemple, on constate que les IUT ont évolué en filières sélectives et qu'une partie importante de leurs diplômés prolonge leurs études. Par ailleurs, le succès des DESS favorise un développement de ces diplômes dans une logique dont on peut supposer qu'elle est interne et locale à l'université et sans que soit toujours manifeste le rapport avec les besoins de l'économie. Ce constat conduit à interroger dans certains cas le caractère professionnel de ce diplôme.

Le caractère inachevé du processus de professionnalisation (illustré de manière exemplaire par les IUT) a conduit régulièrement le pouvoir politique à développer une conception plus précise et contrôlée de ce que pourrait être une formation professionnelle. La licence professionnelle en est actuellement la forme la plus aboutie.

Elle est conçue par le ministère comme une réponse à trois types de demandes, à savoir les demandes en qualifications des professions, les demandes de diplômes professionnels des étudiants et même celle des universités dans leur « stratégie de développement ». La traduction réglementaire de ces différents attendus pose comme principes essentiels « le partenariat, la mixité des publics et l'innovation pédagogique ». Ainsi, l'arrêté de création de la licence professionnelle (17 novembre 1999, publié au JO du 24/11/99) octroie aux représentants des organisations professionnelles de salariés et d'employeurs une place équivalente aux représentants universitaires dans le processus de création des formations, par le biais de la Commission nationale d'expertise (composition paritaire). Il fait du « partenariat » avec le monde économique une nécessité pour l'élaboration et la faisabilité du projet et un critère déterminant de la procédure d'évaluation.

La grande initiative laissée aux propositions locales se trouve par conséquent régulée au niveau national par une commission d'habilitation. En comparaison avec les IUP, dernier cursus professionnel créé avant la licence professionnelle, ce n'est pas tant le cadrage national que la parité qui constitue la nouveauté majeure. La régulation effectuée à ce niveau n'est pas sans effet : seulement un tiers des projets de la première campagne d'habilitation a reçu un avis favorable de création (sur plus de 500 projets présentés).

Comment cette incitation à l'innovation sous condition de partenariat s'est-elle traduite à la fois dans les projets et la construction de l'offre ? Observe-t-on à travers les projets un changement de nature des formations professionnelles au sein de l'université ? Autrement dit, dans quelle mesure les nouvelles conditions d'élaboration d'une offre de formation professionnelle (souci d'un ajustement le plus pertinent possible aux besoins de l'économie, contrôle de l'offre déplacée de la logique disciplinaire vers la logique économique, officialisation d'une légitimité pédagogique des représentants du monde professionnel à produire des connaissances permettant l'obtention d'un titre universitaire, affaiblissement du corps universitaire titulaire dans la transmission de l'ensemble des contenus) introduisent-elles un réel changement et une inflexion des pratiques liées aux enseignements professionnels ?

La place de plus en plus grande octroyée *a priori* à des acteurs extérieurs à l'université construit-elle un cadre d'exigences et de contraintes pour les enseignants, réduisant alors leur autonomie ? Comment ces derniers perçoivent-ils ce nouveau cadre et composent-ils avec lui ?

Si la thématique de la professionnalisation est devenue progressivement dans les années 80 un leitmotiv des rapports publics sur l'école, puis un élément de la politique éducative à l'université, en revanche elle a été assez peu étudiée par la recherche, si ce n'est sous l'angle des données d'insertion que ces diplômes permettent<sup>5</sup>. En outre, les travaux de recherche les plus récents sur l'université – dont F. Dubet (2003) soulignait récemment l'éclatement – n'ont pu être mobilisés qu'indirectement pour l'étude de cette question. Ainsi, l'ensemble des travaux conduits sur la contractualisation (Musselin 1997 ; Mignot-Gérard & Musselin 2001), ceux sur les relations entre universités et territoires (Filâtre 1998), ceux sur la construction et la régulation de l'offre de formation (Kletz & Pallez 2002) procèdent d'une intention commune d'éclairer les modalités des changements opérés au sein de l'université en lien plus ou moins direct avec des politiques nationales de réforme. La volonté de réforme au principe de la création des licences professionnelles et plus

---

<sup>5</sup> Travaux du Céreq ou du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi (LIRHE) en particulier.



globalement le mouvement de professionnalisation pouvait certes nous inciter à reprendre des interrogations et des questionnements en termes de changement ; néanmoins cette focale d'analyse n'épuise pas la question de la construction des formations professionnelles. Ajoutons que si les travaux sur la « contractualisation » se sont essentiellement centrés sur des problématiques du changement, ils ont aussi souligné l'importance d'autres questions relatives au fonctionnement de l'université, particulièrement celle de la construction de l'offre. Ayant traité cette question dans des recherches plus récentes, Kletz et Pallez (2002) ainsi C. Musselin (2001) se rapprochent de nos interrogations. Kletz et Pallez abordent l'ensemble de l'offre de diplômes et ne tiennent pas compte des spécificités qui peuvent les caractériser. Pour sa part, C. Musselin oppose les diplômes généraux aux diplômes professionnels et souligne leur mode respectif de construction et de régulation (lié d'une part aux disciplines universitaires et d'autre part aux « demandes du marché de l'emploi »). Tout en abordant de manière quelque peu différente l'offre de formation, ces travaux partagent une même interrogation, celle d'une modification éventuelle des modalités d'élaboration de cette offre dans le cadre de l'établissement, qui pour eux est l'unité pertinente suite à la politique de contractualisation.

Compte tenu des spécificités de la licence professionnelle (avec notamment la création de la commission nationale d'expertise associant à parité universitaires et représentants du monde professionnel), la perspective « internaliste » nous paraissait quelque peu inadaptée à saisir l'ensemble du processus de construction de ce diplôme. Il convenait ainsi de réintroduire le niveau national dans la mesure où celui-ci est présenté, dans les textes de création, comme une véritable instance de contrôle des projets émanant des universités. Par ailleurs, l'importance accordée au « partenariat professionnel » de la phase de création à la phase de mise en œuvre impliquait d'appréhender le rôle joué par les milieux économiques, au travers des relations entre les universitaires et les « professionnels ». L'étude de ces différents aspects qui nous sont apparus constitutifs de ce nouveau diplôme (et sans doute importants également dans l'analyse du fonctionnement des autres diplômes professionnels) conduit à relativiser le caractère central d'une analyse focalisée sur le niveau de l'établissement. Ce faisant, nous nous donnons la possibilité de tourner notre regard sur des aspects peu étudiés par les approches organisationnelles des travaux évoqués, en définissant « l'offre de formation » de manière extensive, de sa genèse à sa réalisation.

Pour cela nous avons d'abord procédé à une analyse statistique (première partie) de l'ensemble des projets adressés par les universités à l'administration. Dans ces projets, nous avons retenu quelques caractéristiques essentielles : type de composante universitaire responsable de la licence, mention d'une formation antérieure servant de support à la création de la licence, partenariat pédagogique appréhendé essentiellement au travers de la participation d'une autre composante universitaire ou d'un lycée, préparation de ces licences dans le cadre de contrats de travail, secteurs et domaines d'activité visés par les formations. Si nous avons considéré dans un premier temps l'ensemble de l'offre, le travail statistique a été surtout consacré à la caractérisation de l'offre définitive, c'est-à-dire aux projets retenus au terme des différentes opérations de sélection (en particulier par le filtre principal de la Commission nationale d'expertise). Ce travail statistique particulièrement détaillé pour la première année d'habilitation a été étendu aux projets habilités des deux campagnes suivantes (2001 et 2002) afin de relativiser les singularités attachées à la première année de fonctionnement de ce diplôme et au caractère expérimental qu'on serait tenté de lui prêter.

Cette première étape d'analyse morphologique de l'offre nationale a permis la constitution d'un échantillon significatif de licences (essentiellement du point de vue des composantes universitaires responsables et des secteurs et domaines d'activité). Au total nous avons retenu près de 60 licences professionnelles habilitées en 2000, soit environ 30 % de l'offre nationale. Celles-ci se répartissent dans un grand nombre d'académies : Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Paris, Poitiers, Rennes, Toulouse, Versailles<sup>6</sup>. Les entretiens ont été complétés par des entretiens auprès de professionnels partie prenante de diverses manières dans les licences : représentants d'organisations professionnelles, intervenants chargés de cours, cadres ayant participé à des groupes de travail sur les licences, etc. Pour mieux appréhender la diversité supposée des modes de fonctionnement des licences professionnelles dans les composantes « non IUT », nous avons quelque peu renforcé leur poids dans l'échantillon étudié. Enfin, s'agissant de l'approche en termes de secteurs et domaines d'activités, nous avons à peu près conservé le poids de chacun d'entre eux dans notre échantillon.

Ce travail d'investigation à caractère compréhensif a cherché à retracer les conditions de la genèse de l'offre, en la situant dans un contexte local (à la fois d'un point de vue universitaire mais aussi

---

<sup>6</sup> De ce point de vue, l'échantillon n'est pas complètement représentatif de l'offre nationale ; certaines académies n'ont ainsi pas fait l'objet d'investigations.

professionnel). Ce faisant, nous nous sommes attachés à mettre à jour les principaux moments de la construction de ces licences.

Cette approche visant à caractériser les modes de construction de l'offre a distingué deux types de modalités : la première relève d'une logique endogène et présente des formes de collaboration entre universités et milieux professionnels relativement variées (partie 2 et partie 3). Par opposition, la seconde logique est celle des « demandes externes » adressées aux universitaires par les « milieux professionnels » qui se traduit par deux formes principales de « partenariat » (partie 4). Cette perspective a permis de se prémunir d'une approche trop évaluative et standardisée de la mise en œuvre de ces licences mais aussi d'appréhender l'ampleur et les limites du changement que ces dernières ont opéré dans les universités. La cinquième partie, qui s'attache à comprendre (par une description des mécanismes de recrutement et de sélection) les difficultés à diversifier les caractéristiques des étudiants, est une illustration supplémentaire du caractère problématique du changement, tel qu'il peut être prescrit de manière volontariste dans une politique centralisée.

## 1. Offre de projets et habilitation sur les trois années de fonctionnement

### 1.1. Évolution du volume de l'offre de projets

Sur les trois premières années de fonctionnement de la licence professionnelle, on observe un tassement régulier des propositions, que confirme aussi l'année 2003 : ainsi le nombre de propositions a presque diminué de moitié entre 2000 (525 projets adressés à l'administration<sup>7</sup>) et 2003 (275). Cette évolution quelque peu contre-intuitive peut néanmoins s'expliquer par les conditions de la mise en œuvre de ce nouveau diplôme : l'incitation du ministère à faire « remonter » les projets a rencontré une offre déjà existante et aisément transposable sous forme de licence professionnelle<sup>8</sup>. On peut supposer que le tassement du nombre des propositions est lié à l'épuisement du stock de formations antérieures que n'est pas venu compenser une offre de formations « complètement nouvelles ». À cela, plusieurs interprétations : d'une part, le contexte d'incertitude engendré par l'architecture du LMD n'a peut-être pas incité les IUT à transformer l'ensemble de leur offre en licences, d'autre part, il est possible qu'au terme des trois premières années les UFR aient atteint un seuil de propositions, correspondant aux initiatives individuelles des enseignants volontaires pour développer ce diplôme.

Tableau 1  
ÉVOLUTION DE L'OFFRE DE PROPOSITIONS PAR ANNÉE

Année	Total des projets présentés	Projets acceptés	Projets refusés
2000	524	195	329
2001	422	182	240
2002	353	233	120
2003	275	136	139
<b>TOTAL</b>	<b>1 574</b>	<b>746</b>	<b>828</b>

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

L'évolution du nombre de projets habilités est parallèle à celui des projets proposés : 195 en 2000 et 136 en 2003 (cf. Tableau 1). La proportion de projets habilités montre une sélection importante opérée par la Commission nationale d'expertise puisqu'en moyenne plus d'un projet sur deux est refusé<sup>9</sup>. De ce point de

<sup>7</sup> À titre de comparaison, les licences professionnelles représentent 31 % des 1 700 demandes de création de diplômes de la campagne d'habilitation 2000, proportion identique à la demande des créations de DESS. Rapportées à la demande globale d'habilitation (créations et renouvellements), les licences professionnelles totalisent (pour cette année) 10 % de l'ensemble.

<sup>8</sup> Ainsi, une part importante de l'offre de projets repose sur la transformation de diplômes d'université, au moins pour les trois premières années d'habilitation.

<sup>9</sup> L'année 2002 se distingue des autres années avec un taux d'acceptation des projets particulièrement élevé.

vue, le tri effectué sur les projets apparaît comme un des plus sélectifs, comparé à d'autres diplômes professionnels dont le taux d'acceptation en création était respectivement en 2000 de 69 % pour les DESS et 58 % pour les IUP.

## 1.2. Structure géographique et académique de l'offre

Répartie sur l'ensemble du territoire, l'offre de projets est variable suivant les académies et elle semble le plus souvent s'inscrire dans le cadre des demandes d'habilitations liées au plan quadriennal. Ainsi, les académies en début de phase contractuelle sont celles qui ont proportionnellement proposé le plus de projets, avec néanmoins une distinction entre les académies les plus importantes et les autres, ces dernières n'étant pas en mesure de proposer une offre très abondante. À l'inverse, certains gros établissements en dehors de leur période contractuelle ont proposé beaucoup de projets.

Le volume d'offres pour cette première année d'habilitation – comme pour les deux suivantes – laisse à penser que la capacité de réponse ne tient pas seulement à l'opportunité de présenter des projets mais qu'elle est également liée à l'allocation de ressources disponibles pour construire une carte universitaire et la mettre en œuvre. De ce point de vue, les incitations du ministère auprès des établissements pour que ceux-ci proposent des projets en dehors du contrat quadriennal n'ont pas complètement été suivies d'effets<sup>10</sup>, sauf dans le cas de certains gros établissements.

La structure de l'offre habilitée au cours des trois premières campagnes tend à se conformer à l'importance des académies en termes d'inscrits. Ainsi, parmi les académies dispensant le plus grand nombre de licences professionnelles, nous trouvons Versailles, Lyon, Lille, Toulouse et Rennes qui sont aussi parmi les académies ayant le plus grand nombre d'étudiants. Une des plus importantes de France, l'académie de Paris présente *a contrario* un nombre restreint de licences professionnelles, situation essentiellement due à la faiblesse du nombre d'IUT dans cette académie.

## 1.3. Les composantes et l'offre de formation

Quelles que soient les années d'habilitation, l'essentiel de l'offre (habilitée ou non) émane des IUT ou des UFR (près de 90 %).

Pour l'année 2000, l'offre d'IUT a été légèrement supérieure à celle des UFR (respectivement 39,6 % et 36,6 % des propositions). En revanche, après sélection (*cf.* Tableau 2), le poids des IUT se renforce, puisqu'il représente finalement 46,2 % des formations habilitées en 2000, contre 37,9 % pour les UFR. Si les UFR se sont portées candidates dans des proportions quelque peu inattendues, elles éprouvent plus de difficultés à franchir le cap de la sélection. Quant aux IUT, leur présence moins inattendue se comprend vraisemblablement du fait de leur implication plus ancienne dans les formations professionnalisées.

Tableau 2

### RÉPARTITION DE L'OFFRE HABILITÉE PAR COMPOSANTE UNIVERSITAIRE

	2000	2001	2002	TOTAL sur 3 ans
<b>IUT</b>	46,2 % (90)	49,5 % (90)	45,9 % (106)	47,0 % (286)
<b>IUT – UFR*</b>	0,5 % (1)	5,5 % (10)	0,0 % (0)	1,8 % (11)
<b>UFR</b>	37,9 % (74)	34,1 % (62)	42,9 % (99)	38,7 % (235)
<b>AUTRE</b>	12,3 % (24)	11,0 % (20)	11,3 % (26)	11,5 % (70)
<b>Non-réponse</b>	3,1 % (6)	0,0 % (0)	0,0 % (0)	1,0 % (6)
<b>TOTAL</b>	100 % (195)	100 % (182)	100 % (231)	100 % (608)

\* Cas de licences pour lesquelles l'IUT et l'UFR sont toutes deux composantes principales.

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

<sup>10</sup> Ce qui aurait par ailleurs interrogé la pertinence de la politique quadriennale des établissements.

La dernière campagne d'habilitation semble indiquer un « rattrapage » des UFR et surtout une évolution de la structure interne de leur offre. Ainsi, pour l'année 2000, l'analyse détaillée des UFR ayant proposé des projets montre que les UFR de sciences et technologies arrivent nettement en tête avec près de 42 % de l'ensemble des projets des UFR. Les UFR ou départements de lettres, langues et sciences humaines représentent une partie non négligeable de cette offre, surtout due aux départements de langues. D'une manière un peu prévisible, ces UFR ont eu davantage de difficultés que les autres à faire passer leurs projets (les projets acceptés venant très souvent des départements de langues étrangères appliquées).

On observe en tendance que le poids des UFR de langues et sciences humaines s'est renforcé, passant de 19 % des projets d'UFR habilités en 2000 à 30 % en 2002. Il se situe ainsi à un niveau presque équivalent à celui des UFR de sciences et technologies (34 %) et se démarque plus nettement du niveau des projets provenant d'UFR de droit et sciences économiques<sup>11</sup> (Tableau 3).

Tableau 3

**RÉPARTITION PAR ENSEMBLE DE DISCIPLINES OU SPÉCIALITÉS DE L'OFFRE HABILITÉE DANS LES UFR**

Discipline ou spécialité	Année		
	2000	2001	2002
Art	1,4 % (1)	1,4 % (1)	2,0 % (2)
Droit et sciences économiques	17,8 % (13)	12,5 % (9)	16,2 % (16)
Lettres et sciences humaines	19,2 % (14)	26,4 % (19)	30,3 % (30)
Informatique	6,8 % (5)	4,2 % (3)	4,0 % (4)
Sciences de la vie	2,7 % (2)	5,6 % (4)	8,1 % (8)
Sciences et technologies	41,1 % (30)	34,7 % (25)	34,3 % (34)
STAPS	6,8 % (5)	1,4 % (1)	3,0 % (3)
Non-réponse	4,1 % (3)	13,9 % (10)	2,0 % (2)
TOTAL	100 % (73)	100 % (72)	100 % (99)

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

Aux projets des départements de langues étrangères appliquées sont venues s'ajouter des propositions de départements ou sections aussi divers que l'histoire, la géographie, la psychologie, la sociologie, les « arts ». De même, la proportion des projets déposés par des UFR ou des départements de sciences de la vie augmente régulièrement, ce qui souligne l'ouverture vers la « professionnalisation » de disciplines traditionnellement orientées soit vers des cursus longs soit vers les débouchés de l'enseignement.

Le mouvement de professionnalisation introduit par la création des licences professionnelles se diffuse donc dans presque toutes les disciplines de l'université, ce qui renforce la question de la traduction de logiques disciplinaires en diplômes professionnels.

## 1.4. Quelles innovations ?

L'innovation engendrée par l'arrivée des UFR (composantes *a priori* moins professionnalisées que les IUT) s'est-elle accompagnée d'une innovation dans l'offre des formations proposées ?

### 1.4.1. L'importance de formations antérieures dans l'offre de licences professionnelles

Pour l'année 2000, le tiers des projets proposés repose sur une formation ou un diplôme de type post bac+2. Il s'agit de diplômes d'université (DU), de diplômes nationaux de technologie spécialisés (DNST) ou de

<sup>11</sup> Les projets qui proviennent de ces UFR gardent néanmoins un avantage lors de l'habilitation. Et de manière quelque peu inattendue, les projets des UFR de droit, sciences économiques et ceux des UFR de sciences de la vie subissent proportionnellement plus de refus.

formations complémentaires non sanctionnées par un titre. Au terme de la procédure d'habilitation, le poids des formations déjà existantes se renforce, puisqu'il représente 43 % des licences professionnelles créées. Pour cette première année, une grande partie des licences professionnelles est donc une reprise avec aménagements (avec le plus souvent un renforcement des contenus théoriques) d'une formation antérieure.

Si au regard des licences professionnelles assises sur des formations déjà existantes, il ne semble pas y avoir de grandes différences entre UFR et IUT, en revanche, le processus de sélection a semblé plus sévère quand il s'est agi d'examiner des créations *ex nihilo* d'UFR. On peut se poser la question de savoir si les projets proposés par les UFR répondaient moins aux exigences attendues ou si pour cette première habilitation, la commission nationale d'expertise a souhaité prendre des risques limités sur la faisabilité des formations en reconnaissant des expériences déjà éprouvées.

Sur les trois années, la part des créations *ex nihilo* a peu varié et se situe aux environs de 57 %. Toutefois, le pourcentage encore important de projets issus de DU en 2002 montre qu'il reste encore un stock de diplômés d'université (notamment dans le domaine industriel et pour ce qui a trait au secteur de la vente et du commerce, *cf. infra*) susceptibles d'être transformés en licences professionnelles.

D'une manière un peu attendue, les licences professionnelles qui procèdent de diplômes antérieurs sont surtout le fait des IUT (53 % sur l'ensemble des trois années, les UFR contribuant pour 33 %). Une grande partie du « stock » évoqué ci-dessus est donc alimentée par les IUT, ce qui n'empêche pas ces composantes de proposer de « véritables » créations, 54 % de leur offre sur la période considérée.

L'offre d'UFR est surtout une « offre de création », elle représente les deux tiers de leur offre sur l'ensemble des trois années. Par ailleurs, parmi le tiers restant, la moitié provient de formations dispensées par des lycées (formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) ou DNTS) avec lesquels les UFR ont établi des conventions.

#### **1.4.2. L'offre d'IUT et d'UFR : complémentarité, concurrence ?**

##### ***L'offre de projets par secteur d'activité***

Le principe de l'adaptation des licences professionnelles aux besoins économiques implique que les projets précisent les qualifications auxquelles destinent les formations, les inscrivent dans une nomenclature des professions et des métiers (celle de l'INSEE). Ils seront ensuite évalués par des groupes de professionnels (représentants d'organisations syndicales d'employeurs et de salariés) et d'universitaires qui peuvent se prévaloir d'une expertise du domaine concerné. La mise en œuvre de ce principe prend des formes variables, suivant qu'il s'agit de secteurs fortement organisés (métallurgie par exemple) ou non (communication), de qualifications déjà anciennes (celles du domaine technique de la mécanique), émergentes (liées aux nouvelles technologies) ou transverses (management de projet). Comment caractériser l'offre présentée par les établissements et l'offre habilitée lors de la première campagne ?

Le regroupement des projets en une classification professionnelle est rendu délicat à la fois du fait qu'ils ne sont pas systématiquement inscrits dans une seule logique de secteur ou de branche (par exemple « ingénierie acoustique et vibratoire » qui concerne aussi bien le BTP que le secteur du spectacle) ou parce qu'ils ne renvoient pas du tout à des secteurs bien identifiés (par exemple « management et gestion de la qualité dans les PME »). La codification que nous avons réalisée est une synthèse de différents aspects : le code CNIS (Conseil national de l'information statistique)<sup>12</sup>, l'intitulé, les partenariats professionnels, voire les contenus, les matières prédominantes.

---

<sup>12</sup> Nombre de licences ont donné lieu à une codification très large du point de vue du code CNIS.

Tableau 4

**RÉPARTITION DE L'OFFRE DE PROPOSITIONS PAR TYPES D'ACTIVITÉS ET COMPOSANTE RESPONSABLE DE LA FORMATION  
(ANNÉE 2000)**

Activité	UFR	IUT	Autres	Non-réponse	ENSEMBLE
Commerce vente	6,3 % (12)	13,9 % (29)	18,3 % (11)	10,6 % (7)	11,2 % (59)
Informatique et réseaux	7,3 % (14)	12,0 % (25)	5,0 % (3)	6,1 % (4)	8,8 % (46)
Génie industriel	5,2 % (10)	13,0 % (27)	1,7 % (1)	4,5 % (3)	7,8 % (41)
Gestion et qualité dans les organisations	4,2 % (8)	9,6 % (20)	10,0 % (6)	6,1 % (4)	7,2 % (38)
Communication	4,2 % (8)	4,3 % (9)	10,0 % (6)	7,6 % (5)	5,3 % (28)
Travail social	5,8 % (11)	1,9 % (4)	3,3 % (2)	3,0 % (2)	3,6 % (19)
Environnement	5,8 % (11)	1,9 % (4)	1,7 % (1)	4,5 % (3)	3,6 % (19)
Production et exploitation des ressources agricoles	2,6 % (5)	3,4 % (7)	8,3 % (5)	3,0 % (2)	3,6 % (19)
Chimie pharmacie	4,2 % (8)	2,9 % (6)		6,1 % (4)	3,4 % (18)
Banque assurance	2,1 % (4)	3,4 % (7)	3,3 % (2)	4,5 % (3)	3,0 % (16)
Biologie	5,2 % (10)	1,0 % (2)	1,7 % (1)	3,0 % (2)	2,9 % (15)
Automatisme	2,6 % (5)	2,4 % (5)	3,3 % (2)	3,0 % (2)	2,7 % (14)
Mécanique	1,0 % (2)	4,8 % (10)	3,3 % (2)		2,7 % (14)
Industrie agro-alimentaire <sup>*</sup>	3,7 % (7)	1,0 % (2)	3,3 % (2)	3,0 % (2)	2,5 % (13)
BTP	1,6 % (3)	3,8 % (8)	1,7 % (1)	1,5 % (1)	2,5 % (13)
Électricité électronique	2,6 % (5)	2,4 % (5)	3,3 % (2)	1,5 % (1)	2,5 % (13)
GRH	2,6 % (5)	2,9 % (6)	3,3 % (2)		2,5 % (13)
Santé	4,2 % (8)	1,0 % (2)	3,3 % (2)		2,3 % (12)
Image son multimédia	2,6 % (5)	2,9 % (6)			2,1 % (11)
Animation culturelle	2,6 % (5)	1,0 % (2)		6,1 % (4)	2,1 % (11)
Sport et loisirs	5,2 % (10)				1,9 % (10)
Tourisme	1,6 % (3)	2,4 % (5)		3,0 % (2)	1,9 % (10)
Hygiène et sécurité	1,0 % (2)	1,4 % (3)	5,0 % (3)	1,5 % (1)	1,7 % (9)
Formation	2,1 % (4)		3,3 % (2)	4,5 % (3)	1,7 % (9)
Transport logistique		2,4 % (5)	1,7 % (1)	4,5 % (3)	1,7 % (9)
Matériaux de construction	2,1 % (4)	1,4 % (3)		1,5 % (1)	1,5 % (8)
Aménagement du territoire	3,1 % (6)		1,7 % (1)		1,3 % (7)
Hôtellerie	1,6 % (3)		3,3 % (2)		1,0 % (5)
Immobilier	1,6 % (3)	0,5 % (1)		1,5 % (1)	1,0 % (5)
Édition	1,0 % (2)				0,4 % (2)
Énergie	0,5 % (1)	1,4 % (3)			0,8 % (4)
Journalisme	0,5 % (1)	1,0 % (2)			0,6 % (3)
Protection du patrimoine	1,0 % (2)			1,5 % (1)	0,6 % (3)
Plasturgie	1,0 % (2)				0,4 % (2)
Matériaux souples	0,5 % (1)				0,2 % (1)
Non-réponse	0,5 % (1)			7,6 % (5)	1,1 % (6)
<b>TOTAL</b>	100 % (191)	100 % (208)	100 % (60)	100 % (66)	100 % (525)

\* Dans la suite du document, noté IAA.

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

Compte tenu de la grande hétérogénéité des domaines d'activité, nous avons procédé à des regroupements en termes de secteurs et branches en distinguant de manière classique l'industrie et les services, en y ajoutant une dernière catégorie, celle des activités « transverses » à plusieurs secteurs.

Tableau 5

**RÉPARTITION DE L'OFFRE DE PROPOSITIONS PAR SECTEURS ET BRANCHES D'ACTIVITÉS ET PAR COMPOSANTE RESPONSABLE DE LA FORMATION (ANNÉE 2000)**

Secteur d'activité	UFR	IUT	Autres	Non-réponse	ENSEMBLE
IAA	6,3 % (12)	4,3 % (9)	11,7 % (7)	6,1 % (4)	6,1 % (32)
<b>INDUSTRIE</b>	<b>21,4 %</b>	<b>32,2 %</b>	<b>13,4 %</b>	<b>18,2 %</b>	<b>24,4 %</b>
« Métallurgie »*	11,5 % (22)	22,6 % (47)	11,7 % (7)	9,1 % (6)	15,6 % (82)
« Autres activités industrielles »**	9,9 % (19)	9,6 % (20)	1,7 % (1)	9,1 % (6)	8,8 % (46)
<b>SERVICES</b>	<b>40,4 %</b>	<b>26,9 %</b>	<b>36,6 %</b>	<b>37,7 %</b>	<b>34,2 %</b>
Commerce vente	6,3 % (12)	13,9 % (29)	18,3 % (11)	10,6 % (7)	11,2 % (59)
Environnement	5,8 % (11)	1,9 % (4)	1,7 % (1)	4,5 % (3)	3,6 % (19)
Travail social	5,8 % (11)	1,9 % (4)	3,3 % (2)	3,0 % (2)	3,6 % (19)
Hôtellerie tourisme	3,1 % (6)	2,4 % (5)	3,3 % (2)	3,0 % (2)	2,9 % (15)
Banque assurance	2,1 % (4)	3,4 % (7)	3,3 % (2)	4,5 % (3)	3,0 % (16)
« Autres activités des services »***	17,3 % (33)	3,4 % (7)	6,7 % (4)	12,1 % (8)	9,9 % (52)
<b>ACTIVITES TRANSECTORIELLES</b>	<b>31,4 %</b>	<b>36,5 %</b>	<b>38,3 %</b>	<b>30,4 %</b>	<b>34,1 %</b>
Informatique et réseaux	7,3 % (14)	12,0 % (25)	5,0 % (3)	6,1 % (4)	8,8 % (46)
Communication	4,2 % (8)	4,3 % (9)	10,0 % (6)	7,6 % (5)	5,3 % (28)
Gestion et qualité dans les organisations	4,2 % (8)	9,6 % (20)	10,0 % (6)	6,1 % (4)	7,2 % (38)
« Autres activités transectorielles »****	15,7 % (30)	10,6 % (22)	13,3 % (8)	10,6 % (7)	12,8 % (67)
Non-réponse	0,5 % (1)	0,0 (0)	0,0 % (0)	7,6 % (5)	1,1 % (6)
<b>TOTAL</b>	<b>100 % (191)</b>	<b>100 % (208)</b>	<b>100 % (60)</b>	<b>100 % (66)</b>	<b>100 % (525)</b>

\* « Métallurgie » regroupe les projets liés à la mécanique, les automatismes, l'électricité et l'électronique, le génie industriel. \*\* Les « Autres activités industrielles » réunissent la chimie, la pharmacie, l'énergie, les matériaux de construction, les matériaux souples, la plasturgie, le BTP. \*\*\* Les « Autres activités des services » regroupent la santé, la formation, le journalisme, l'édition, l'immobilier, les sports et loisirs, l'animation culturelle. \*\*\*\* Les « Autres activités transectorielles » représentent les licences professionnelles liées aux activités de l'hygiène et sécurité, de l'aménagement du territoire, du transport logistique, de la GRH, de l'image-son-multimédia, de la biologie, de la protection du patrimoine.

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

Si l'offre de projets de licences professionnelles couvre un grand nombre de secteurs et d'activités professionnelles, il n'en demeure pas moins que cinq domaines d'activité rassemblent près de 40 % de l'offre (le génie industriel, le « commerce-vente », l'informatique, la gestion et la qualité dans les organisations, la communication).

L'offre fait une large part aux secteurs des services et aux activités transectorielles à fort contenu tertiaire, surtout si l'on rapporte ces secteurs et activités à leur poids dans la structure de la population active. Cette forte proportion de projets liés aux services est maintenue après la phase d'habilitation. Cette part importante des « services » correspond-elle à de réels besoins de l'économie, procède-t-elle du même mouvement observé dans l'enseignement professionnel secondaire de « tertiarisation » des formations ? Sachant que cette offre s'inscrit dans un ensemble de branches ou de secteurs peu ou pas organisés, à l'exception du commerce et de la banque, la morphologie du partenariat professionnel n'en présente que plus d'intérêt. Cette interrogation est renforcée par le poids non négligeable de licences professionnelles dont les activités ne sont pas spécifiquement associées à un secteur (« gestion de la qualité dans les organisations », « informatique », « communication »).

A *contrario*, les secteurs de l'industrie, caractérisés par une forte structuration professionnelle, ne sont finalement présents qu'au travers de propositions dont le partenaire professionnel déterminant relève du champ de représentation des industries métallurgiques. Ainsi peu de projets ont été proposés pour les industries manufacturières : industriels textiles, matériaux de construction, bois, cuirs (à l'exception de la métallurgie) ou de process : papier-carton, produits pharmaceutiques, caoutchouc (à l'exception de la chimie et de la plasturgie).

D'une manière générale, nous observons que l'offre de licences professionnelles est fortement liée à une offre déjà existante dans les structures de formation. Elle est élaborée à partir des formations d'IUT dans des disciplines ou spécialités qui attirent déjà un grand nombre d'étudiants. Ainsi, près de 50 % des projets de licences professionnelles présentés par les IUT se concentrent dans quatre types d'activité (génie industriel, commerce-vente, informatique, « gestion et qualité dans les organisations ») qui, elles-mêmes, attirent les principaux flux d'étudiants d'IUT. On ajoutera que les licences professionnelles qui concernent l'industrie sont proposées plus spécifiquement par les IUT.

Les projets portés par des UFR se caractérisent par une plus grande dispersion sectorielle : soit ils complètent ceux des IUT, soit ils visent des qualifications qui ne se rattachent pas directement à des disciplines ou spécialités déjà existantes au sein de l'université (et dans ce cas, leur nombre est alors moins important). Les UFR plus que les IUT semblent plus enclines à investir lorsqu'elles le peuvent ces qualifications nouvelles pour l'université : immobilier, banque-assurance, agriculture, tourisme.

Les propositions paraissent davantage articulées à une offre déjà existante de formations à caractère professionnel qu'organisées à partir de besoins des différents secteurs d'activité. Même si le texte de création de la licence professionnelle laissait une grande marge de manœuvre aux universités, celles-ci ont d'abord élaboré des projets qui se situaient dans la continuité de ce qu'elles réalisaient déjà. Ceci pose la question du rôle et de l'implication des entreprises dans la construction des licences professionnelles : l'idée d'un pilotage global par l'aval est d'ores et déjà peu pertinente.

### **Le double ajustement opéré par l'habilitation**

La procédure de l'habilitation n'a pas fondamentalement modifié la structure de l'offre en termes de secteurs et domaines d'activités : la métallurgie, premier secteur concerné par les projets, est également celui dans lequel le plus grand nombre d'entre eux ont été habilités. Il en va de même pour les quatre autres types d'activités que sont le « commerce-vente », l'informatique, la « communication et le traitement de l'information », les activités de « gestion et qualité dans les organisations ».

Deux exceptions à ce constat : certaines activités où existait une offre abondante ont subi défavorablement la sélection, alors que d'autres activités moins bien représentées ont plutôt tiré profit de l'habilitation. Dans le premier cas, il s'agit des activités liées à l'hygiène-sécurité, la santé, le travail social ou encore la formation. Dans le second cas, les licences professionnelles relatives au secteur des sports et loisirs ou à celui de l'immobilier ont bénéficié d'une sélection favorable.

Tableau 6

#### **TAUX D'HABILITATION DES PROPOSITIONS PAR SECTEURS ET BRANCHES D'ACTIVITÉS (ANNÉE 2000)**

	Nombre de propositions	Nombre de projets habilités	Taux d'habilitation
<b>IAA</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	50 %
<b>Industries</b>	128	<b>55</b>	43 %
Métallurgie	82	38	46 %
Autres industries	46	17	37 %
<b>Services</b>	180	<b>64</b>	36 %
Banque assurance	16	6	38 %
Commerce vente	59	23	39 %
Hôtellerie tourisme	15	5	33 %
Environnement	19	7	37 %
Travail social	19	5	26 %
Autres activités de service	52	18	35 %
<b>Activités transectorielles</b>	179	<b>60</b>	34 %
Informatique et réseaux	46	25	54 %
Communication	28	7	25 %
Gestion et qualité dans les organisations	38	13	34 %
Autres activités transectorielles	67	15	22 %
<b>TOTAL</b>	<b>519</b>	195	38 %

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.



Ces taux d'habilitation variables d'un secteur à un autre se comprennent d'abord par les positions prises par les organisations professionnelles patronales nationales au sujet de la licence.

Dans les secteurs ou branches organisés, la position patronale à l'égard de la licence professionnelle a certes pu peser sur le nombre de propositions ; mais ce qui est sûr c'est qu'elle a joué un rôle déterminant dans le processus d'habilitation. Ainsi, dans les secteurs industriels au moins, l'avis de l'UIC (Union des industries chimiques) ou des représentants patronaux du BTP n'a pas toujours empêché que les universités proposent des projets, par contre, ces organisations se sont opposées à leur habilitation (en chimie, quatre projets ont été acceptés sur 18 proposés, soit un taux d'acceptation de seulement 22 %, cinq sur 13 dans le BTP).

En revanche, dans la métallurgie, l'accord de principe de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) a permis qu'un grand nombre de projets déposés soit aussi habilité (avec un taux d'acceptation de près de 50 %).

Le lien entre la position de l'organisation professionnelle patronale par rapport à la licence professionnelle et le volume des propositions puis celui des projets acceptés dans le secteur et domaine correspondants semble également s'appliquer aux activités du commerce et de la vente. Dans le cas de la banque et de l'assurance, il joue moins sur le nombre de propositions (dont nous avons constaté qu'il était lui-même lié à l'offre universitaire existante) mais il est réel en termes de projets acceptés<sup>13</sup>.

Pour les cas, nombreux, des activités qui ne relèvent pas de secteurs organisés (soit parce qu'elles sont nouvelles, soit parce qu'elles sont transverses), les perspectives d'emploi, l'image innovante des projets paraissent avoir joué un rôle déterminant dans la sélection, et ce critère a joué encore davantage quand l'offre de formation était jugée insuffisante. C'est peut-être pour ce type de projets que les représentants et experts du ministère de l'Éducation nationale mais également d'autres ministères concernés (Affaires sociales, Jeunesse et Sports, Culture, Agriculture) ont pu orienter les décisions dans le cadre d'une politique nationale de carte des formations.

Ainsi, plus d'un projet sur deux a été accepté dans les activités de l'informatique et les projets inscrits dans des « niches d'emploi » (environnement, traitement de l'information, sports et loisirs, activités liées au multimédia) ont été habilités dans une proportion de près d'un sur deux. *A contrario*, les projets liés à la formation, au travail social, à la GRH, à l'hygiène, la sécurité, la santé ou la biologie ont été refusés dans près de huit cas sur dix.

Il resterait enfin à approfondir le rôle qu'ont pu jouer certaines organisations professionnelles patronales lors de l'examen de projets visant plus spécifiquement le management et la gestion dans les PME et ce d'autant plus que les partenariats locaux sont structurellement peu développés. Dans quelle mesure la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME), qui avait un avis favorable à l'égard de la licence professionnelle avant même la création du diplôme, a-t-elle incité ses fédérations locales à s'impliquer dans des partenariats ? N'appréhende-t-on pas là la question de l'influence réelle d'une confédération inter-branches sur ses fédérations de branches et sur les entreprises ?

### ***Évolution de l'offre habilitée en fonction des secteurs et activités au cours des campagnes 2001 et 2002***

La structure de l'offre, étudiée sur les trois années d'habilitation, ne varie qu'à la marge par rapport à la campagne 2000 présentée ci-dessus. Regroupées en cinq grands domaines d'activités (cf. Tableau 7), le poids de chacun d'entre eux reste constant, à l'exception du secteur des activités non marchandes dont l'importance s'accroît notamment lors de la dernière campagne. Dès la première année, l'offre a trouvé une forme stable où la grosse masse des formations proposées est en conformité à la fois avec les secteurs économiques les plus importants susceptibles d'être intéressés par ce type de formation mais aussi avec l'offre universitaire qui lui préexiste et qui la conditionne. De ce point de vue, la première campagne d'habilitation n'apparaît pas comme une année d'expérimentation.

---

<sup>13</sup> Surtout si nous considérons que sur les dix projets de licence refusés, quatre (comptés dans les refusés) étaient demandés pour une ouverture en 2001, ce qui porte le taux de sélection à un sur deux.

Tableau 7

## ÉVOLUTION DE L'OFFRE HABILITÉE PAR TYPE D'ACTIVITÉ AGRÉGÉE SUR LES TROIS CAMPAGNES D'HABILITATION

Type d'activité agrégée	Année de demande d'habilitation			
	2000	2001	2002	ENSEMBLE
IAA	7,2 % (14)	10,4 % (19)	5,6 % (13)	7,6 % (46)
Industries	27,2 % (53)	28,6 % (52)	30,7 % (71)	28,9 % (176)
Activités services marchands	32,8 % (64)	23,6 % (43)	27,3 % (63)	28,0 % (170)
Activités services non marchands	5,6 % (11)	7,1 % (13)	13,9 % (32)	9,2 % (56)
Activités transectorielles	24,1 % (47)	25,8 % (47)	18,6 % (43)	22,5 % (137)
Non réponse	3,1 % (6)	4,4 % (8)	3,9 % (9)	3,8 % (23)
TOTAL	100 % (195)	100 % (182)	100 % (231)	100 % (608)

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

En regardant les données plus finement (Tableau 8), nous observons que les secteurs dans lesquels se concentrait l'offre la première année (commerce, métallurgie-génie industriel, automatisme, électricité, électronique), conservent leur poids important dans l'offre totale par la suite. On notera néanmoins une baisse des formations habilitées en informatique dont le nombre était particulièrement élevé la première année.

En parallèle, certains secteurs faiblement représentés la première année le demeurent : édition, plasturgie, matériau souple, hôtellerie, formation.

Les secteurs intermédiaires entre ces deux pôles connaissent des fluctuations, aussi bien à la hausse (GRH - tourisme - santé) qu'à la baisse (production et exploitation des ressources agricoles - gestion et qualité dans les organisations, sports et loisirs - image son multimédia).

Les fluctuations peuvent s'expliquer soit par la constitution d'une offre au cours des trois campagnes : ainsi, les formations à destination des activités du patrimoine, du tourisme, du travail social, matériaux qui étaient peu développées en 2000, se développent par la suite. D'autres fluctuations s'expliquent par les positions nationales de certaines branches, comme c'est le cas de la banque ou du BTP.

Tableau 8

## ÉVOLUTION DE L'OFFRE HABILITÉE PAR ACTIVITÉ AGRÉGÉE SUR LES TROIS CAMPAGNES D'HABILITATION

Type d'activité agrégée	Année de demande d'habilitation			
	2000	2001	2002	ENSEMBLE
Non réponse	3,1 % (6)	4,4 % (8)	3,9 % (9)	3,8 % (23)
IAA	7,2 % (14)	10,4 % (19)	5,6 % (13)	7,6 % (46)
Métallurgie	19,0 % (37)	17,6 % (32)	19,0 % (44)	18,6 % (113)
Autres industries	8,2 % (16)	11,0 % (20)	11,7 % (27)	10,4 % (63)
Autres activités transectorielles	2,1 % (4)	4,9 % (9)	3,5 % (8)	3,5 % (21)
Informatique et réseaux	11,8 % (23)	7,7 % (14)	4,3 % (10)	7,7 % (47)
Autres activités services marchands	10,8 % (21)	6,0 % (11)	5,2 % (12)	7,2 % (44)
Communication	4,1 % (8)	7,7 % (14)	4,8 % (11)	5,4 % (33)
Gestion qualité organisations	6,2 % (12)	5,5 % (10)	6,1 % (14)	5,9 % (36)
Banque assurance	3,1 % (6)	7,1 % (13)	2,2 % (5)	3,9 % (24)
Commerce vente	12,3 % (24)	7,1 % (13)	11,3 % (26)	10,4 % (63)
Hôtellerie tourisme	2,6 % (5)	1,6 % (3)	3,5 % (8)	2,6 % (16)
Environnement	4,1 % (8)	1,6 % (3)	5,2 % (12)	3,8 % (23)
Autres activités services non marchands	2,1 % (4)	2,7 % (5)	7,4 % (17)	4,3 % (26)
Animation culturelle	1,0 % (2)	3,3 % (6)	2,2 % (5)	2,1 % (13)
Travail social	2,6 % (5)	1,1 % (2)	4,3 % (10)	2,8 % (17)
TOTAL	100 % (195)	100 % (182)	100 % (231)	100 % (608)

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

L'évolution de l'offre de formations par composante est en continuité avec les tendances observées pour l'année 2000 (cf. Tableaux 8 et 9). D'une part, l'offre d'IUT est restée concentrée sur les spécialités traditionnelles de ces établissements : métallurgie (29 % de leur offre globale sur les trois années d'habilitation), commerce - vente (12,4 %), informatique ou encore gestion et qualité dans les organisations (10,2 % chacune), elle s'est peu dispersée. Par ailleurs, pour ces « secteurs », elle représente un poids considérable (toujours étudiée sur les trois années). Ainsi, elle constitue plus des trois quarts de l'offre de formations en « gestion et qualité dans les organisations », près de 70 % de l'offre de la métallurgie, 60 % de celle de l'informatique, 54 % pour le commerce et la vente.

Tableau 9

**RÉPARTITION DES PROJETS HABILITÉS PAR ACTIVITÉ ET TYPE DE COMPOSANTE POUR LES TROIS CAMPAGNES D'HABILITATION 2000, 2001, 2002**

Activité agrégée	Composante responsable				TOTAL
	IUT	IUT - UFR	UFR	AUTRE	
IAA	32,6 % (15)	0,0 % (0)	<b>50,0 % (23)</b>	17,4 % (8)	100 % (46)
Métallurgie	<b>69,9 % (79)</b>	0,9 % (1)	25,7 % (29)	3,5 % (4)	100 % (113)
Autres industries	<b>50,8 % (32)</b>	3,2 % (2)	31,7 % (20)	14,3 % (9)	100 % (63)
Banque assurance	33,3 % (8)	4,2 % (1)	<b>41,7 % (10)</b>	20,8 % (5)	100 % (24)
Commerce vente	<b>54,0 % (34)</b>	0,0 % (0)	23,8 % (15)	22,2 % (14)	100 % (63)
Hôtellerie tourisme	12,5 % (2)	0,0 % (0)	<b>56,3 % (9)</b>	31,3 % (5)	100 % (16)
Environnement	26,1 % (6)	4,3 % (1)	60,9 % (14)	8,7 % (2)	100 % (23)
Autres activités services marchands	36,4 % (16)	0,0 % (0)	<b>56,8 % (25)</b>	6,8 % (3)	100 % (44)
Animation culturelle	0,0 % (0)	0,0 % (0)	<b>100 % (13)</b>	0,0 % (0)	100 % (13)
Travail social	23,5 % (4)	0,0 % (0)	52,9 % (9)	23,5 % (4)	100 % (17)
Autres activités services non marchands	3,8 % (1)	0,0 % (0)	<b>76,9 % (20)</b>	19,2 % (5)	100 % (26)
Informatique et réseaux	<b>59,6 % (28)</b>	2,1 % (1)	31,9 % (15)	6,4 % (3)	100 % (47)
Communication	36,4 % (12)	9,1 % (3)	39,4 % (13)	15,2 % (5)	100 % (33)
Gestion qualité organisations	<b>77,8 % (28)</b>	0,0 % (0)	19,4 % (7)	2,8 % (1)	100 % (36)
Autres activités transectorielles	47,6 % (10)	4,8 % (1)	47,6 % (10)	0,0 % (0)	100 % (21)
TOTAL	47,0 % (275)	1,7 % (10)	39,7 % (232)	11,6 % (68)	100 % (585)

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

Le caractère plus dispersé de l'offre d'UFR a eu tendance à se renforcer avec la part croissante des UFR de lettres et sciences humaines. L'investissement de ces UFR s'effectue dans le secteur des services marchands, essentiellement dans le domaine du tourisme, de l'environnement. Dans le secteur des services non marchands, l'offre d'UFR constitue la quasi-totalité de l'offre sur les trois ans ; elle vise des activités liées à la formation, à la santé, à la culture et au patrimoine. Ainsi, l'offre des UFR de lettres et sciences humaines contribue à compléter et diversifier l'offre d'UFR, tout en réduisant le poids occupé par les formations liées à l'agriculture ou à l'industrie.

Au total, il ressort que l'offre de formation déjà existante a déterminé l'offre de licence professionnelle de manière plus directe pour les IUT que pour les UFR. D'une part, les licences professionnelles créées dans les IUT procèdent plus souvent de diplômes d'université, d'autre part la majeure partie de l'offre de licences professionnelles s'articule étroitement aux grandes spécialités de DUT. Autant d'aspects qui ne caractérisent pas l'offre d'UFR et qui tendent à faire apparaître comme plus novatrice cette offre.

Dans certains secteurs, l'offre est fortement marquée par la distinction des composantes ; ainsi, l'offre en direction du « secteur » de la métallurgie tend à être le monopole des IUT, tandis que l'animation culture et plus globalement les activités des services non marchands, l'apanage des UFR. À cette forme de complémentarité, s'ajoute – à ce niveau d'analyse – une certaine redondance de l'offre, par exemple dans le secteur de la banque ou dans les activités liées à la communication. Il se faudrait cependant de considérer la « redondance » comme une concurrence ; les développements sur le partenariat (cf. 3<sup>e</sup> partie) montrent par exemple que concernant les spécialités industrielles, les IUT et les UFR ne préparent ni au même type de qualification ni de la même manière, et ceci sans compter que les espaces de « recrutement » des étudiants peuvent être totalement disjoints.

## 1.5. Comment situer les licences professionnelles par rapport aux formations de DUT et BTS

Pour compléter cette présentation des caractéristiques de l'offre de formation, nous allons nous attacher à préciser comment les licences professionnelles s'inscrivent en relation avec l'offre de diplômes professionnels existant à bac+2. Nous le ferons (pour la première campagne d'habilitation) à partir des licences professionnelles que nous avons classées dans quatre grands domaines d'activités ou secteurs professionnels qui rassemblent une part importante des formations. Il s'agit des licences professionnelles liées à l'informatique, au commerce et à la vente, aux industries agroalimentaires et au génie industriel.

Ce travail a consisté à situer la formation des licences<sup>14</sup> de ces domaines par rapport aux principales spécialités de DUT ou BTS, choix d'autant plus justifié que la majeure partie des étudiants de licences est issue de ces formations supérieures courtes. Par exemple, pour le commerce-vente, nous avons comparé les licences professionnelles aux DUT « Techniques de commercialisation », « Gestion Administrative Commerciale », « GLT » et aux BTS « Action commerciale », « Commerce international », « Force de vente », « Technico-commercial option Génie électrique et mécanique ». En revanche, nous n'avons pas retenu les options « Matériaux souples », « Bois et dérivés » des BTS technico-commerciaux qui rassemblent des effectifs de diplômés peu importants.

Pour effectuer ce travail de comparaison, nous nous sommes appuyés d'une part sur les descriptifs en termes de fonctions, secteurs, produits, d'autre part sur les contenus de formations présentés dans les dossiers. Pour chaque licence, la comparaison a été faite avec la ou les spécialités de BTS ou DUT qui paraissaient être les plus proches. Ceci revenait à situer les licences par rapport à une ou deux spécialités de ces formations courtes.

La comparaison a produit quatre modalités d'articulation entre les formations de licences professionnelles et les spécialités de BTS et de DUT retenues pour la comparaison, à savoir : approfondissement, spécialisation, intégration, élargissement.

- Pour la première modalité, celle de « l'approfondissement », la licence professionnelle est en continuité directe avec le ou les diplômes comparés pour lesquels l'ensemble des aspects de la formation dispensée en IUT ou STS est repris et retravaillé. Dans ce cas, les cibles professionnelles des licences professionnelles et des DUT et BTS sont similaires.
- Nous avons considéré qu'il y a « spécialisation » lorsque le contenu de la licence professionnelle se concentre et développe un des aspects déjà abordés en BTS ou DUT.
- À l'inverse, les deux autres modalités d'articulation, « l'intégration » et « l'élargissement », opèrent une ouverture des spécialités de diplômes de BTS et DUT, soit, dans le cas de « l'intégration », par la mise en commun d'une spécialité de formation de nature différente (par exemple, commerce et informatique ou encore formation industrielle et commerce pour une activité technico-commerciale), soit par un décloisonnement sectoriel, fonctionnel... d'une spécialité donnée. La distinction entre ces deux modalités d'ouverture est parfois délicate dans la mesure où un décloisonnement fonctionnel opéré par une licence peut également être assimilé à l'intégration d'une spécialité de formation.

D'une manière plus générale, la distinction entre ces modalités construites à partir des cas étudiés contient une part de choix certainement discutables. Mais cette distinction recèle aussi des éléments d'intelligibilité permettant une caractérisation plus fouillée de l'offre de licences professionnelles.

Le Tableau 10 synthétise le poids respectif des quatre modalités appliquées aux secteurs et domaines d'activité des licences retenues.

---

<sup>14</sup> Certaines licences professionnelles regroupant plusieurs options, nous avons considéré chacune de ces options comme « une formation ». C'est pourquoi dans le tableau 10 nous avons distingué un « total des formations » correspondant à un nombre plus restreint de licences professionnelles.

Tableau 10

**RÉPARTITION DES FORMATIONS HABILITÉES DANS LES ACTIVITÉS DU COMMERCE ET DE LA VENTE, DE L'INFORMATIQUE, DU GÉNIE INDUSTRIEL ET DES IAA SUIVANT LES QUATRE MODALITÉS D'ARTICULATION AUX FORMATIONS DE DUT ET BTS (ANNÉE 2000)**

Modalités d'articulation	Secteurs				Total des formations
	Commerce-vente	Informatique	Génie industriel	IAA	
Spécialisation	12	6	13	9	40
Approfondissement	-	18	11	5	34
Élargissement	3	-	3	2	8
Intégration	8	6	3	0	17
Indécidable	1	1	1	0	3
Total des formations	24	31	31	16	102
Nombre de licences professionnelles correspondantes	24	23	23	13	77

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

Pour les enseignants, et secondairement les milieux économiques<sup>15</sup>, « professionnaliser » c'est d'abord spécialiser puisque 40 % environ des formations s'inscrivent dans cette modalité. Ce pourcentage est d'autant plus significatif que la codification des formations de licence professionnelle a été effectuée à partir des spécialités de BTS et de DUT les plus voisines de chacune des licences. Par ailleurs, ce résultat est d'autant plus notable qu'il va à l'encontre de l'orientation que le ministère a voulu donner à ce nouveau diplôme. En effet, à travers les formations de licence professionnelle, il ne s'agissait pas tant de viser une spécialisation mais plutôt « l'obtention de connaissances et de compétences nouvelles dans les secteurs concernés et ouvre à des disciplines complémentaires ou transversales »<sup>16</sup>. Cette orientation du Ministère repose sur l'idée que l'accès à l'emploi pour des étudiants ayant suivi une formation professionnelle serait davantage favorisé par la transversalité, la double compétence (idée largement diffusée au sein de l'éducation nationale depuis les années 80) que par une trop grande spécialisation, ce qui supposait que la licence professionnelle ne soit pas inscrite directement en relation avec les formations professionnelles de bac+2.

Comment interpréter l'importance de cette modalité ? Plusieurs facteurs ont pu jouer en se renforçant mutuellement. Comme nous l'avons déjà souligné, de nombreuses licences s'appuient sur des formations antérieures (telles que des DU, DNTS, FCIL), elles-mêmes issues de « partenariats » avec les milieux professionnels et élaborées suite à des demandes ou des besoins le plus souvent spécifiques. Et ce faisant, répondant à des logiques de spécialisation par rapport aux diplômes professionnels de bac+2. D'une manière plus générale, on peut faire l'hypothèse que toute construction locale de formation professionnelle est davantage marquée – que ne le sont les constructions nationales – par des demandes précises liées à des activités relativement circonscrites, d'autant plus quand ces constructions locales impliquent directement les entreprises. En répondant à une des dimensions inscrites dans le texte de l'arrêté, à savoir le partenariat « étroit » entre les universités et les entreprises, les enseignants sont conduits à se rapprocher des entreprises et à tenir compte des particularités de leurs demandes. Les enseignants ont peut-être d'autant mieux accepté ces conditions qu'elles leur permettaient de créer une offre de formation originale qui présente un caractère distinctif.

La spécialisation se traduit de diverses manières. Par rapport aux diplômes le plus souvent « multifonctionnels » (visant par exemple aussi bien des fonctions d'études, de réalisation, de maintenance...),

<sup>15</sup> Dans la mesure où les enseignants sont à l'initiative de la grande majorité des projets de licence professionnelle (cf. 2<sup>e</sup> partie).

<sup>16</sup> Article 2 de l'arrêté.

certaines licences professionnelles privilégient l'une d'entre elles, ce que nous désignerons par « spécialisation fonctionnelle ». De manière plus exacerbée, on trouve des formations centrées sur une activité. Une autre façon de spécialiser – un peu moins fréquente – consiste à se focaliser sur une technique, un produit ou un secteur donné, alors que les diplômés sont en général « multi-produits » ou « multi-secteurs ».

C'est dans l'informatique que le taux de « spécialisation » est le moins important. Parmi les interprétations possibles à ce constat, la première est que la spécialisation par secteur ou produit a moins de sens que dans le commerce ou l'industrie. Si la spécialisation peut porter sur une fonction (contrôle, sécurité, maintenance) ou une technique, les enseignants ne souhaitent visiblement pas la développer par crainte d'un enfermement qui fragiliserait les diplômés sur le marché du travail (en termes de connaissances techniques et de statut). C'est sans doute pourquoi les licences professionnelles de l'informatique conservent les grandes spécialités des diplômés de DUT et de BTS, elles-mêmes relativement larges, pour les approfondir. Cette modalité de « l'approfondissement » telle que nous l'avons définie préalablement est la modalité majoritaire pour les licences professionnelles de l'informatique. Même s'il concerne également une part importante des formations de licences professionnelles des spécialités du génie industriel, « l'approfondissement » n'a pas la même signification. L'importance de cette modalité est sans doute à rapporter au fait qu'une partie significative de ces licences se veulent « transfonctionnelles » et « trans-industrielles », tout se passant comme si le processus de « spécialisation » à l'activité ou au produit relevait des modalités de mises en œuvre de la formation (notamment à travers les stages et les projets tutorés). L'absence de la modalité « approfondissement » pour les licences professionnelles du commerce et de la vente paraît imputable à la forme déjà très large et générale des DUT et BTS de ces secteurs ; on peut supposer que construire une offre attractive dans ce domaine impliquait de l'affiner sur des activités telles que l'export, les achats, le management de rayon dans la distribution, etc.

Les modalités de « spécialisation » et « d'approfondissement » dominant, celles de « l'élargissement » ou de « l'intégration » occupent en conséquence une part très modeste, et ceci quel que soit le domaine concerné.

Gage de modernisation de l'enseignement, l'intégration est présentée dans le texte de l'arrêté de la licence professionnelle comme une réponse de la formation aux besoins de l'économie : *« Avec l'évolution des sciences et des technologies, la mondialisation des échanges, l'importance accrue des "fonctions tertiaires", de nouveaux besoins émergent intégrant une diversité de compétences et facilitant l'adaptation à la complexité et au changement. »*

Certes, le terme « d'intégration » a dans notre travail de codification un sens plus restreint dans la mesure où il a été entendu comme la synthèse de spécialités distinctes de formation ; néanmoins peu de formations s'inscrivent sous cette modalité qui pour l'essentiel réunit des activités classiques d'attaché commercial ou plus innovantes dans le commerce électronique. Faut-il voir dans ces résultats encore limités une difficulté à construire de telles formations ? L'intégration de connaissances au sens où nous l'avons entendu est-elle pour les entreprises une question de formation ou à l'inverse de parcours professionnels diversifiés ?

En conclusion, l'analyse morphologique de l'offre de licences professionnelles, appréhendée à partir de quelques grandes variables, paraît montrer qu'elle s'inscrit en continuité avec l'offre des diplômés professionnels existante (de type bac+2 ou post bac+2). Deux aspects illustrent cette continuité ; en premier lieu la forte proportion des anciens diplômés d'université pour les trois premières années d'habilitation dans l'offre définitive de licences professionnelles, en second lieu l'importance de la logique de spécialisation et d'approfondissement qui unit ces licences aux DUT et BTS (au moins pour les principaux domaines qui composent l'offre). Dit autrement, une part importante des licences professionnelles n'est pas nouvelle mais de plus elle vient prolonger un cursus existant non pas dans la perspective d'une transversalité accrue, appelée de ses vœux par le ministère mais avec une tendance à la spécialisation. Cela étant, la continuité est aussi l'occasion d'approfondir certains aspects de la professionnalisation déjà engagée et de resserrer des liens avec les entreprises (par exemple au travers des formations réalisées dans le cadre de contrats de travail).

À l'apparente continuité de l'offre d'IUT vient répondre une offre des UFR qui revêt un caractère plus novateur puisqu'elle repose moins fréquemment sur des formations existantes (de type DU). À travers la licence professionnelle, les UFR investissent à ce niveau de diplôme des secteurs, domaines d'activité pour lesquels elles n'avaient pas encore construit d'offre (tourisme, banque, commerce, gestion du patrimoine). Par ailleurs, au cours des trois campagnes on assiste à l'émergence d'une offre émanant des UFR les moins tournées vers la professionnalisation. Pour autant, il convient de tempérer cette première impression de

nouveauté puisque la démarche la plus souvent suivie par les enseignants d'UFR procède encore largement d'une tentative de professionnalisation de contenus disciplinaires.

Ce sont ces nuances qui seront développées dans les deux prochaines parties dans lesquelles seront abordées la genèse de ces licences et les conditions effectives de leurs réalisations.

## 2. Analyse de l'offre

### 2.1. L'offre dans les IUT

Les licences professionnelles dispensées dans les IUT représentent environ la moitié de l'offre globale. Nous avons conservé à peu près cette répartition dans l'échantillon des licences étudiées puisque 25 formations sont réalisées dans des IUT (deux sont co-habilitées avec une UFR de leur université). Par ailleurs, nous nous sommes efforcés de constituer un échantillon qui soit significatif des secteurs ou domaines d'activité professionnelle de l'offre nationale d'IUT et nous trouvons donc dans les licences étudiées une part importante de formations appliquées au secteur industriel (*cf. supra*). L'échantillon comprend également (mais dans des proportions moins importantes) des formations liées à l'informatique, à la communication, au commerce et à la vente, à la gestion et à la qualité dans les organisations, à l'environnement.

Sur les 25 formations analysées, 19 sont des transformations plus ou moins importantes de DU, six de véritables créations. Cette proportion de formations issues de formations déjà existantes est plus importante dans notre échantillon qu'elle ne l'est dans l'ensemble de l'offre, y compris pour les IUT ; elle s'explique en fait par une raison principale, celle de la constitution de l'échantillon de licences étudiées. En effet, la sélection ayant été établie à partir des secteurs et activités représentés dans l'ensemble de l'offre nationale, le secteur « large » de la métallurgie est fortement représenté. C'est précisément dans cet ensemble que nous retrouvons une large part de DU, présents également dans notre échantillon.

Certains parmi ces DU existaient déjà depuis plus de dix ans, tandis que d'autres étaient beaucoup plus récents (voire pour certains une forme expérimentale de la licence professionnelle). Il faudra donc à la fois revenir rapidement sur l'expérience de ces DU et surtout sur le travail de transformation, de reconversion de ces formations existantes pour comprendre les particularités de l'offre dans les IUT.

En effet, si les licences professionnelles des IUT procèdent dans leur grande majorité de formations déjà existantes, ces dernières n'avaient pas toutes connu des « réalisations » identiques ; certaines avaient même été arrêtées quelques années auparavant par manque de financement. Les licences professionnelles s'inscrivent dans des contextes différents et viennent alors remplir des fonctions spécifiques par rapport à l'offre de formation et impliquent des démarches de construction qui varient d'une situation à une autre. On distinguera donc au sein de l'offre d'IUT quatre groupes de formations, les trois premiers réunissent des licences professionnelles dont le lien avec une formation antérieure est plus ou moins étroit (dans le premier cas, elles viennent prolonger un DU, dans le deuxième, elles permettent un élargissement des DU alors que dans le troisième, elles s'en inspirent mais s'en écartent largement), quant au quatrième il regroupe les créations *ex nihilo*.

#### 2.1.1. Les licences professionnelles, prolongement « naturel » de DU

« *On partait avec une petite longueur d'avance* » (responsable de licence professionnelle<sup>17</sup>). Les diplômes universitaires dont sont issues les huit licences professionnelles de ce groupe cumulent déjà les caractéristiques d'un processus de professionnalisation bien avancé. Précisons qu'il s'agit de DU sanctionnant une année supplémentaire après un diplôme à bac+2. Nombre d'entre eux avaient été conçus en réponse à des demandes d'entreprises ou de collectivités locales et plusieurs étaient préparés en contrats de qualification. Les secteurs concernés par ces formations sont divers, toutefois les activités relevant de la métallurgie y sont les plus fréquentes. Les qualifications préparées sont précises. Quelques DU étaient associés à des certificats de qualification professionnelle, d'autres fonctionnaient parallèlement à des DNTS.

---

<sup>17</sup> Dans la suite de cette partie, l'essentiel des citations provient d'entretiens réalisés auprès des universitaires responsables des licences professionnelles ou enseignant dans celles-ci. Si ce n'est pas le cas, l'identité professionnelle de l'interviewé sera précisée.

Avec ou sans contrats de travail, il y a souvent recours à l'alternance. Il est évident que les DU dont il est fait mention pouvaient se prévaloir d'une expérience déjà longue et d'une certaine réussite<sup>18</sup> même si certains n'avaient fonctionné que quatre ou cinq ans avant la création de la licence professionnelle.

Les IUT concernés proposaient préalablement à la licence professionnelle une offre importante de DU. Comme l'explique un responsable de licence : *« On était dans une situation quand même peut-être un peu particulière parce que dans notre IUT on avait beaucoup de formations bac+3 transformables en licence ; on a été le site qui a eu le plus grand nombre de DNTS habilités par exemple ; donc on arrivait, encore maintenant, on a beaucoup de projets. »*

Dans les cas étudiés, les enseignants estiment que le fonctionnement des DU (perçu comme nécessairement lié aux évolutions des besoins) et la proximité avec les entreprises construite dans le cadre classique de l'activité de l'IUT leur ont permis l'économie de l'analyse préalable des qualifications. Pour eux, cette démarche est réalisée régulièrement du fait de leurs contacts fréquents avec les cadres et ingénieurs d'entreprises, ce qui se traduit par des transformations relativement mineures des DU lors de l'écriture du projet de licence professionnelle : *« Il faut dire qu'un département de génie mécanique connaît les entreprises, parce qu'il y a des projets qui sont faits pour les entreprises, il y a les stages, les activités de recherche qu'on a ici en interne qui nous connectent quand même beaucoup donc on n'est pas des étrangers [...] On adapte la formation régulièrement, on la fait évoluer avec une ligne qui est bien marquée, en fonction de ce que l'on ressent quand on rencontre les industriels pour les stages, les projets, qui sont quand même un gros volume de la formation et on a un retour qui est assez clair de ce qu'il faut ou de ce qu'il ne faut pas. On s'adapte très régulièrement. »*

On notera par ailleurs que les relations entre les universitaires et les représentants des entreprises se déclinent à trois niveaux ; celui de la branche que les universitaires sollicitent à l'occasion, celui des fédérations professionnelles locales, celui des entreprises et de leur environnement qui forment un réseau. La connaissance qu'ont les enseignants des fonctionnements de ces trois différents niveaux et la possibilité qu'ils ont de tirer parti est un gage de réussite pour les démarches qu'ils entreprennent.

### ***L'évidence de la transformation et l'urgence d'y procéder***

La licence professionnelle était une manière de confirmer des DU de ce premier groupe puisqu'aux dires des enseignants, le texte du diplôme reprenait à son compte les principales caractéristiques de leur fonctionnement. Malgré cela, le caractère national du nouveau diplôme est une menace pour les DU et les responsables de ces formations se trouvent dans l'obligation de les transformer au plus vite sous peine de voir les candidats s'orienter vers les licences professionnelles d'autres établissements et par conséquent de subir des manques à gagner importants, compte tenu de l'intérêt financier que procure un fonctionnement avec des contrats de qualifications. *« Pour nous, c'était quasiment obligatoire d'aller vers la licence professionnelle parce que l'arrivée de la licence professionnelle signait pour nous la mort des DU. Si on n'avait pas transformé et aménagé le DU en licence professionnelle, d'autres l'auraient fait à notre place, et on voit que beaucoup de collègues d'IUT ont créé de la même façon des licences professionnelles à partir de leur DU. Un jeune qui sort de DUT, de BTS ou de DEUG, et qui a le choix entre un DU et une licence professionnelle, il n'y a pas photo, c'est licence professionnelle directement. Le DU n'a pas le poids d'une licence professionnelle, même si au point de vue du contenu au niveau des enseignants il n'y a pas grand chose qui a changé pour nous, l'intitulé du diplôme fait la différence. »*

Pour les enseignants, cette nécessité s'accompagne de deux types de contraintes. En interne et aux différents niveaux de l'organisation (département, IUT, université), ils doivent faire passer leur projet dès la première campagne d'habilitation, se trouvant ainsi en concurrence avec d'autres projets<sup>19</sup>. Par ailleurs, ils doivent s'assurer des entreprises qui se sont engagées et participent aux formations par le biais de certificats de qualification professionnelle (CQP), qu'elles continuent à le faire, alors même que la licence professionnelle se situe à un niveau plus élevé que celui des CQP préparés parallèlement aux DU. Comme l'explique un responsable, *« il a fallu se battre [auprès de la branche] en disant "c'est quand même une opportunité*

---

<sup>18</sup> Celle-ci s'exprime de différentes manières : données d'insertion très favorables pour les anciens diplômés, mise en place d'IUP dans la continuité de ces formations, etc.

<sup>19</sup> Les responsables de ces licences ont surtout pointé la concurrence émanant des UFR quand, dans le cadre de la politique d'établissement, les instances souhaitaient développer une offre émanant de ces composantes. Pour les enseignants d'IUT, toutes les propositions ne sont pas de même nature, d'où les remarques du type *« on se base sur de l'existant, sur des choses qui tournent »* qui stigmatisent le caractère moins abouti d'autres projets.



*intéressante”, même si effectivement au bout du compte et je n’ai pas la solution aujourd’hui il y a effectivement quelque chose de contradictoire entre ce diplôme et cette qualif. en termes de niveau. [...] Sur le principe que j’indiquais tout à l’heure, il va peut-être y avoir retour du bâton au niveau plus général c’est-à-dire national sur le fait de dire “on arrête d’utiliser ces certificats de qualif. pour financer des formations au niveau 2 parce que ça n’est pas l’objectif de départ”, donc là on gère au coup par coup mais on essaie pour le moment de rester dans le cadre de la [branche]. »*

Les positions des organisations nationales de branche concernant le cadre général des licences professionnelles sont d’un poids important dans l’issue des projets présentés par les universités, nous l’avons déjà évoqué dans la première partie. La nécessité d’obtenir préalablement leur accord pour la validation du projet est illustrée dans l’exemple qui suit. Un projet de licence professionnelle reposant sur un DU qui bénéficiait d’une expérience déjà longue et dont la conduite reposait sur un partenariat étroit avec la profession au niveau local n’avait pas reçu un accueil favorable de cette dernière et avait vu sa demande d’habilitation refusée lors de la première campagne. Ce n’est qu’à la faveur du changement d’avis de la fédération nationale que les problèmes trouvent une solution, comme l’explique le responsable universitaire : *« La deuxième année, si cela a pu marcher ce n’est pas parce que nous sommes allés les voir d’une autre manière, c’est parce qu’il y a eu des ordres venus d’en haut au niveau national et les fédérations nationales [...] ont transmis des mots d’ordre au niveau des fédérations régionales et locales qui étaient beaucoup moins en opposition que la première année et ce qui fait qu’ils ont compris que c’était leur intérêt finalement, que les formations que l’on avait avant ne pouvaient pas perdurer parce que les jeunes n’accepteraient plus de faire un an de plus d’études sans que derrière il n’y ait quelque chose. C’était des formations qui allaient disparaître, donc ils ont bien compris quel est leur intérêt, parce qu’ils ont besoin de ces jeunes, ils sont en manque de personnels qualifiés en ce moment, les salaires, de toute façon, sont en train d’augmenter, justement par manque de jeunes, donc ils ont compris qu’il fallait jouer le jeu. »*

Aux contraintes exogènes que constituent les choix politiques des branches d’être partie prenante de la réalisation des licences professionnelles s’ajoute la contrainte de l’administration du travail de financer des contrats de qualification pour des jeunes issus de DUT ou de BTS et considérés *a priori* comme déjà qualifiés. Les décisions varient alors d’un département à l’autre, rendant aléatoire l’entrée de ce public et mettant les enseignants dans des situations délicates vis-à-vis des entreprises dans lesquelles les étudiants devaient effectuer leur contrat.

Si la réalisation des licences professionnelles en contrat de qualification s’avère trop problématique, les responsables de projet se tournent vers l’apprentissage.

*« On avait une double validation, le DU validé par l’université et les étudiants passaient des épreuves pour obtenir le CQP ; depuis qu’on est en licence professionnelle, on le fait plus ça. [...] Je crois que l’on a expliqué qu’on a évolué vers un niveau 2. Vers un vrai diplôme national de niveau 2, et je pense qu’ils ont parfaitement compris, du fait que leur contrat de qualification était à un niveau 3. La métallurgie à cette époque là, ne souhaitait pas forcément une évolution vers des contrats de qualification niveau 2 qui entraîneraient des salaires plus élevés donc c’était pas forcément bienvenu. [...] Un jour, on a décidé d’essayer de passer en apprentissage, et comme on n’allait pas maintenir apprentissage et contrats de qualification de front, en plus, je crois qu’il y a une petite guerre entre les contrats de qualification et les contrats d’apprentissage. Bon, contrats d’apprentissage, on a fait ça, ça n’a été pas très compliqué finalement, et puis ça se passe très bien. »*

### **Une adaptation à la marge**

Les emplois visés par les licences professionnelles sont peu différents de ceux auxquels préparaient les DU. Les contenus de formation n’ont pas non plus fait l’objet de transformations radicales. Les enseignants n’ont pas tous souhaité marquer l’exigence du niveau par une augmentation du volume des enseignements théoriques, d’autant plus que la maquette de la licence professionnelle prévoit des volumes horaires inférieurs à ceux qui avaient généralement cours dans le cadre des DU. Un professionnel impliqué dans des licences réalisées par apprentissage et dont le DU bénéficie d’une expérience déjà longue souligne la nécessité de maintenir un volume d’enseignements théoriques importants qui justifie le niveau de la formation : *« Mon souhait en tant que professionnel c’est de rester à 600 heures + 150 heures de projet tutoré. Parce que quand on était en DU, ils avaient 750 heures de cours + un rapport de stage. En passant sur la licence, on a déjà perdu 150 heures de cours. Comme je ne veux pas un truc au rabais, comme c’est de l’apprentissage, je tiens à ce qu’on reste sur un volume... mais toutes mes licences ont été habilitées avec le volume horaire qu’on avait jusqu’à présent. »*

« L'adaptation » est le terme qui revient le plus souvent dans les discours des responsables universitaires pour qualifier la transformation des DU en licences professionnelles. Elle ne porte donc pas sur l'économie générale des différents contenus ou « moments pédagogiques » mais relève le plus souvent d'une mise en conformité des contenus et volumes horaires avec la représentation qu'ont les enseignants du « niveau » qu'implique la licence.

- « On a adapté ce qu'on sentait qui devait évoluer, mais pas grand chose. La licence professionnelle, non, on a pas changé grand chose. La maquette globale, c'était 450 heures plus un projet tutoré donc le schéma est assez proche, il y a eu des évolutions du programme en fonction des besoins de la profession, mais pas de réformes ou refonte importante de l'organisation de l'enseignement. »

- « On avait un projet qui déjà, dans la mesure où le DU fonctionnait, était facilement adaptable. Bon on l'a adapté en mettant un peu plus d'expression, de mathématiques pour l'informatique, c'est-à-dire qu'on l'a un petit peu fait évoluer pour que ce soit une licence, un bac+3. Au niveau du fonctionnement, on a gardé le même objectif. Ce qui a changé c'est qu'on a élevé le niveau, dans la mesure où on a pu faire un recrutement avec de meilleurs étudiants... parce qu'on a des étudiants qui viennent d'un peu partout et dans la mesure aussi où c'était une licence, on a eu une réflexion sur quels sont les enseignements qu'il fallait mettre, certes c'est du professionnel, mais il faut quand même que ce soit une licence au niveau d'un bac+3. »

### 2.1.2. Les licences professionnelles qui permettent un élargissement des publics

Pour ce deuxième groupe de six licences, la logique de création se comprend essentiellement par la volonté d'élargir le public ou de relancer des formations dont les effectifs avaient chuté, voire de les « recréer » tout simplement lorsqu'elles avaient dû être interrompues par manque de financements. « Le DU marchait depuis une quinzaine d'années, avec un certain succès. À l'IUT, on a toujours fait de la formation permanente et donc on avait monté ce diplôme au titre de la formation permanente. Malheureusement, pour des raisons budgétaires simplement, la formation avait dû s'arrêter et donc il y avait eu un trou de quatre-cinq ans à peu près. Quand ce projet de licence professionnelle est apparu, on avait un certain nombre d'outils déjà, de compétences qui permettaient de proposer une habilitation pour la première année. »

Le nouveau diplôme constitue donc une opportunité pour le renforcement de ces DU. De ce point de vue, la transformation de ces formations en licence professionnelle ne présente pas le caractère d'urgence évoqué pour les DU traités dans le point précédent. L'attraction du diplôme national est tout à fait manifeste et explicite. Outre la question du label, le diplôme national pose de manière moins cruciale que le DU la question du financement et elle permet ainsi l'ouverture à un public plus large. Ces différents arguments se trouvent d'ailleurs confortés par le texte même de la licence qui appelle les responsables universitaires à « mixer » les publics dans les formations.

Les qualifications visées par les licences professionnelles de ce groupe sont plus souvent liées à des activités de gestion et de management dans le domaine des services qu'à des fonctions de l'industrie. Pour autant, la justification de la formation réside moins dans la présentation précise de la qualification visée que dans l'usage que pourraient en faire les diplômés, comme l'illustre cet extrait d'entretien : « Au moment de la première campagne d'habilitation, on avait un DU qui fonctionnait depuis trois ans en formation initiale... Il avait été créé à la suite de demandes [externes] et il y avait un fort pourcentage de salariés de ces structures qui désiraient intégrer la formation en formation continue mais il n'y avait pas le dispositif... Sont arrivées les directives ministérielles pour les licences pro et naturellement on s'est orienté vers ça... Le DU rentrait dans une maquette bac+3... C'est apparu comme une opportunité pour nous et pour les étudiants aussi. Obtenir une licence professionnelle pour un étudiant c'est une reconnaissance nationale ; pour passer des concours, il y en a qui passent des concours des collectivités territoriales, de la fonction publique et un niveau II leur octroie la catégorie A. Pour le bien du diplôme et des étudiants, c'était une bonne solution. »

Cette transformation de formations existantes en licence professionnelle prend donc largement en considération les conduites individuelles sur un « marché » de la formation (envisagé par les enseignants soit en interne – département, IUT – soit de manière plus large au sein de leur université ou de l'environnement local de formation supérieure).

Q : « C'était un projet qui faisait suite à une formation qui existait déjà ? »

R : « Oui et non puisque depuis dix ans il existait à l'IUT un DU mais qui n'a jamais été homologué. Donc, on voyait petit à petit les effectifs de ce DU fondre au profit d'une autre formation qui avait été ouverte depuis. Donc, on se disait que petit à petit ce diplôme allait fermer parce que d'un effectif de 40 il était passé au bout de huit ou neuf ans à un effectif de huit ou dix, il arrive un moment où la formation n'est plus du tout viable. Donc on s'est dit qu'il fallait créer quelque chose qui permette à des gens qui étaient intéressés par le DU de rester quand même chez nous. Donc, on a créé cette licence non pas pour remplacer le DU parce que les deux formations ont cohabité quand même pendant un an mais nous on offrait la possibilité à un étudiant salarié d'avoir un diplôme, un diplôme reconnu alors que le DU était un diplôme qui n'était pas homologué. Donc avec une licence les gens ont une licence donc c'est plus parlant pour eux qu'un diplôme universitaire. »

L'importance accordée à la diversification des publics au travers de la création des licences professionnelles traduit de manière implicite un mode de relations avec les entreprises plus variable et moins standardisé que celui décrit dans le point précédent. Les relations nouées avec les entreprises à l'occasion des DU semblent plus distendues, localisées et contingentes. La nécessité du « partenariat » inscrite dans le texte de la licence a imposé aux universitaires qu'ils recherchent ou renouent des contacts auprès des entreprises : via d'anciens diplômés de DU, via des réseaux locaux ou directement auprès d'entreprises potentiellement intéressées par les qualifications visées par la formation, ce qui nécessite pour les universitaires un important travail relationnel. Il semble que l'engagement des entreprises peut prendre une forme durable, à condition que les licences professionnelles apportent rapidement la preuve de la pertinence de la qualification envisagée. Dans le cas contraire, les responsables universitaires se trouvent contraints d'une année sur l'autre de « réactiver » le partenariat.

« On est allé à la pêche aux entreprises, oui, et c'est ce qu'on continue de faire, on va les chercher tous les ans. On travaille sur l'aspect réseau, on n'est pas tout seuls, on est sur une plate-forme technologique donc on a des contacts avec des centres techniques, on travaille aussi avec les partenaires locaux, l'agglomération, la CCI, la chambre des métiers, on est dans un réseau, donc il y a un certain nombre d'informations qui remontent comme ça et puis les autres on va les chercher et puis il y a bien entendu les étudiants qui sont dans un mode d'action et qui contribuent aussi à aller chercher les partenaires industriels. »

### **Les modifications**

Les transformations des DU en licences professionnelles sont fortement liées au public accueilli dans ces DU et au niveau de formation auquel celui-ci était situé, sachant que le cadre global de la qualification n'est totalement pas modifié. Quand les formations fonctionnaient déjà comme une année supplémentaire après un bac+2 ou quand les DU avaient servi d'expérimentation à la licence professionnelle, les modifications de contenu sont minimales ou portent moins sur les contenus théoriques que sur les dimensions pédagogiques propres aux exigences du texte réglementaire (langues étrangères, communication, prise en compte de publics variés et mise à niveau, etc.)

- « On avait déjà imaginé le DU dans l'approche de la licence professionnelle, on ne connaissait pas le cahier des charges des licences professionnelles à l'époque, mais on avait quand même une petite idée de ce que ça pouvait être, l'alternance, la formation très professionnelle sur des métiers émergents, on avait une petite idée, donc l'adaptation n'a pas été très très compliquée malgré tout. »

- « La différence importante [avec le DU], c'est effectivement l'intervention des professionnels. C'est aussi "l'habillage IUT", avec une unité d'enseignement, enfin insertion professionnelle qui est importante, qui correspond à peu près au quart. Et donc une mise à niveau qui est très lourde pour le département à cause justement du recrutement. Là on est obligé de faire de la gymnastique pour essayer de ne pas mettre tout le monde en même temps, pour faire progresser chacun à son rythme, on est obligé de faire des acrobaties. »

Deux licences professionnelles ont apporté de réelles transformations aux formations qui leur ont précédé : l'une parce qu'elle réalise un changement de niveau du public concerné (la formation étant dispensée à bac+1 auparavant), l'autre parce qu'elle vise des salariés en formation continue dont les besoins en qualification justifient l'introduction de nouveaux enseignements en gestion et management. Dans ces deux cas, l'analyse des besoins en qualification a été réalisée par les porteurs de projets auprès des entreprises susceptibles de recruter les futurs diplômés. Les contenus des formations ont été écrits par les responsables universitaires qui les ont soumis pour d'éventuelles modifications à leurs interlocuteurs professionnels.

« Il y a eu beaucoup de modifications. [...] Quand on a monté le dossier ça a été l'occasion d'adapter le contenu du diplôme au marché du travail ; on a fait une enquête auprès de 200 structures de la région et on

leur a demandé quelles seraient les compétences dont ils auraient besoin dans le domaine juridique, gestionnaire ou autres, quelles étaient leurs possibilités de dégager des cadres ou des employés en formation continue, quel était leur potentiel de liberté par rapport à leur budget. À l'issue de cette enquête, il est ressorti qu'il fallait qu'on introduise des NTIC [nouvelles technologies d'information et de communication], des langues, de la gestion des ressources humaines, de l'informatique pure avec des groupes de niveaux bien sûr et qu'on ouvre à la formation continue... avec la possibilité de faire la licence en un an, en deux ans ou par capitalisation sur quatre ans. »

« On avait essayé de relancer la machine [de la formation] sous forme d'un DU, et là c'est vrai qu'il y avait un tas de gens intéressés mais c'était de la formation continue, on s'autofinçait, c'était obligatoirement cher, puisque le matériel est très difficile à entretenir et cher. On s'est dit "on est en train de faire du travail là, on forme des gens et c'est des presse-bouton" et là dessus, M. Allègre, notre ministre de l'époque nous propose de lui faire remonter des dossiers de licence professionnelle. Alors j'ai fait le tour quand même avant des gens de la profession, c'est-à-dire que je suis allé voir les DRH, les gens chargés de la formation à [noms des entreprises] et puis ils m'ont fait remonter un certain nombre de renseignements que j'ai intégrés bien entendu, dans mon dossier, c'est avec eux que j'ai fait le programme en particulier, j'ai vu un petit peu ce qui allait rendre service aux gens, dans le déroulement de leur carrière. Donc j'ai eu le souci en proposant une filière de formation de niveau 2 de qualification en sortant d'un bac+3, de beaucoup étoffer ce que l'on faisait pour le DU, la partie pratique, je ne dirais pas que c'est la même, il n'y a pas de grosse différence dans la partie pratique, par contre dans la partie théorique, c'est très étoffé. Et voilà d'où vient cette licence professionnelle, parce qu'on avait déjà des possibilités, parce qu'on avait déjà expérimenté un type de fonctionnement. »

### 2.1.3. Les « quasi-créations » ou le DU comme expérience

« On s'appuyait sur une expérience mais en cherchant à créer quelque chose de nouveau. On était un peu entre les deux. » Pour les six licences de ce groupe, le DU a avant tout valeur d'expérience pour les responsables de projets. Il n'est pas à proprement parler comme pour les formations des deux groupes précédemment évoqués la base, la matière première de la licence professionnelle ; la licence professionnelle a été l'occasion de concrétiser des idées en germe avec l'expérience du DU<sup>20</sup>, parce qu'elle avait permis de souligner des manques de l'offre de formation pour des fonctions qui existaient déjà ou de nouvelles qualifications. Des travaux de recherche ou des contacts entretenus avec des responsables en entreprises expliquent également comment émergent des idées de formations.

« Moi je crois qu'enfin l'université se dote d'un concept visible (licence professionnelle) j'en suis ravi par le titre, parce qu'avant, il y avait des formations comme "DEUST, DNTS, DETS" [DETS : diplôme d'études techniques supérieures] dont l'intitulé n'avait aucun sens. Ça permet aussi d'avoir une structure souple qui répond aux besoins des entreprises, qui sont en fait souvent ignorantes de leurs propres besoins, c'est le problème des petites et des très petites entreprises. Moi, en tant que chercheur, j'ai l'impression de mieux connaître leur problématique. Ça correspond donc à un besoin implicite, un besoin qui n'est pas pérenne cependant, ça peut marcher dix ans et puis au bout de dix ans, il y aura une structure qui marche... »

Ces responsables soulignent les bénéfices que la licence professionnelle apporte, en termes de lisibilité de l'offre, de souplesse de mise en œuvre et de financement et de possibilité d'innovation. Leur projet de licence professionnelle venant s'ajouter à une offre déjà existante et non pas la remplacer, ils sont conduits à en démontrer le bien fondé au sein de leur département ou établissement. C'est sans doute la raison pour laquelle ils évoquent plus souvent que leurs collègues des groupes précédents l'inscription de ces nouveaux projets dans le cadre du plan quadriennal, la question du DUT en trois ans et la place des licences professionnelles par rapport à cette question. Ils insistent en particulier sur le fait que les licences professionnelles ne sont pas des prolongements de DUT et qu'elles ont un caractère transversal.

« Sur l'origine, c'est une ancienne idée que j'avais depuis longtemps, qui était qu'il y avait un manque de formations. J'avais identifié deux domaines et deux formations possibles il y a peut-être dix ans ou quinze ans. Pour la fonction de [...] il y a peu de formations ou c'est des formations de troisième cycle. À l'université c'était quelque chose qui n'était pas développé. On avait eu l'idée de lancer ça sous forme de diplôme d'université, mais bon ça demande là aussi des énergies et on avait déjà un autre diplôme

---

<sup>20</sup> Il n'est d'ailleurs pas inédit que cohabitent les DU et les nouvelles licences professionnelles, puisqu'il n'y a pas de concurrence véritable entre ces formations, le problème étant davantage celui de la lisibilité de l'offre pour les publics concernés.

universitaire dans un domaine connexe et donc on avait différé cette idée. Jusqu'à ce que le ministère lance cette idée des licences. Et là on s'est dit "allez, on passe le cap et on lance cette idée". »

« La formation est le résultat de la reconversion d'un DEST [diplôme d'études supérieures techniques] (bac+3) de l'université créé en 1992 et habilité au niveau 2. Depuis plusieurs années, je suis en contact avec différents professionnels de la région et j'ai ressenti le besoin d'une formation supérieure sur [...], plus ciblée [...]. J'avais porté un projet de DNTS il y a quelques années, mais ça n'avait pas abouti pour des raisons purement administratives et puis lorsqu'il y a eu ce projet de licence professionnelle, j'ai saisi l'occasion pour monter la formation qui me paraît pertinente et je trouvais qu'elle était dans un cadre tout à fait adaptée, d'autant plus que le DEST s'était arrêté un ou deux ans avant et que sa forme ne le rendait pas viable en terme de qualification. [...] Je suis donc complètement à la fois le porteur et l'initiateur du projet de licence professionnelle. »

« On ne sait pas ce que va devenir le DUT [...] dans le plan quadriennal on parlait de la troisième année d'IUT et puis c'est devenu la licence universitaire, c'est pour ça qu'on avait mis troisième année d'IUT mais sans savoir vraiment ce que c'était, parce que ça n'est pas vraiment une troisième année d'IUT puisqu'elle est transversale. [...] J'aurais trouvé ça logique que ça s'appelle licence universitaire de technologie, comme ça ça satisfaisait tout le monde. »

### **L'élaboration des contenus**

Pour les licences de ce groupe, le travail d'élaboration des contenus se décline en plusieurs étapes. Les enseignants partent de l'idée générale d'une qualification, qu'ils soumettent globalement pour validation aux professionnels avec lesquels ils ont eu l'occasion de travailler dans le cadre des DU. Pour autant, ils rédigent seuls ou avec d'autres enseignants une première version des contenus.

« Nous avons déterminé nous-mêmes le contenu de l'enseignement en essayant de nous baser sur des choses qui existaient déjà dans des écoles d'ingénieurs pointues dans ce domaine. On a essayé de piocher dans différents programmes ce qui était important, ce qu'il fallait retenir, pour des diplômés qui ne seront pas des spécialistes dans un domaine en particulier mais qui toucheront un peu à tout. C'est vrai qu'on a regardé beaucoup sur Internet, des formations déjà existantes mais qui ne regroupaient jamais tout ça. On a demandé aussi à des collègues de la fac des sciences, certains étaient spécialistes dans des parties, mais on est restés entre enseignants pour faire le programme pédagogique. Les professionnels nous ont suggéré, proposé des contenus, des points plus précis dans le programme. »

La maquette du programme est ensuite soumise à des entreprises potentiellement intéressées par les qualifications visées mais seuls quelques professionnels « d'un noyau dur d'entreprises » interviennent directement lors de l'écriture et de la mise au point définitive des contenus. Ces professionnels sont sollicités pour trouver le dénominateur commun de la fonction visée par la formation. En effet, les enseignants ont acquis, via l'expérience des DU, l'habitude des relations avec les professionnels mais dans le cadre d'un diplôme national ils semblent moins enclins à prendre en compte des besoins et des remarques qu'ils ont jugées parfois « trop précises et techniques » : « Je pense qu'on a voulu conserver notre côté universitaire de formation, c'est pompeux ce que je vais dire, de formation de l'esprit associée à de la formation professionnelle. »

On ne sera donc pas surpris que ce groupe de licences présente une caractéristique commune ; les enseignants disent qu'ils ont réalisé des « projets ambitieux » avec un volume d'heures théoriques plus important que celui prévu par la maquette nationale qu'ils jugent insuffisant. Ce jugement renvoie sans doute au caractère expérimental de toute nouvelle formation et à une représentation avant tout enseignante et académique de la formation. Ceci étant, les enseignants soulignent aussi leur volonté d'adapter les programmes : « Ça évolue encore. Avec une première année qui nous a servi un peu d'expérimentation, on a eu des retours des étudiants qui nous disaient "en entreprise, on s'est beaucoup servi de tel ou tel aspect de notre enseignement, tel autre aspect mériterait peut-être plus d'être appuyé sur ces techniques-là". Donc on fait évoluer le programme en fonction de ça, on voit les informations que l'on recueille auprès des enseignants et des intervenants. »

#### **2.1.4. Les créations**

Les créations ex nihilo concernent six licences professionnelles. Si celles-ci ont toutes en commun de former les étudiants à des activités tertiaires, on peut néanmoins les distinguer du point de vue des qualifications

envisagées puisqu'elles préparent (à part égale) soit à des métiers innovants, émergents qui appellent une certaine transversalité, pluridisciplinarité, soit à des activités plus traditionnelles pour lesquelles la licence serait désormais le niveau d'accès pertinent. On notera également que les licences professionnelles concernées visent pour certaines d'entre elles des emplois dans des PME, même s'il s'avère par la suite que les partenariats sont difficiles à nouer avec ces entreprises. Par ailleurs, ces licences présentent souvent la caractéristique de préparer à des qualifications utilisant les nouvelles technologies. Parce qu'elles présentent ouvertement un caractère transversal, ces formations ne sont pas conçues comme des poursuites d'étude pour les étudiants de DUT. Pour quatre d'entre elles les connaissances disciplinaires acquises en DEUG ne sont pas incompatibles avec le principe d'ouverture professionnelle recherché<sup>21</sup>, ce qui est relativement inédit pour des formations mises en œuvre au sein d'IUT.

À l'exception de l'une d'entre elles qui est une réponse à une demande externe<sup>22</sup>, l'origine des formations de ce groupe semble le plus souvent contingente à la création du diplôme. Les projets s'appuient tantôt sur un projet précis en attente d'une opportunité, tantôt sur des idées générales dont la licence professionnelle vient précipiter la mise en forme.

*« En fait, j'ai été responsable précédemment de la formation de DUT [...] et en observant le marché du travail, les débouchés qui étaient offerts aux étudiants, en regardant les offres d'emploi, je me suis aperçue qu'était en train de naître un nouveau profil professionnel [...]. Cela fait longtemps également que l'IUT espère passer à trois ans – actuellement on en reparle. Donc, en fait, la licence est née de la conjonction de tous ces facteurs qui sont des facteurs professionnels : les besoins du marché, l'évolution de la formation professionnelle de premier cycle à trois ans pour s'adapter avec tout ce qui se passe au niveau de l'Europe. Cela m'a donné l'idée de créer cette licence. »*

Si ces projets de licence professionnelle s'inscrivent en général dans les préoccupations de « départements » ayant déjà développé des compétences en matière de professionnalisation (formations en alternance, mise en place de dispositifs de formation en réponse à des demandes d'entreprises) et souhaitant les convertir sous la forme d'un nouveau diplôme national, ils doivent essentiellement leur concrétisation et leur réalisation à l'initiative individuelle des enseignants. Pour quatre des six responsables concernés, il s'agit d'anciens « professionnels » du secteur ou de la fonction auxquels les formations préparent, ce qui explique peut-être leur détermination à les mettre en place et leur confère une légitimité à le faire au sein de leur département.

*« Le ministère de Claude Allègre a produit ce texte sur les licences professionnelles et on a trouvé que l'ouverture sur une licence professionnelle nous permettait de tirer vers le haut le département. La professionnalisation, on s'est déjà engagé dans cette voie parce qu'on avait ouvert très tôt une section d'apprentissage. [...] La voie du secteur de la professionnalisation, on a vu qu'elle était intéressante à plusieurs titres. Et donc, c'est l'opportunité du texte qui a fait qu'on a dit licence professionnelle, etc. [...] On a assez vite fait le tour de ceux qui voudraient lancer des projets. On ne fait pas une réunion générale pour dire alors, etc. Ça se passe dans les couloirs ou au café : "alors, on ouvre une licence ?" "Tu as une idée ?" "Oui, c'est bon ?" "Bon, et bien tu fais le projet". Voilà, c'est tout, pas de réflexions plus approfondies que ça, et puis ça part. J'ai conçu le projet de A à Z. J'ai voulu faire un projet transversal et qui ouvre le département sur d'autres formations, qui ne soit pas une suite de la formation du département. [...] Personnellement, j'avais eu des activités de consultant dans ce domaine, puis j'ai publié quelques articles sur ce thème. Donc, à la fois un intérêt professionnel antérieur et puis un intérêt de recherche sur ce thème-là. Je crois que c'est la première raison. »*

Il est fréquent que le travail d'élaboration des licences créées *ex nihilo* s'appuie sur des analyses du marché du travail relatif aux qualifications visées, par le biais d'exploitations d'offres d'emploi parues dans la presse ou d'enquêtes réalisées par leur soin (questionnaires ou entretiens) auprès de responsables ou cadres d'entreprises. Là encore, les contacts avec les entreprises trouvent le plus souvent leur origine dans le cadre habituel des relations nouées par les enseignants lors des stages. Cela étant, les enseignants sont parfois conduits à étendre le réseau de relations, surtout lorsqu'il s'agit de métiers émergents<sup>23</sup>. Finalement, les

<sup>21</sup> Ce qui ne se traduit pas forcément d'ailleurs par des candidatures plus massives de titulaires de DEUG.

<sup>22</sup> Nous n'évoquerons pas ici le détail de ce cas puisque les « demandes externes » font l'objet d'un traitement séparé dans le premier point de la troisième partie sur les partenariats. La démarche de construction est bien différente des autres projets puisque l'analyse du besoin des entreprises a associé étroitement les partenaires professionnels, le porteur de projet universitaire et dans ce cas le centre de formation par apprentissage impliqué dans l'opération.

<sup>23</sup> Ces nouveaux contacts n'ont pas pour seule fonction d'asseoir la crédibilité de la formation proposée. Ils sont d'autant plus importants qu'ils permettront par la suite aux enseignants de trouver des professionnels pour des enseignements spécialisés.

« professionnels » contactés ne sont pas toujours des cadres d'entreprises : des interlocuteurs appartenant à des associations professionnelles ou à des chambres de commerce et d'industrie peuvent également être sollicités.

Les enseignants ont la maîtrise de la rédaction des contenus, interrogeant les professionnels soit sur une validation globale des contenus soit sur des points spécifiques du programme. Ils reconnaissent que les méthodes adoptées pour identifier les qualifications peuvent être empruntées d'aléas (en particulier parce qu'elles concernent des métiers émergents) mais qu'ils ne disposent pas de ressources pour conduire un travail d'analyse plus approfondi.

*« Je sais ce que coûte l'ingénierie pédagogique, il n'y a personne pour la payer dans l'université donc on imagine des trucs en chambre, on les sort en espérant que ça corresponde à un besoin. Il n'y a personne qui nous rémunère cette ingénierie dans l'université, donc on peut faire des choses légères pour essayer de valider des hypothèses mais il n'y a pas d'études approfondies. Qu'est-ce que l'on fait ? On est allé voir d'une part ce qui existait comme formations de ce type au niveau de l'enseignement supérieur, on fait des recherches documentaires sur Internet ou sur support papier pour identifier combien de formations existaient, sachant que après c'est assez aléatoire. »*

Les licences professionnelles de ce groupe ont en commun des contenus ayant trait à la conduite de projet, à la communication, au droit et à l'économie du secteur ou de la fonction auxquels elles destinent les étudiants, elles présentent néanmoins certaines particularités techniques propres à la qualification visée.

Il est indéniable que les licences professionnelles ont été une forme de reconnaissance et de validation du savoir-faire acquis par les universitaires des IUT en matière de formations professionnalisantes<sup>24</sup>. Les discours de ces enseignants reflètent d'ailleurs parfois le sentiment qu'ils disposent en matière de professionnalisation d'une « longueur d'avance » sur leurs collègues des UFR, nourrie des expériences cumulées de formations professionnalisantes (DUT et DU) et de recherches en lien avec les entreprises. De ce point de vue, il y a pour ces enseignants un sentiment d'« évidence » à convertir un DU en licence professionnelle ou à créer une nouvelle formation qui s'inspire directement d'un fonctionnement de DU. Encore faut-il souligner d'une part que ces discours sont produits par des enseignants qui ont considéré rapidement l'importance de prendre place dans l'offre de licence professionnelle et souhaité faire le « pari » de ce nouveau diplôme alors même que les IUT revendiquaient l'allongement d'une année du cursus en IUT et que, d'autre part, l'évidence perçue et évoquée au moment des entretiens a peut-être été renforcée par le constat *a posteriori* de la réussite d'une année de fonctionnement. *« Au début il y en a qui se sont lancés, comme nous et il y en a d'autres qui ne voulaient pas, qui disaient que ça ne les intéressait pas, qu'il fallait attendre de voir comment ça se passerait et après en fonction du vent on se jetterait à l'eau ou pas. »*

Par ailleurs, il faut sans doute distinguer ce qui relève du sentiment et de l'expression individuels du niveau organisationnel et institutionnel. À l'échelon individuel, le discours dominant consiste à présenter la licence professionnelle comme un prolongement normal et sans surprise d'une activité déjà longuement pratiquée<sup>25</sup> et insiste sur la maîtrise des démarches relatives au montage de ce type de formation, tandis qu'au niveau de l'organisation, le changement induit par ce nouveau diplôme semble assez lourd de conséquences. En effet, la licence professionnelle a d'une part nécessité des arbitrages entre départements pour le choix des différents projets (transformations des nombreux DU existants ou créations), d'autre part elle a révélé (au moins autant pour la reconnaître que pour l'exposer) la structure IUT dans l'ensemble de l'université.

La citation qui suit synthétise (certes de manière quelque peu abrupte) différents constats exprimés par plusieurs enseignants d'IUT : *« L'IUT au démarrage a été un peu réticent ; l'UFR, n'en parlons pas, ils ne comprennent pas encore que l'IUT puisse décerner un diplôme au niveau bac+3 ; ça crée d'ailleurs des problèmes encore. Le résultat des courses c'est qu'on n'a pas beaucoup été aidé. [...] On a dû être persuasifs, prendre les devants, aller vite. Ça a été une course et dès qu'on a eu l'habilitation, on a décidé d'ouvrir. On a pris les gens un peu de court. Parce que s'il avait fallu attendre toutes les autorisations, savoir où on inscrivait, qui on inscrivait... Alors on a réglé les problèmes au fur à mesure. L'inscription, par exemple, puisque l'inscription c'est la maîtrise administrative. Si vous les inscrivez à l'IUT, vous ne les inscrivez pas à l'UFR. Alors ça, ça a été un des gros problèmes. Ils voulaient prendre la responsabilité de*

<sup>24</sup> Il est à noter que, dans une grande majorité, il s'agit d'enseignants dotés d'une longue expérience au sein de leur IUT ou de l'institution universitaire.

<sup>25</sup> En effet, contrairement à leurs collègues d'UFR, les enseignants d'IUT ne soulignent pas que la responsabilité d'une formation de licence professionnelle transforme la nature de leur activité pédagogique ; ils mettent plutôt en avant le bénéfice qu'ils ont retiré d'un contact plus étroit avec les entreprises, du fait des projets tutorés ou des stages.

*l'inscription, moi j'ai dit, "je refuse complètement, je souhaite avoir la responsabilité administrative, et pédagogique, les deux, pas l'un et l'autre, sinon ça ne peut pas marcher". Ça a été rude et ça n'est pas encore fini. J'entends actuellement des bruits... disant que cette licence, ou ces licences devraient être..., il n'y a pas de raisons qu'elles se trouvent à l'IUT. Ça froisse beaucoup de gens. »*

En prescrivant le « décloisonnement pédagogique » comme principe de fonctionnement de la licence professionnelle et en attribuant à ce diplôme un rôle d'entraînement de l'ensemble universitaire par une mutualisation de compétences et d'expériences, le texte de la licence professionnelle et sa mise en œuvre auront surtout contribué à faire ressortir des différences de fonctionnement entre les composantes.

Avec la licence professionnelle, les IUT perdent une partie de l'autonomie de fonctionnement caractéristique des DU. Ainsi, certains enseignants d'IUT ont évoqué comment leur projet avait fait l'objet d'une intervention de la présidence lors de la phase d'élaboration, afin d'y associer une UFR de l'université. *« On a monté le dossier en partenariat avec une autre composante universitaire une UFR de Lettres et Sciences humaines. Cette UFR avait des enseignements professionnels au niveau maîtrise et DESS mais au niveau licence c'est très peu spécialisé encore. L'objectif étant de trouver des débouchés professionnels aux étudiants de LEA. Donc ce travail commun nous a été un peu imposé par l'université, parce que le président de l'époque tenait à ce que les licences soient portées par des composantes "classiques" c'est-à-dire hors IUT. »* On voit par-là comment le souci de professionnalisation des universités par la présence d'UFR dans les licences professionnelles a eu des répercussions sur les IUT, leur offre et leur fonctionnement.

Si le classement des projets de licence professionnelle par les instances de l'université n'a pas été réalisé de façon systématique dans les universités, il fournit néanmoins une illustration supplémentaire des jeux de pouvoirs internes dans lesquels sont désormais pris les IUT<sup>26</sup>. *« Au niveau de l'établissement, il y a eu un classement de toutes les propositions la première année. Et il faut reconnaître que l'université n'a pas classé les propositions de l'IUT dans les premières, nous on a été classés avant-derniers sur sept ou huit propositions. On peut l'interpréter comme une tension ou une peur de la concurrence. [...] Mais ça ne nous a pas handicapés parce qu'on a été habilités directement. [...] Je pense que le choix du ministère ou des experts ne s'est pas fait sur les classements des universités mais sur le contenu du dossier. »*

D'une manière plus générale, l'inscription de la licence dans le schéma « LMD » (licence maîtrise doctorat) interroge concrètement la question des spécialités de DUT<sup>27</sup> et pose directement la question du DUT dans l'architecture des formations supérieures. De ce point de vue, la licence professionnelle aura peut-être provoqué davantage de répercussions dans les IUT que dans les UFR. Les disciplines et leur pouvoir ont certes été remises en cause par la licence professionnelle, du moins lors du processus de sélection des dossiers mais elles ne semblent pas faire l'objet de discussions collectives sur leur avenir et leurs éventuelles transformations. Il n'en est certainement pas de même pour les IUT. Certains enseignants d'IUT ont ainsi rappelé que la question de l'allongement du DUT en trois ans était antérieure au rapport Attali et que la proposition d'un schéma européen des formations en trois, cinq et huit ans après le bac avait provoqué des réactions de la part des directeurs d'IUT qui y voyaient une manière de disqualifier le DUT : *« Quand cette licence professionnelle est apparue, on était orienté vers une troisième année. Et puis tout à coup, on nous coupe l'herbe sous le pied, on ne veut pas qu'on fasse de troisième année. Donc ça a été très mal ressenti finalement. »*

Les propos des enseignants d'IUT témoignent de l'entre-deux dans lequel se situe le DUT (et par conséquent la licence professionnelle), entre des revendications nationales portées par les directeurs d'IUT et une réponse ministérielle peu affirmée. *« Dans le plan quadriennal on parlait de la troisième année d'IUT et puis après, c'est devenu la licence universitaire, c'est pour ça qu'on avait mis troisième année d'IUT mais sans savoir vraiment ce que c'était, parce que ça n'est pas vraiment une troisième année d'IUT puisqu'elle est transversale, donc on identifie mal ce que va devenir la troisième année, on attend, on verra bien, est-ce qu'on prendra nos deux ans et on va les étirer sur trois ans et le DUT sera sur trois ans mais j'aurais trouvé ça logique que ça s'appelle licence universitaire de technologie, comme ça ça satisfaisait tout le monde [...], auquel cas, la licence professionnelle n'existe plus ou elle n'existerait que pour des gens qui viennent de BTS par exemple. »*

---

<sup>26</sup> Surtout si nous tenons compte des observations de C. Musselin et S. Mignot-Gérard (2003) selon lesquelles les instances internes aux universités jouent désormais un rôle plus important en termes d'arbitrages et de prises de décision.

<sup>27</sup> Voir la position de l'Assemblée des directeurs d'IUT (ADIUT) exprimée par son président dans le supplément au n° 59 de *Vie Universitaire*, mars 2003. Dans le cadre du LMD, les IUT conduisent une réflexion intitulée « Avenirs des métiers, l'évolution des spécialités ».



On comprendra donc que dans un contexte de relative indétermination, l'offre d'IUT ait été conçue – au moins dans un premier temps – en référence à une offre et des pratiques existantes, articulées plus ou moins directement aux spécialités de DUT.

## **2.2. La logique d'offre dans les UFR**

### **2.2.1. Le plus souvent des créations nouvelles**

Alors qu'une part conséquente de l'offre de licences d'IUT procède de formations déjà existantes, celle des UFR est majoritairement « nouvelle. » Lors de la campagne 2000, environ 60 % de l'ensemble des licences proposées par les UFR et habilitées n'étaient pas issues d'un cursus déjà existant. Cette caractéristique se retrouve bien évidemment dans notre « échantillon » de licences enquêtées, ce trait est même encore plus prononcé pour celles-ci. Ainsi parmi les 17 licences dont il sera question dans ce paragraphe, 13 sont des créations *ex nihilo*. À cela il convient d'ajouter que, si pour les quatre licences restantes il existait avant le décret des formations proches (un DEUST, deux DU et une licence « appliquée »), trois d'entre elles ont cependant été sensiblement remaniées à l'occasion de leurs transformations en licence professionnelle : « *On a tout repris. Ce qui a changé ? On a beaucoup plus de temps donc là on en a profité. On a travaillé dans deux directions : l'enrichissement du programme de compétences techniques en électronique, ils n'en avaient pas du tout et maintenant ils en ont. On a changé aussi parce qu'on peut accueillir des électroniciens et pendant que les gens qui viennent de DEUG ou de BTS d'optique font de l'électronique, les électroniciens font de l'optique. On a beaucoup élargi le public de recrutement* » ; si bien que, pour deux de ces quatre licences, les contenus proposés et les finalités poursuivies apparaissent autant comme des reprises que comme des créations *ex nihilo*. Deux de ces cursus étaient d'ailleurs tombés en désuétude depuis quelques années, l'arrêté de création de la licence a donné l'occasion de les relancer en reconsidérant leurs finalités.

Que les licences d'UFR enquêtées et, plus globalement, l'ensemble de l'offre émanant de ces composantes soient marquées du sceau de la nouveauté n'est pas pour surprendre. Cette caractéristique était un peu attendue. Sa confirmation ne fait qu'accentuer les enjeux liés au développement de ce diplôme dans les UFR : la licence professionnelle est bien un diplôme nouveau pour les UFR et, potentiellement, elle s'inscrit en rupture et non en continuité avec l'offre de diplômes déjà existante, caractéristique moins évidente pour les licences proposées par les IUT.

### **2.2.2. À formation nouvelle, nouvelle qualification ?**

Parmi les 17 licences enquêtées, une majorité d'entre elles prépare à des activités de service : neuf dont six pour les services marchands ; l'industrie en regroupe quatre et l'informatique deux. Dans cet échantillon, comme pour l'ensemble de l'offre proposée par les UFR, les activités de service prédominent. Si certaines qualifications visées sont plutôt de facture classique (par exemple celles du commerce ou de l'informatique), d'autres, toutes aussi nombreuses, émanant essentiellement d'UFR ou de départements de lettres, d'économie ou de gestion, sont plus inattendues. Elles ne visent pas des « métiers » encore bien identifiés ou constitués. Procédant de cursus disciplinaires auxquels elles sont encore liées elles tentent aussi d'intégrer des aspects professionnels et sectoriels. Elles apparaissent ainsi bien souvent dans un entre-deux qui mêle à la fois du professionnel et du disciplinaire. Les quatre licences de type industriel, proposées par des UFR de sciences et techniques, illustrent bien cet « entre-deux ». Aucune ne prépare à des activités classiques de conception assistée par ordinateur (CAO) ou dessin assisté par ordinateur (DAO) par exemple. Les responsables de ces licences n'ont pas non plus emprunté la voie prise par nombre de licences industrielles d'IUT, voie consistant à prolonger une formation technique – celle transmise en IUT – par des contenus en management d'équipe ou en gestion de projet. En revanche, arrimées à des préoccupations de recherche – et conservant bien souvent par la même un marquage disciplinaire –, elles présentent une forte identité technologique qui contribue à leur spécificité et si ce n'est à leur « nouveauté » du moins à leur originalité, relativement à l'ensemble des autres licences comparables proposées par les IUT. Cette originalité fait-elle sens pour les entreprises ? C'est une autre interrogation.

Le caractère novateur ou non de ces formations doit aussi être apprécié au regard de ce qu'est, en général, l'offre de diplômes d'UFR. De ce point de vue la nouveauté de ces licences est plus patente. Parce que leurs intitulés font explicitement référence à des métiers, des domaines d'activité ou des secteurs économiques et

non à des disciplines constituées, ces diplômés se démarquent d'emblée de l'offre standard et courante qui émane des UFR pour ce « niveau » de formation. Les développements ultérieurs feront apparaître les contours de la nouveauté attachée à ces formations.

### 2.2.3. Éléments biographiques et institutionnels à l'origine des processus de création

Quels sont les ressorts internes de la création de l'offre de licence professionnelle à bien des points de vue nouvelle et ne s'inscrivant pas, comme les cursus disciplinaires, dans une sorte d'évidence allant de soi ? Les particularités biographiques des porteurs de projet sont sans doute celles qui ressortent le plus nettement des entretiens. En quoi ces responsables se singularisent-ils de la figure de l'enseignant-chercheur universitaire et des représentations qui lui sont associées ? Une partie d'entre eux s'en démarque par une caractéristique objective dont on sait que, bien souvent, elle induit un autre rapport au travail universitaire, un autre point de vue sur les finalités et le rôle de l'université, beaucoup plus favorable au développement de formations à caractère professionnel. Cette caractéristique objective est relative au statut. Une part non négligeable de ces responsables est en fait constitué de certifiés ou d'agréés du secondaire et de maîtres de conférence ou professeurs associés dont l'accès à l'université a été plus ou moins tardif. Si les premiers n'ont pas toujours eu une socialisation au travail de recherche, favorisant par la même un investissement vers d'autres formes d'activités appréciées, sinon réclamées, pour l'élaboration et la mise en œuvre des licences, les seconds ont connus des expériences professionnelles variées et ne sont devenus enseignants que tardivement, parfois d'ailleurs après avoir travaillé dans le privé. Quant aux « universitaires enseignants-chercheurs », ils ont très souvent exercé des activités de responsabilité au sein de leur université (conseil des études et de la vie universitaire (CEVU), conseil d'UFR) et si quelques-uns ont enseigné dans des IUT au début de leur carrière, tous interviennent d'une manière ou d'une autre dans des formations professionnelles (DESS, IUP...). Bref autant de traits qui les incitent à considérer comme nécessaire la diversification des fonctions de l'université et à souscrire à la thématique de sa nécessaire ouverture aux attentes diversifiées des entreprises.

L'importance de la dimension biographique dans la genèse de l'offre émanant des UFR est accentuée par le caractère très individuel ou personnel des projets. Rarement ces derniers sont le fruit de réflexions et de décisions collectives d'enseignants, rarement ils paraissent s'inscrire dans des « stratégies organisationnelles ». Bien au contraire leur genèse est marquée par des décisions individuelles, des engagements personnels parfois teintés de volontarisme : *« Quand l'opportunité s'est présentée de faire une licence professionnelle personne ne se manifestait. Il est clair que je trouvais que c'était une opportunité intéressante...Ce n'est pas quelque chose que j'attendais mais disons quand ça c'est présenté, je me suis dit, il faut saisir cette opportunité. Alors je vais vous dire très franchement les choses, parce que je crois qu'il faut les dire très franchement. Moi je suis au département de psychologie et j'enseigne les statistiques. J'ai une formation en mathématique, après j'ai fait aussi de la psychologie mais ce n'est pas ma formation initiale. Donc j'ai dit "s'il y a quelque chose à faire moi je veux bien mais j'ai besoin de l'aide de quelqu'un qui connaît mieux les milieux professionnels que moi". Alors j'ai une collègue qui était déjà responsable d'un DESS et qui m'a dit oui. Alors on est parti à deux. »* Au mieux ces engagements seront le fait d'un petit groupe. La dimension individuelle attachée à l'origine de ces licences d'UFR ressort d'autant plus qu'on la compare à celle des formations proposées par les IUT. Pour ces dernières les discussions et les décisions ont souvent été menées et prises à un niveau plus « collectif » : le département, voire l'IUT. Bref, l'ancrage plus individuel de ces licences, qui d'ailleurs peut susciter un doute sur leur pérennité, apparaît au diapason de ce qu'est le fonctionnement plus global des UFR, semble-t-il, teinté d'un certain « individualisme ». Si, de manière générale, ces licences trouvent d'abord leur origine dans des initiatives d'individus aux propriétés professionnelles quelque peu décalées, ont-ils pu bénéficier de ressources institutionnelles et/ou éducatives faisant en quelque sorte écho aux volontés politiques nationales ?

Nous l'avons déjà un peu dit, les départements et plus encore les UFR ont joué dans l'ensemble un rôle fort modeste. En outre, dans les entretiens, ces « collectifs » ont le plus souvent été présentés comme emprunt d'une certaine défiance : *« Alors au niveau du corps enseignant, si vous voulez ils me connaissent, ils savent bien qui je suis, et moi j'ai fait mon lobbying. Je suis allé leur expliquer, je leur ai dit que je n'étais pas un technophile, que je ne voulais pas de la technique pour la technique, au contraire. »* La défiance ou au mieux la neutralité souvent évoquée par les responsables n'est en soi pas surprenante, elle illustre le caractère peu consensuel voire controversé de la thématique de la professionnalisation, notamment dans les UFR fortement investies dans des activités de recherche. *A contrario* nous comprendrons que l'élaboration de projets soit plus aisée dans les UFR et départements qui ont déjà diversifié leur offre du point de vue des finalités : *« Cette formation est née simplement de ce qu'a fait X qui est actuellement le directeur de la formation continue et qui reste le directeur de la filière avec un DESS qui est fait avec le CFA [centre de formation d'apprentis] en apprentissage, les DU et la formation continue. En fait l'origine est une MST*

*[maîtrise des sciences et techniques] et petit à petit il y a eu un DU lié à la maintenance donc tout ça a donné une filière. »* Certes ces contextes favorables ne sont pas les plus fréquents (trois licences sur les 17 envisagées dans cette partie en ont bénéficié) mais leur existence tend à invalider toute lecture visant à opposer strictement l'offre de licences construite par les UFR et celle émanant des IUT.

À défaut d'une existence interne d'offre à finalité professionnelle dont les effets bénéfiques sont indéniables, les responsables peuvent trouver des ressources éducatives auprès d'autres structures d'enseignement. Les collaborations entre UFR et lycées entrent dans ce cas de figure mais du fait de l'importance qu'elles ont prise au cours des trois premières campagnes nous les avons traitées plus loin. Parmi les autres structures on mentionnera les écoles d'ingénieurs. Trois licences (sur 17) sont ainsi articulées<sup>28</sup> à de telles écoles avec parfois une responsabilité conjointe. Ces dernières peuvent alors « héberger » la licence et la soutenir d'un point de vue matériel tout en lui faisant bénéficier de son réseau de relations, etc. Ce soutien est parfois si important que certains responsables n'hésitent pas à lier la possibilité d'existence de leur licence à la présence de cette école : *« La licence professionnelle serait fragile si la NFI [nouvelles formations d'ingénieur] n'existait pas, ça c'est sûr, parce qu'on a pas la masse critique pour tenir à 30 étudiants. Parce qu'être professionnalisant ça veut dire connaître des professionnels et ça c'est un effort qui ne nous est absolument pas reconnu. On est payé pour faire des heures de cours mais absolument pas pour aller visiter des entreprises. Donc s'il n'y avait pas la NFI derrière il n'y aurait pas la licence professionnelle. »* Il n'en reste pas moins que ces « ressources éducatives » ne peuvent au mieux concerner que les licences à caractère industriel. Le poids de telles collaborations est d'ailleurs assez limité parmi l'ensemble des licences créées par les UFR.

Quel(s) soutien(s) les responsables de projet ont-ils trouvé auprès des directions d'université ? Cette interrogation est d'autant plus légitime que le « développement des formations professionnalisantes » est désormais une figure imposée ou un passage obligé de tout contrat quadriennal présentant les orientations, la politique, des établissements universitaires. Or cette volonté affichée ne semble pas qu'une façade, elle est souvent évoquée dans les entretiens. De manière générale, les directions d'établissement ont, au dire des responsables rencontrés, bien accueilli les projets. Elles les ont soutenus, allant même jusqu'à favoriser les UFR dans le cas de projets impliquant différentes composantes universitaires. *« Ils nous ont soutenus », « ils se sont tout de suite montrés favorables »,* telles sont les expressions qui reviennent le plus souvent. Ce soutien a d'ailleurs permis à certains projets émanant de disciplines jusque là peu portées à l'élaboration de diplômes à finalités professionnelles de franchir sans trop d'encombre les différents votes des instances concernées (conseil d'administration et CEVU) : *« La présidence a appuyé c'est grâce à elle que c'est passé, il faut quand même le dire. »* Accueillant favorablement les demandes, les présidences ont parfois (plus rarement quand même) eu un rôle plus direct et plus en amont dans la genèse des projets, soit en poussant à leur élaboration, soit en jouant le rôle d'intermédiaire-introducteur pour aider à certaines réalisations dans leur université : *« L'idée au départ est née d'un échange du président avec des professionnels du tourisme et de l'hôtellerie en particulier par rapport à des besoins de formation, des lacunes de formation dans ces domaines. L'idée est née là. »* Ce soutien, le plus souvent à distance, des directions d'université semble avoir été d'autant plus aisé que, diplôme récent en voie d'implantation dans les établissements, la licence ne pose pas encore, comme c'est le cas pour les DESS, des questions de mise en cohérence des offres et qu'il s'inscrit totalement dans leurs orientations générales.

#### **2.2.4. Les argumentaires de création**

*« Diversifier l'offre d'enseignement »,* voire la compléter lorsqu'il existe déjà des formations « professionnelles », tel est l'objectif le plus couramment déclaré et recherché par les responsables de ces licences. *« On s'est demandé comment on pouvait professionnaliser des biologistes en dehors des métiers déjà drainés par la santé, la pharmacie, la médecine... ensuite tout ce qui touche à la biologie quand on sort de l'enseignement supérieur et de la recherche. On avait identifié qu'actuellement il y avait vraiment des demandes de connaissances en biologie pour des gens qui ne faisaient pas de la biologie qui étaient soit dans la communication, soit dans le commerce... bref toutes ces demandes de société. L'idée sur laquelle on est parti c'est que c'était pas la peine de laisser ces terrains là à des gens qui ne sont pas des biologistes, en tous cas qui peuvent être partagés avec des biologistes... Il y avait un créneau pour des gens polyvalents et nous on avait des biologistes et on pouvait essayer de les rendre polyvalents. »* Ce souci de diversifier l'offre existante est diversement légitimé ou présenté.

---

<sup>28</sup> La spécialité de la licence est en congruence avec celles dispensées dans l'école.

Il peut, comme c'est le cas dans l'extrait précédent, être rapporté aux effectifs importants de titulaires de DEUG qui tous n'embrassent pas une carrière d'enseignant ou ne parviendront pas à obtenir un diplôme de niveau supérieur (un DESS) leur laissant espérer des insertions professionnelles diversifiées. Souvent volontaires, et profondément convaincus qu'il convient de proposer aux étudiants d'autres cursus et d'autres perspectives que l'enseignement, la tonalité des propos de ces responsables peut aussi prendre une forme plus « polémique », plus « militante » : « *Un universitaire qui a 100 jeunes, à combien il propose un avenir professionnel ? Il y a la formation des maîtres, faut être honnête, sur 100 environ cinq à dix. La recherche...un ou deux. En dehors de ça il ne connaît rien ! Qu'est ce qu'on fait des 93 autres ? Ce n'est pas son problème. Or dans les IUP, dans les licences professionnelles c'est notre problème.* »

La question du devenir universitaire et professionnel des titulaires d'un DEUG n'est pas toujours spontanément évoquée, bien au contraire. La création des licences peut alors être présentée comme une suite logique et naturelle d'initiatives visant à diversifier l'offre de diplômes par une élaboration progressive de « filières professionnelles » qui se veulent de plus en plus denses ; la complétude est alors recherchée : « *Ce qui manquait en tourisme dans la région, mais aussi plus généralement c'était quelque chose entre bac+2 et bac+5. En fait en tourisme il n'y a rien entre les deux. Il y a eu des maîtrises de sciences et techniques mais elles n'existent plus. Elles ont été remplacées par des IUP mais ils sont très loin. Il doit y en avoir à Perpignan, il doit y en avoir à...je ne sais plus. Enfin je parle du sud, je crois que le plus proche c'est Chambéry Donc évidemment il y avait un vide et il fallait essayer de le combler. Donc nous avons eu l'idée d'un projet de filière, qui partant du BTS pourrait aller jusqu'au DESS. Et donc quand les projets de licence et de master sont arrivés on a donc pensé tout de suite à s'installer dans ce cursus.* » Beaucoup plus centré sur l'offre locale (au sein de l'université), régionale et académique déjà existante, le discours de ces responsables tend à présenter le décret de création des licences professionnelles comme une opportunité qu'il convenait de saisir pour compléter les « filières » existantes ou en voie de constitution. Dans sa forme extrême cet argumentaire de développement et de recherche de cohésion de « filière » tend à présenter l'offre d'éducation comme un marché dans lequel il convient d'être présent. Dans les propos des responsables la question du devenir des DEUG tient alors une moindre place. En fait, le plus souvent elle ne surgit pas ou n'est pas abordée spontanément et très fréquemment nous observons une faible présence de titulaires de DEUG dans ces licences et, surtout, leur absence y est moins déplorée par les enseignants. Derrière ces nuances privilégiant tantôt l'offre, tantôt les étudiants (de DEUG) et la nécessité de diversifier leurs débouchés professionnels, se profilent en fait des rapports subjectifs différenciés au travail enseignant, au rôle de l'université. Pour les argumentaires en termes de développement de l'offre et de constitution-renforcement de filières la nécessité d'un développement de formations comme la licence professionnelle apparaît plus évidente.

L'analyse des entretiens fait aussi apparaître un troisième type d'argumentaire, différent des deux précédents. Dans celui-ci la création des licences est rapportée à des activités de recherche : « *On fait de la recherche dans le domaine [celui de la licence] et quand vous pouvez en plus la prolonger dans l'enseignement et mieux, avec des filières comme ça, caser des jeunes, je crois qu'on a rempli notre rôle, qu'on s'appelle fac, institut ou autre. Nous on est complètement en phase on n'a pas d'état d'âme et s'ils [les entreprises] recrutent pas...* » L'activité de recherche, dont les responsables jugent qu'il est bon de la prolonger ou d'essayer de la prolonger par de l'enseignement, va permettre d'identifier un champ d'activité une domaine ou plutôt un sous-domaine technique restreint constitutif du contenu et des finalités des licences. Dans cet argumentaire la thématique de la diversification de l'offre sans être totalement absente n'est pas posée comme une priorité et la licence comme un diplôme qu'il conviendrait de faire vivre « coûte que coûte » ; nous serions tentés de dire en forçant un peu le trait, quel que soit son utilité. Ici aussi le recrutement de titulaires de DEUG n'est pas spécialement recherché, même si les responsables admettent que pour ces licences ces diplômés peuvent très bien y réussir : « *Faut dire que les cours scientifiques sont très scientifiques, donc un DEUG ne se débrouille pas mal parce qu'il y a beaucoup de physico-chimie, de la thermique donc on manipule des objets abstraits, c'est des vrais cours. Après il y a la technologie mais la partie cours scientifique, les DEUG devraient bien se débrouiller. Ils ont vraiment les bases.* » Uniquement proposées par des UFR de sciences et techniques, ce qui n'est pas pour surprendre, ces formations constituent une bonne part des licences regroupées dans le « partenariat » intitulés « De la difficulté à passer de relations issues de la recherche à des relations autour de l'enseignement » (cf. infra) que nous développerons plus loin.

### **2.2.5. Quels « besoins » et quels interlocuteurs ?**

Pour ces licences dont la création tient avant tout à des initiatives d'enseignants et dont la genèse procède de logiques internes aux universités-UFR, comment la question des relations avec les milieux professionnels

est-elle envisagée et d'abord comment la question des « besoins » ou du moins celle des attentes plus ou moins avérées des entreprises ou plus largement des employeurs potentiels est-elle appréhendée ?

Celle-ci n'a pas la même place, la même importance, pour l'ensemble des responsables rencontrés. Néanmoins au-delà d'une certaine diversité trois types de propos assez contrastés peuvent être observés, étant entendu que pour deux licences préparant à des activités d'informaticien cette question tient une place quelque peu particulière compte tenu d'une forte demande des entreprises<sup>29</sup>.

Pour trois responsables des 15 licences restantes la question de l'intérêt s'est posée très en amont. Elle est d'ailleurs abordée, de manière plus ou moins spontanée, très vite dans les entretiens : « *Quelles ont été les grandes étapes de la licence ? C'est une licence créée au sein de X, quant à la démarche suivie, les choses sont assez claires. L'idée au départ est née d'un échange du président de l'Université avec des professionnels de la ville et de la région par rapport à un besoin de formation, de lacune dans le domaine des formations dans ces secteurs. L'idée est née là.* » Pour ces licences, la question des besoins occupe dès le début une place à part entière. C'est par rapport à des souhaits que sont envisagés les projets. Une des premières actions des responsables de ces licences a dès lors consisté à explorer ces demandes locales dont la formulation est encore imprécise.

Dans le second type (cinq licences sont ici concernées) si la question des « besoins » est toujours présente elle a néanmoins un statut différent. Le plus souvent les responsables entendent répondre à des évolutions survenant dans tel ou tel domaine d'activité : transformation d'une activité, nouvelles normes... L'idée de « besoin » prend dès lors une acception plus large. Elle ne procède plus de demandes plus ou moins précises plus ou moins avérées mais circonscrites : elle fait l'hypothèse que s'opèrent des transformations du travail : « *Le souci qui émergeait c'était la traçabilité, la sécurité alimentaire, pour prévenir les risques microbiologiques. Donc pour garder un rang important dans la région, parce que c'est quand même un poids économique important dans la région, l'industrie agroalimentaire, il fallait vraiment un coup de pouce qui soit donné dans ce secteur.* » Construites pour accompagner des transformations supposées, les qualifications prises pour cible par ces licences n'ont pas la visibilité de celles du type précédent. Elles rentrent dans la catégorie des « emplois émergents ». Parce qu'elle cherche à anticiper ou du moins à accompagner des transformations, l'idée de « besoins » est beaucoup plus supposée par les responsables (à partir de leurs connaissances des secteurs) que déduite d'investigations qu'ils auraient pu conduire auprès d'entreprises. Elle est donc au départ plus fortement marquée par les interprétations ou les hypothèses faites par les enseignants.

Encore présente dans le type précédent, la référence à des demandes d'entreprises tend à disparaître dans les discours des responsables des licences restantes (sept licences) ; la genèse des formations n'est alors plus rapportée à l'existence de « besoins » plus ou moins avérés, supposés : aucun travail de prospection n'est évoqué. Le terme même de « besoin » prend parfois dans les entretiens une acception particulière comme dans l'exemple suivant : « *Donc il y a une participation des régions à travers X, qui est un peu une fédération de troupes. On obtient donc ce financement justement sur cette interculturalité, chose que l'on n'aurait pas eu sur d'autres profils de formation. Avant d'attaquer cette demande d'habilitation moi je savais que j'avais des professionnels [qui ne sont pas dans une situation d'employeur potentiel] dans le coup, qu'il y avait des élus régionaux qui étaient favorables à cette idée et je savais aussi quel était le profil de nos étudiants. Donc c'est sur ces besoins-là que nous avons fondé la démarche licence professionnelle.* » En effet pour ces licences le soutien d'organisations professionnelles, de pouvoirs politiques (région, conseil général, mairie), tend à se suffire à lui-même et tient lieu d'étude de « besoins ». Pour le moins, une telle étude ne constitue pas un préalable absolument nécessaire conditionnant la suite du processus de création.

Si la question des « besoins », de leur identification plus ou moins précise, ne constitue pas pour ces licences un préalable, comment est envisagée celle des débouchés professionnels ? Pour trois licences de ce type, cette épineuse question est atténuée par le fait qu'une partie du public de la licence est en fait constitué de salariés déjà en activité et pour lesquels la licence serait, au dire des responsables, un moyen « *de prendre du recul, de la distance, par rapport à leur activité* ». Cette précision étant faite, nous pouvons résumer et condenser les propos recueillis en disant que l'argumentaire développé emprunte à l'idée que « l'offre peut créer la demande » ou du moins contribuer à la faire advenir. Dans les entretiens ce point de vue est étayé de plusieurs manières. D'abord ces licences visent des activités de service dont les organisations du travail sont loin d'être toujours stabilisées. En outre elles se situent souvent à la jonction de domaines d'activité moins investis par l'offre existante. Enfin les enseignants mettent en avant le fait que ces

---

<sup>29</sup> Une de ces deux licences peut d'ailleurs être préparée dans le cadre d'un contrat de qualification. L'origine de la seconde est fortement corrélée à des relations étroites avec une « entreprise ».

licences proposent des cursus présentant des particularités, des singularités (en termes de type de connaissances notamment) susceptibles de donner à ces diplômés certains avantages lors de recrutements. Pour eux ces caractéristiques compenseraient ainsi les incertitudes sur la nature réelle des « besoins ». Souvent teintés de volontarisme (que les enseignants aimeraient retrouver chez les étudiants) les propos et les points de vue de ces responsables se comprennent mieux si l'on précise que ces licences sont surtout proposées dans des UFR de « lettres et sciences humaines ». Confrontés à un « grand écart » – celui de la traduction de contenus disciplinaires en « métiers » (cf. infra) – ne pouvant pas, le plus souvent, s'appuyer sur des expériences antérieures similaires, les responsables de ces licences ne peuvent que se démarquer du schéma quelque peu idéal qui tend à poser au départ de tout processus de construction de formations professionnelles l'identification de besoins. Pour eux le qualificatif de professionnel prend une acception différente et c'est avant tout par contraste avec les cursus académiques que ces licences sont qualifiées de « professionnelles ».

Il n'existe pas de relations strictes et étroites entre les trois modalités d'approche des « besoins » présentées ci-dessus et l'implication des professionnels (entreprises, associations, structures intermédiaires, organismes privés et publics...) dans la phase de construction des licences. De manière générale ces derniers ont plus joué un rôle d'interlocuteur réactif sur des projets ou esquissent de projets qui leur étaient proposés. Ils ne sont pas à l'origine du processus mais ils ont été sollicités tout à la fois pour donner leur sentiment et rendre le projet crédible (notamment au regard de ce qui est exigé par la Commission d'habilitation) et viable dans la durée : « *Donc on a fait une enquête auprès des industriels, alors honnêtement la réponse de l'enquête, la plupart n'ont pas d'envie. La grosse majorité n'avaient pas d'avis entre bac+3 et bac+2. On ne peut pas dire que les industriels nous aient poussé à la créer ou à ne pas la créer. Enfin au départ ils n'étaient ni pour ni contre. Par contre on a eu un soutien des quatre industriels qui sont là, dont les deux gros.* » Sollicités pour réagir, donner leur point de vue, les acteurs extérieurs à l'université n'ont pas la maîtrise de la conduite du processus de création et de mise en œuvre de ces licences ; celui-ci est une prérogative des enseignants.

Ces acteurs extérieurs peuvent être contactés en amont de la phase d'élaboration (ce sont surtout des organisations professionnelles, des associations ou des organismes de formation) : il s'agit alors d'aider à une définition des objectifs de la licence lorsque ceux-ci sont encore assez flous puis, ultérieurement, les mêmes ou d'autres (les employeurs potentiels) peuvent être sollicités sur des maquettes, des « ébauches » plus élaborées et suggérer, par exemple, des modifications de contenu : « *Ils [les entreprises] nous ont proposé carrément deux cours : un sur les normes industrielles, ils ont dit "là il manque quelque chose parce que chaque fois que l'on construit quelque chose, une pièce, il faut respecter certaines normes industrielles". Donc ça a été réellement un cours proposé par les partenaires industriels. Ils nous ont dit aussi que c'est important de ne pas seulement enseigner les capteurs que nous universitaires on utilise mais aussi de montrer les capteurs que les industriels utilisent, donc là aussi on a construit un module.* »

Ces modalités d'intervention ne sont ni systématiques, ni aussi distinctes, parfois l'image d'un continuum prédomine. Une familiarité ancienne des responsables avec le domaine d'activité tend, et on le comprend aisément, à raccourcir la durée de la phase exploratoire au cours de laquelle se précisent les objectifs de la licence ; durée dans l'ensemble difficile à évaluer, comme l'est tout autant le caractère formel ou non des interactions avec les milieux professionnels. Alors que certains responsables évoquent des « contacts », des « rencontres » d'autres parlent de « PV de réunions ou assistaient une douzaine ou une quinzaine de personnes ». Au-delà de ces variations il reste néanmoins, et c'est un trait essentiel, que les interlocuteurs sollicités par les universitaires interviennent d'abord et avant tout sur le mode de la suggestion.

Qui sont les interlocuteurs des enseignants lors de la phase d'élaboration de ces licences ? De manière générale, il ressort que des institutionnels des représentants d'organismes ou d'associations ont constitué l'essentiel des interlocuteurs rencontrés. De ce point de vue le processus de création des licences professionnelles proposées par les UFR se démarque quelque peu de celui observé pour les IUT : pour ces derniers, les entreprises y prennent une part plus active. Ainsi, alors que les licences professionnelles industrielles proposées par les IUT ont très souvent associé des entreprises, pour les UFR leur rôle apparaît moindre. La difficulté à impliquer des entreprises est ainsi résumée par un enseignant : « *J'ai fait une proposition de programme et je leur ai demandé de faire une suggestion [aux entreprises] et je n'ai eu aucune suggestion. Ils sont... Je veux dire qu'ils ne sont pas dans des préoccupations...ils veulent pouvoir embaucher des gens qui savent faire quand ils ont besoin mais ils connaissent déjà le produit. Ils connaissent notre "produit" ingénieur et ils connaissent le produit qu'on fabriquait à bac+2.* » Cette difficulté à associer les entreprises dès la phase d'élaboration est bien évidemment accentuée lorsque le tissu industriel se compose essentiellement de petites structures. Elle illustre une division des rôles solidement établie que seule l'instauration progressive de liens peu éventuellement atténuer ; aspect sur lequel les IUT sont, de manière générale, plus avancés.

Dans ces conditions la démarche consistant à recourir à des organismes d'interface (comme les centres régionaux d'innovation et de transfert de technologie (CRITT)) ou susceptibles de jouer un rôle d'intermédiaire (organismes professionnels) apparaît vite comme une nécessité. Plus accessibles, plus familiers avec les démarches de création de formations, ces organismes ou structures intermédiaires peuvent aussi servir de médiateurs puis d'introducteur (en ouvrant comme le dira l'un des responsables « *leur carnet d'adresses* ») auprès des entreprises. Pour certaines licences industrielles (trois sur cinq) ils ont été l'interlocuteur privilégié des enseignants. Il n'en reste pas moins que ces organismes intervenant sur le registre de l'expertise (pour dire ce qui leur semble être les besoins des entreprises) entretiennent aussi des relations plus ou moins distancées avec elles et qu'à ce titre ils ne sauraient être assimilés, dans les situations concrètes considérées, à des représentants ou des porte-parole dûment mandatés par elles.

Pour les licences professionnelles préparant aux activités des services marchands (sept licences), le rôle joué par les entreprises, déjà limité dans le cas des licences industrielles, s'atténue encore, même si certains responsables universitaires soulignent la participation de tel ou tel cadre d'entreprise à des réunions. La mobilisation de catégories d'acteurs qui ne sont pas en situation d'employeur et au premier rang desquels figurent les organismes professionnels ou interprofessionnels (et non de branche) est le cas le plus fréquent ; ils sont ont été les interlocuteurs uniques ou privilégiés d'environ deux tiers des projets. Cette participation tient-elle à leur plus grande disponibilité ? Il reste que, compte tenu de la position particulière de ces structures (elles ne sont pas mandatées par les entreprises), leur rôle dans la construction de ces licences renforce les interrogations sur la nature des « partenariats » construits par les universitaires avec les « professionnels ».

Pour le dernier groupe, constitué de licences visant des activités des services non marchands<sup>30</sup>, des associations (professionnelles ou de formation), des organismes d'État, tiennent le rôle qui était celui des organismes professionnels dans le groupe précédent. Contactés à titre d'expert et de soutien, pour rendre plus crédible le projet et pour aider à la définition des objectifs professionnels (et à ce titre ils peuvent être impliqués très en amont dans le processus de construction des licences), ils interviennent aussi dans la formation sans être pour autant et systématiquement des employeurs potentiels. La recherche de soutiens politiques régionaux est aussi fortement prisée par les responsables, ce d'autant plus que ces licences visent des secteurs d'activité non privés.

## **2.2.6. Une étape délicate, la traduction de disciplines en « métiers »**

Plus que les IUT, les UFR sont confrontées lors de la construction des projets à un travail de traduction ou d'adaptation de leurs cursus disciplinaire en des métiers, des cibles professionnelles. L'identification de profils de métier constitue un moment-clé et décisif du processus de traduction des disciplines : « *On parlait tous sur la microbiologie dans l'industrie agroalimentaire, sur des connaissances acquises par les étudiants mais peut-être moins sur des métiers. C'est ça qui nous manquait... Parce que, c'est vrai que, vu du côté de l'entreprise, ce qui est intéressant c'est de définir un métier. C'est à l'issue de toutes nos discussions qu'on a défini ça ensemble. C'est vrai que le CRITT a défini les métiers.* » L'identification d'objectifs professionnels introduit à une autre perspective, à une autre logique, dans laquelle le caractère central de la discipline s'estompe. Dans certains cas celle-ci ne fonctionne même plus comme un repère : « *On n'a pas de pratique des activités physiques et sportives dans la licence professionnelle. On considère que leur vécu sportif est déjà fortement maîtrisé avant d'arriver en licence donc tous les cours sont consacrés à la réalisation d'outils autres que de la pratique. Pour ce type de job [celui visé par la licence] on considère que les gens ont des acquis physiques suffisants. Par contre il faut leur donner des outils d'administration et de gestion qu'ils n'ont pas.* » Or, plus la définition des « besoins » est précise plus le travail de redéfinition du statut de la discipline risque d'être conséquent. D'une place centrale qu'elle occupe dans les cursus classiques, elle peut devenir un simple module à côté d'autres types d'enseignement. Le cas des licences proposées par des UFR de langues et orientées vers le commerce est assez illustratif de ce cas de figure. On comprend dans ces conditions que certains enseignants éprouvent quelques réticences à s'investir dans ce type de cursus, surtout si leur parcours antérieur ne les y a pas préparé : « *C'est un peu le grand écart [l'enseignement professionnel], mais moi j'essaie de ne pas me spécialiser dans le professionnel.* » Cette étape d'adaptation n'a rien de naturel pour les enseignants ; elle est marquée par des tâtonnements, elle peut donner lieu à des rectifications de contenu après expérimentation lors de la première année. Et c'est au cours de cette étape

---

<sup>30</sup> Appellation partiellement exacte dans la mesure où le champ d'activité de ces licences n'est jamais explicitement limité à ces services. Il s'agit en fait de licences préparant à des activités culturelles, au travail social, etc.

que se révèle l'importance de la « qualité » des interlocuteurs professionnels, à plus forte raison quand les licences sont des créations *ex nihilo*.

Si la traduction d'une discipline en métiers constitue de manière générale une étape délicate qui va façonner l'ensemble du cursus, toutes les licences ne sont pas dans une situation identique pour la réaliser. Ainsi les licences professionnelles industrielles, plus articulées à des « besoins objectifs » et dont l'élaboration a mobilisé des catégories d'interlocuteurs plus au fait des réalités de travail (organismes professionnels liés à une branche et parfois des entreprises), offrent l'image d'une traduction plus aboutie. Il n'en reste pas moins que, comparées aux licences de même type élaborées par les IUT, elles s'en distinguent aussi par une dimension « scientifique » plus affirmée ; que ce soit de manière délibérée ou non : « *Scientifiquement, pas technologiquement on veut donner trop de notions.* » Plus loin dans l'entretien les mêmes responsables ajoutent : « *Faut dire que les cours scientifiques sont très scientifiques.* » Plus que les enseignants d'IUT, ceux d'UFR insistent sur les « démarches » alors que les précédents vont privilégier les mises en situation réelles : « *Le cœur de l'enseignement académique, comme je l'ai dit, c'est de l'enseignement technique. Et alors, je suis peut-être un cartésien, pour cet enseignement il faut de la rigueur [...] on doit leur donner des outils conceptuels pour qu'ils puissent choisir, même si c'est dans leur destinée d'oublier les fondements pour ne plus retenir qu'une liste de recette.* »

Le caractère quelque peu tâtonnant de cette traduction est bien évidemment beaucoup plus marqué lorsque l'identification des besoins est restée floue et les objectifs professionnels (en termes de métier) larges ; cette situation est plus fréquente pour les licences proposées par les UFR et départements de lettres et sciences humaines. Pour celles-ci l'empreinte disciplinaire sur les contenus demeure encore forte : « *En termes de contenu moi il me semblait qu'il fallait une formation fondamentale assez approfondie et puis après des connaissances sur les institutions et puis des formations un peu techniques, des méthodes, etc. Donc j'ai croisé ces trois types de formation (je ne vais pas parler de niveau parce que c'est pas la question) avec des disciplines. On a mis du droit, de la sociologie, de la psychologie et des disciplines plus pragmatiques. Donc ça nous a fait un espèce de rectangle avec des cases où on avait pour chaque discipline un module fondamental. Enfin y avait des cases vides aussi. À partir de là on a essayé de mettre un petit peu de contenu dans les modules. Ça a été facile pour les modules fondamentaux ou un petit peu théoriques parce que nous à l'université on a l'habitude et ça ne posait pas de problèmes. Et pour remplir ces modules là on a fait appel aux collègues. On a des chargés de cours qui travaillent déjà pour nous assurer les cours. Puis pour les modules sur la connaissance des institutions ou plus techniques, bien il y en a carrément deux qu'on a délégué à l'organisme de formation externe en leur disant et bien ça c'est votre boulot.* » Pour tenter d'atténuer cette empreinte les enseignants poursuivent plusieurs pistes. Une première peut consister à ouvrir le cursus à d'autres disciplines proches et considérées comme complémentaires, par exemple associer du droit et de la gestion. Une seconde consiste, en quelque sorte, à « instrumentaliser » la discipline et, ce faisant, à privilégier les savoirs disciplinaires de type méthodologique et technique par rapport aux autres. À chaque fois un même impératif oriente ces aménagements : « faire moins théorique », y compris en élaborant des modules *ad hoc*. Mais *in fine* c'est au projet et, surtout, au stage que sont dévolus le marquage professionnel de ces cursus. À travers eux les étudiants se confronteront aux milieux professionnels : « *La licence ça a commencé le 20 octobre et ils finiront le 20 juillet, alors que tous les autres étudiants... fin mai il n'y a plus rien. Mi-juillet ils seront encore en stage. Mais quand même quand on aime ça on fait des stages, on fait des créations, on travaille avec des professionnels, on...c'est vachement chouette.* »

### 2.3. Quelle part les lycées prennent-ils dans l'offre de licence professionnelle ?

« L'ouverture pédagogique » est un des éléments structurant la mise en œuvre des licences professionnelles. Dans ce cadre, les lycées ne sont évoqués par l'administration qu'au titre « d'autres établissements de formation »<sup>31</sup>. Il n'en demeure pas moins que leur participation en tant que « *qu'opérateur de formation pour la préparation d'une licence professionnelle délivrée par une université* » rend compte d'enjeux particuliers, bien différents de ceux liés à la présence dans le même cadre des écoles supérieures. L'intervention des lycées dans l'offre de licence professionnelle s'inscrit dans une politique globale de J.-L. Mélançon, alors ministre délégué à l'Enseignement professionnel, visant à constituer une offre de formation par filière

---

<sup>31</sup> « Sur la base d'un principe de progressivité, une très large capacité d'initiative (dans le cadre du cahier des charges du diplôme national) a été laissée aux établissements pour construire leurs projets, définir les créneaux professionnels, élaborer les partenariats adaptés tant avec les milieux professionnels qu'avec d'autres établissements de formation (lycées, écoles supérieures...) et inventer les parcours pédagogiques les plus pertinents » (fiche de présentation du diplôme, site du MEN, [education.gouv.fr/discours/2000/licencepro.htm](http://education.gouv.fr/discours/2000/licencepro.htm)).



professionnelle, au sein de « lycées des métiers »<sup>32</sup>. Si cette volonté du ministre de « faire entrer » les lycées dans l'offre de formation professionnelle de niveau 2 n'a peut-être pas fait l'unanimité au sein des groupes partie prenante de la décision publique<sup>33</sup>, il n'en reste pas moins que le contexte ouvert par la mise en œuvre de la licence professionnelle entraîne certaines interrogations : celle de la place des établissements secondaires dans l'offre de diplômes et de formations supérieures (BTS bien sûr dans le cadre du schéma LMD mais surtout formations complémentaires) et de l'éventuelle diffusion d'une logique « des métiers » dans la construction de l'offre universitaire<sup>34</sup>, avec pour corollaire la question de la « secondarisation » ou de la « scolarisation » de l'université<sup>35</sup>.

La participation des lycées aux licences professionnelles présente à la fois des intérêts et des risques. Un membre de la commission nationale d'expertise reconnaissait que l'examen des dossiers dans lesquels étaient présents des lycées était particulièrement « circonspect », afin de démêler les projets qui soient « vraiment des projets universités-lycées » d'autres projets « où l'université aurait prêté son nom ». Au-delà des questions conjoncturelles sur le bien fondé de tel ou tel projet présenté, l'intégration des lycées à la mise en œuvre des licences professionnelles renouvelle la question de la professionnalisation de l'université en lui donnant une acception la plus large possible.

- « On est peut-être en train au travers des licences professionnelles de faire accéder aux statuts universitaires des formations qui jusqu'ici n'y étaient pas, je pense à la cuisine, à l'hôtellerie, où on a des projets, le travail du bois, la mode, ce sont des choses qui en France ne sont pas spontanément du ressort de l'université, alors que c'est vrai qu'aux États-Unis en particulier vous pouvez faire des BSC, et des masters en boucherie, en boulangerie, ce qui nous étonne beaucoup et là à mon avis, ça mériterait de voir de près si ces formations qui sont faites de manière très proches avec les lycées ne sont pas en train de jouer un peu ce jeu, d'ouvrir le monde universitaire à des domaines qui jusqu'ici n'étaient pas les siens.

- Question : vous le redoutez ?

- Non moi je trouve ça intéressant pour l'université, à condition qu'on ne fasse pas un faux contrat avec les étudiants, que ça soit vraiment une licence, qu'il y ait un souci de formation générale, d'ouverture, d'autonomie dans le travail, de capacité d'apprendre par soi-même qui soit réel, que ça ne soit pas un an de plus encadré comme dans un BTS, c'est ça que je redoute, qu'on n'ouvre pas vraiment à la dimension universitaire » (membre de la commission nationale d'expertise).

Les réserves évoquées par ce membre de la commission nationale d'expertise ont sans doute été partagées par certains universitaires et il n'est sans doute pas fortuit que le Comité de suivi des licences professionnelles ait inscrit le « partenariat avec les lycées » au programme de ses visites pour l'observation de la deuxième année de fonctionnement des formations.

Ceci étant, la participation des lycées est multiforme et malaisée à appréhender par la simple approche statistique réalisée à partir des dossiers déposés par les universités. La diversité des formes de collaboration et les ressorts de ces relations n'apparaissent véritablement qu'au travers des entretiens, même si la jeunesse de ces collaborations ne permet qu'un début d'analyse des relations développées dans le cadre de la licence.

### 2.3.1. La « contribution » particulière des lycées

Si le texte de présentation de la licence professionnelle sous-entend que ce nouveau diplôme permettra de précipiter les relations entre les universités et les lycées, l'administration n'avait pas prévu lors de la

---

<sup>32</sup> La circulaire « lycée des métiers » du 17 décembre 2001 (publiée au BOEN n° 47 du 20 décembre 2001) marque l'officialisation de cette politique déjà largement en germe au moment de la création de la licence professionnelle.

<sup>33</sup> On notera par exemple que les termes de « lycées » ou « d'établissements secondaires » ne figurent pas dans le texte de l'arrêté de création de la licence professionnelle, ils ne sont employés que dans la « fiche de présentation » citée dans la note ci-dessus.

<sup>34</sup> Cf. les propos de J.-L. Mélançon lors de l'ouverture de la séance du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) du 15 juin 2000 sur la licence professionnelle : « J'estime pour ma part que la première des fluidités qu'il nous faut construire est celle qui permet de lier le développement de nos établissements du secondaire avec l'enseignement supérieur et sa grande capacité d'innovation et d'entraînement. À cette étape, je constate qu'une couverture nationale complète de l'offre, est assurée. Dix secteurs d'activités sont couverts se rapportant à 30 groupes de métiers. J'utilise bien sûr à dessein l'expression de "groupe de métier" . »

<sup>35</sup> Nous n'entrerons pas dans la distinction qu'opère J. Bourgin (Resup 2003) entre ces deux notions.

première campagne d'habilitation d'identifier précisément les formes de ces collaborations et l'information relative aux lycées s'en est trouvée relativement diffuse<sup>36</sup>. De ce fait, il a été difficile de quantifier et de caractériser le « partenariat » avec les lycées au titre de l'année 2000. Nous avons retenu l'information quand les lycées étaient mentionnés en tant que « composante associée » ou dans le cadre d'un « partenariat avec d'autres établissements de formation ». Pour la première année de fonctionnement, les lycées étaient présents dans près d'un projet sur quatre et représentaient de loin le « partenaire éducatif » le plus souvent cité. Leur implication s'effectue essentiellement avec les UFR et les IUT sans distinction particulière entre ces deux types de composantes universitaires.

À partir de la campagne d'habilitation 2001, les dossiers comprennent une mention sur d'éventuelles conventions signées par l'université avec un organisme de formation. Cette information permet de faire davantage ressortir la place des lycées dans l'ensemble de l'offre. Si l'on considère le cumul des deux années d'habilitation, on constate une intensification de la présence des lycées, puisqu'ils sont présents dans près de 40 % des projets habilités. Les deux années d'habilitation montrent la nette tendance à l'institutionnalisation des relations puisque 25 % des projets habilités ont donné lieu à des conventions en 2001, 36 % en 2002, alors que ce pourcentage vraisemblablement était bien inférieur en 2000. Les partenariats sans convention n'augmentent pas de manière significative, ils représentent environ 6,5 % des projets<sup>37</sup>.

L'association avec des lycées se produit proportionnellement plus souvent avec des UFR qu'avec des IUT, ce qui se comprend assez spontanément, les UFR cherchant vraisemblablement dans une coopération avec des lycées l'accès aux milieux professionnels qui peut leur faire défaut.

Étudiée selon les secteurs d'activité dans lesquels s'inscrivent les licences, l'intervention des lycées présente trois particularités majeures. Tout d'abord, elle n'est pas aussi développée que ne l'est l'offre nationale. Elle se concentre essentiellement dans certains secteurs ou domaines d'activités, tandis qu'elle est marginale dans d'autres (hôtellerie, plasturgie, tourisme, travail social, animation culturelle, banque assurance, chimie pharmacie, édition, image son multimédia, transport logistique), voire inexistante dans les activités liées à la formation, à la GRH, à l'hygiène et la sécurité, au journalisme, à la sécurité, aux sports et loisirs. Sa deuxième caractéristique est qu'elle accompagne l'offre importante des « gros » secteurs tels que le commerce vente, le génie industriel ou la mécanique au-delà même du poids qu'ils représentent à l'échelle : à l'inverse, elle est sous-représentée dans les activités de la communication ou de l'informatique. Enfin, elle se distingue dans quelques secteurs tels que les IAA et « la production et l'exploitation des ressources agricoles » (et dans une moindre mesure le BTP) ; elle est alors largement supérieure à la part que ces secteurs représentent dans l'offre totale.

Cette structure de l'offre de lycées dans les licences professionnelles s'explique évidemment par l'état de l'offre de BTS et sans doute aussi par la volonté particulière de certains types de lycées d'être présents dans l'offre à ce niveau de formation, en particulier les lycées agricoles<sup>38</sup>.

La collaboration entre les composantes universitaires et les lycées étudiée en termes de secteur et activité montre que les conventions avec les IUT se réalisent le plus souvent dans le cadre des formations du domaine industriel et en particulier dans le secteur de la métallurgie, tandis que celles passées avec les UFR se concrétisent plus souvent dans le domaine des services (marchands et non marchands).

Contrairement à ce que l'on aurait pu supposer, la collaboration avec les lycées n'est pas issue de formations déjà développées dans les établissements secondaires. Au contraire, plus de 60 % des formations en partenariat sont de véritables créations auxquelles il faut rajouter environ 15 % de DU et d'autres formations antérieures qui ne sont pas le fait des lycées eux-mêmes. On peut estimer (sans doute par excès) que moins d'une convention sur quatre repose sur une formation existant déjà dans le lycée impliqué (DNST, « formation post BTS », FCIL, etc.).

---

<sup>36</sup> Elle peut figurer dans les rubriques suivantes : « composantes associées » [à la composante principale du projet], « partenariat avec d'autres établissements de formation », « autres modalités pédagogiques » ou encore « équipe pédagogique ».

<sup>37</sup> Précisons que pour la suite des statistiques développées dans ce point, la référence est celle des 130 conventions signées avec les lycées en 2001 et 2002.

<sup>38</sup> Le statut des lycées n'a pas été détaillé dans le partenariat mais si le développement des licences professionnelles devait se poursuivre, il serait évidemment utile de s'y intéresser.

Tableau 11

**RÉPARTITION PAR SECTEUR DES PARTENARIATS AVEC LES LYCÉES SELON LES COMPOSANTES RESPONSABLES  
(ANNÉES 2001 ET 2002)**

Type d'activité	Composantes responsables				TOTAL
	IUT	UFR	IUT-UFR	AUTRE	
IAA	25,0 % (5)	55,0 % (11)		20,0 % (4)	100 % (20)
Industries	64,0 % (32)	30,0 % (15)		6,0 % (3)	100 % (50)
Activités « transectorielles »	25,0 % (4)	56,3 % (9)	6,3 % (1)	12,5 % (2)	100 % (16)
Activités services marchands	38,7 % (12)	58,1 % (18)		3,2 % (1)	100 % (31)
Activités services non marchands		84,6 % (11)		15,4 % (2)	100 % (13)
TOTAL	40,8 % (53)	49,2 % (64)	0,8 % (1)	9,2 % (12)	100 % (130)

Source : exploitation Céreq des dossiers adressés par les universités à l'administration.

### 2.3.2. Les expériences du partenariat

Dans ce point, nous reviendrons sur les expériences de collaboration avec les lycées telles que les ont vécues et relatées les responsables de licences professionnelles au titre de la première année de fonctionnement. À l'instar de ce que nous avons souligné d'un point de vue statistique, le « partenariat » avec les lycées est bien vérifié dans les entretiens mais cette première année se caractérise par un nombre assez faible d'expériences (ainsi dans une grande majorité des licences étudiées, les responsables n'ont fait aucune mention de contacts avec des lycées). Les modes de participation des lycées présentent une diversité de réalisations ; la relation entre l'université et les lycées s'apparente à un processus dont les origines sont multiples et l'issue encore aléatoire. C'est pourquoi nous avons pris le parti de présenter ici aussi bien les cas ayant donné lieu à des réalisations (pour en détailler les divers aspects) que ceux qui n'ont pas « abouti » mais qui donnent à comprendre les difficultés des relations entre ces deux entités d'enseignement.

#### *Des réalisations multiformes*

- Une « intégration » forte des lycées

La place conférée aux lycées dans la réalisation des licences professionnelles peut être très importante, sinon primordiale quand le lycée est à l'origine d'un projet et qu'il a l'initiative du partenariat. La situation s'apparente à une labellisation par l'université d'une formation dispensée par un lycée. Ce cas de figure, évoqué en introduction de cette partie par un membre de la commission (qui en redoutait le développement), s'est présenté une seule fois dans les entretiens. Dans ce cas, la réponse favorable de l'université à la demande du lycée s'explique par sur la connaissance interpersonnelle des enseignants. *« Moi je n'y suis pour rien dans cette affaire [...] Comme on se connaissait par ailleurs le proviseur du lycée est venu me voir en me disant : "Es-tu prêt à nous aider pour cette aventure, nous aider au sens universitaire, création de diplômes, puisque ça reste l'apanage des universités d'ouvrir des licences". Alors je l'ai fait sans retenue parce qu'il y a une stratégie derrière. À savoir dans le schéma 3, 5, 8, quid des sections de STS ? Autrement dit que deviennent ces sections dans ce schéma ? Livrées à elles-mêmes ? Et s'il n'y a pas des Universités qui en association avec le rectorat aident les lycées qui le méritent, parce qu'il faut aussi faire le ménage...il faudrait qu'on s'en occupe. Parce que les IUT basculent progressivement à bac+3 et par conséquent que fait-on des STS ? Rien n'a été prévu pour elles ? Et donc vous avez aussi le problème d'alimentation de ces sections, car tout le monde va aller dans les formations à bac+3. Alors pourquoi ce lycée : parce qu'on se connaît ; il est venu et on a dit "on y va tout de suite", ça a duré cinq minutes notre entretien »* (responsable universitaire). Le lycée apporte dans le partenariat l'expérience d'une formation complémentaire au BTS, sa connaissance des entreprises locales, ainsi que des moyens techniques présents dans une plate-forme technologique. La collaboration avec l'université dans le cadre de la licence le conduit à réviser à la hausse les enseignements théoriques de la FCIL mais il conserve une grande partie des prérogatives pédagogiques puisque l'essentiel des enseignements est effectué dans ses locaux et qu'il dispense plus des deux tiers des heures de formation.

Un autre cas de figure existe dans lequel « l'intégration » forte du lycée n'est pas contingente à la licence professionnelle mais inscrite dans une expérience longue de collaboration entre lycée et l'université. En effet, les deux établissements étaient déjà liés par convention dans le cadre de la réalisation d'un DU, lui-même transformation d'une FCIL du lycée. Ce travail en commun s'explique en grande partie par une politique volontariste du recteur d'académie et l'idée d'un « partenariat » a donc été concomitante à la création de licence professionnelle, dans la mesure où la politique académique entre justement en cohérence avec le texte de licence professionnelle. C'est ce qu'explique le responsable universitaire : « *Ce partenariat entre le rectorat et l'université a été un exemple quasiment au niveau national, parce qu'en fait, tout le monde sait que les relations entre les rectorats et les universités sont un petit peu difficiles. [...] Les gens qui ont participé à la mise en place de ce partenariat sont à citer en exemple, parce que c'est vrai que ça a été quand même quelque chose qui a été novateur dans le domaine de l'enseignement. [...] Tout le monde sait bien qu'à terme, les jeunes chercheront le grade de licence, puisque ça va devenir le grade européen donc tout de suite, on a mis dans la réflexion nos partenaires des lycées parce que nous on ne joue pas l'opposition BTS-DUT. Il y a de la place pour tout le monde.* » Dans le fonctionnement de la licence professionnelle, le lycée est présent à tous les stades de la formation, il participe au recrutement des étudiants, à la réalisation d'enseignements et a une intervention essentielle pour l'encadrement des projets tutorés qui représentent une partie importante de la formation.

Enfin, un troisième cas « d'intégration forte » s'est présenté qui ne s'appuie ni sur des connaissances interpersonnelles enseignantes ni sur une expérience commune de travail. Il est le produit d'une initiative de l'université et plus précisément d'un IUT. Pour construire une formation pluridisciplinaire et « pluritechnique », cet IUT s'adresse à un lycée qui a la maîtrise d'enseignements spécialisés que lui-même ne peut délivrer. Dans un premier temps, le lycée ne donne pas immédiatement un accord de principe. La volonté des responsables universitaires de construire un véritable échange et de donner une place réelle au lycée permet *in fine* une collaboration réussie. Il faut par ailleurs souligner que le soutien du rectorat n'est pas non plus étranger au succès de l'entreprise. « *Il nous manquait une compétence en graphisme. C'est une des motivations au départ. Et donc on a commencé à prendre contact avec le lycée qui forme des BTS dans cette spécialité. Et on a dû, il faut le souligner, emporter l'adhésion du proviseur du lycée. C'est petit à petit qu'il a compris comment on pouvait collaborer. [...] L'implication est forte et je pense qu'on a réussi à construire une dynamique avec trois porteurs. Ça n'est pas seulement une bénédiction que nous a donnée le lycée. Et c'est pas non plus seulement le fait que l'on prenne leurs étudiants. [...] Je me souviens des premières discussions avec le lycée : "Attendez vous rigolez, vous nous donnez 40 heures de contenu artistique mais on ne fait rien avec 40 heures". Puis finalement comme on leur renvoyait la même chose pour notre discipline et puis finalement tout le monde s'est rendu compte qu'on allait pas former des spécialistes mais on donnait des clefs plus au niveau langage, au niveau compréhension. Aujourd'hui le lycée est présent dans les conseils d'enseignement, dans les projets tutorés, à tous les niveaux. Les enseignants du lycée viennent tous les lundis, pour suivre les étudiants en projet notamment. En plus la licence est multi-sites. Si on retire ce partenaire tout s'écroule et ils sont vraiment impliqués parce qu'il y a eu un soutien de l'inspecteur d'académie, que le rectorat a mis des moyens en déchargeant en heure des enseignants du lycée et en les autorisant à enseigner chez nous.* »

- L'université externalise aux lycées des enseignements ou des activités

Le nombre des cas dans lesquels l'université externalise à un ou plusieurs lycées des parties d'enseignements ou des activités de gestion est plus important que celui dans lesquels le lycée est fortement impliqué. Ces cas se caractérisent surtout par le fait que le projet de collaboration n'a pas été prévu dès le départ et que les lycées sont à l'initiative de la démarche. Pour le porteur universitaire, la demande du lycée apparaît recevable parce que celui-ci peut se prévaloir d'une expérience au niveau post BTS ou qu'il peut prendre en charge un rôle spécifique. L'universitaire accepte d'autant plus facilement le principe d'une collaboration qu'il garde la maîtrise de la répartition des rôles. Dans ce cas de figure, la place occupée par le lycée est alors variable : le lycée peut réaliser un volume d'heures conséquent et la formation être répartie dans les deux lieux d'enseignement mais il peut aussi ne prendre en charge qu'une partie restreinte d'heures de formation. Dans le cas où universitaires et enseignants du secondaire auraient déjà une expérience préalable de travail en commun, le rapprochement s'effectue plus facilement et le rôle attribué au lycée peut presque se rapprocher du fonctionnement évoqué dans le point précédent. En voici une illustration, extrait d'un entretien auprès d'un enseignant d'UFR : « *La collaboration avec l'IUT était évidente, par contre pour le lycée, je n'avais pas pensé à eux. C'est un lycée comme voudrait le faire Mélanchon, un lycée des métiers et on connaît des gens dans ce lycée, essentiellement ceux qui enseignent dans la NFI. J'enseigne aussi dans cette formation et en discutant à bâtons rompus ils ont appris qu'on créait une licence professionnelle et à la suite de ça, le proviseur du lycée m'a demandé un rendez-vous pour rentrer dedans. C'est une démarche*

*spontanée de sa part, a priori moi je n'avais pas envisagé ça. Ma première réaction a été la surprise parce que je n'avais pas réfléchi, maintenant je comprends bien leur intérêt à eux de mettre un pied dans ces formations à bac+3, parce que si elles finissent par étouffer les formations à bac+2 comme on croit le deviner en lisant les arrêtés sur le 3/5/8 pour eux c'est de première importance. [...] Le lycée donne une formation accélérée, une remise à niveau accélérée aux étudiants qui ne viennent pas de la spécialité ; ça c'est des choses qu'ils savent bien faire, eux, donc ça c'était le premier intérêt que je voyais en particulier pour tout ce qui expérimental, c'est très confortable de se reposer sur eux, c'est un peu compliqué à organiser les enseignements expérimentaux et la deuxième chose, parmi les gens que je ciblais moi il y avait les BTS [de leur spécialité] donc j'avais tout intérêt à mettre un doigt dans le monde de ces BTS pour attirer des gens, et effectivement ça a fonctionné. »*

En l'absence de connaissance préalable du lycée ou de ses enseignants, les universitaires sollicités délèguent moins les parties d'enseignement théoriques que des aspects pédagogiques de nature « professionnelle ». Par cette collaboration, l'université sous-traite des activités pour lesquelles elle n'aurait peut-être pas eu les mêmes compétences mais élargit aussi l'assise de son recrutement.

*« L'année dernière j'ai été contacté par le lycée agricole de [...] ; ils m'ont demandé s'ils pouvaient être partenaires de cette licence parce qu'ils pensaient que ça constituait une bonne suite pour leur BTS [...] notamment en matière de formation commerciale qui est souvent nécessaire. Il prend en charge l'organisation de conférences professionnelles, de visites d'usines agroalimentaires par exemple. Ça nous dégage beaucoup de cette organisation pratique qui est très lourde. C'est un partenariat très important qui crédibilise le diplôme. »*

- La relation minimale : le lycée comme vivier d'enseignants ou de candidats

Bien que les responsables universitaires utilisent parfois le terme de « partenariat » pour les caractériser, certaines collaborations se limitent à une simple dispense d'heures par des enseignants de lycées. Dans ce cas, le rapprochement s'établit avec plusieurs lycées, dans l'ère géographique de l'université. L'université est le plus souvent à l'origine de ces contacts et garde bien sûr une place prépondérante dans l'ensemble des décisions. Une enseignante dit d'ailleurs sans détours : *« On n'a pas sélectionné les lycées, ils se sont sélectionnés eux-mêmes. Ils "coopèrent" avec nous, je considère les enseignants comme des vacataires. »*

Cette situation n'est pas très répandue mais elle n'est pas inédite. Par sa présence dans la formation, le lycée garantit un volant de candidats issus de BTS et permet une souplesse de fonctionnement aux universitaires. On pourrait également faire l'hypothèse que la rumeur (fondée ou infondée) selon laquelle la présence de lycée dans un projet facilitait son habilitation n'a pas été étrangère à des alliances de circonstances ; le risque évoqué de voir l'université prêter son nom pour transformer une FCIL de lycée en licence professionnelle pourrait dans ces conditions avoir un parallèle dans lequel le lycée est une caution pour l'université.

### **Les cas « non aboutis »**

Nous avons réuni sous cet intitulé des situations de nature différente puisqu'il s'agit aussi bien de relater des collaborations qui ont effectivement eu lieu mais sont apparues insatisfaisantes pour les enseignants engagés que des cas de figure où aucune collaboration n'a eu lieu (particulièrement difficile à dénombrer). Les exemples évoqués montrent la diversité des raisons qui rendent délicates la collaboration entre l'enseignement « supérieur » et l'enseignement « secondaire ».

- Une relation insatisfaisante

Le cas dont il s'agit est sans doute inédit mais il peut peut-être préfigurer des situations à venir lorsque la collaboration a été plus forcée que construite. Le responsable universitaire reconnaît le « non-fonctionnement » du partenariat et affirme, selon ses propres termes, vouloir arrêter « le rapprochement » avec le lycée. Les connaissances interpersonnelles et même les échanges d'enseignants dans le cadre de DU n'ont pas pallié des manières de voir et des pratiques différentes. Au total, la « collaboration » s'est essentiellement traduite par la réalisation autonome au sein du lycée de la formation d'un groupe d'étudiants.

« Je le dis tout à fait honnêtement, je pense que si ça a été fait, c'était surtout pour garantir l'obtention de l'habilitation de la licence professionnelle. À l'époque où ces licences ont été créées, le bruit courait qu'un partenariat avec un lycée était extrêmement positif à l'obtention de l'habilitation. Les liens qu'il y avait déjà avec le lycée [...] ont fait qu'on leur a demandé de s'associer avec nous. Mais moi, j'avoue aujourd'hui que c'est quelque chose qu'on va abandonner progressivement, même eux nous le disent. [...] Eux sont toujours en formation initiale, ils ont une vision complètement différente de la nôtre. Je pense que de façon progressive il va y avoir un divorce à l'amiable. »

- Des relations « contrariées »

Certains échecs ont lieu alors même qu'il y a une volonté commune de collaboration. Les raisons en sont multiples.

Dans le premier exemple, le projet avait été mis au point sur la base d'une expérience préalable. Il s'agissait de transformer un DNTS fonctionnant au sein du lycée dans le cadre d'un partenariat avec une école d'ingénieurs, en l'intégrant comme une des options de la licence. Le principe d'une mutualisation de moyens devait réduire les coûts de formation. Malgré le long travail d'élaboration en commun, le projet avorte, faute d'un accord financier du rectorat.

« Le rectorat n'a pas accepté et donc financièrement le projet n'est pas viable et ça ne s'est pas fait. C'était opérationnel, on pouvait tourner si simplement le rectorat donnait à la licence les financements qu'il donne aujourd'hui au DNTS. C'est-à-dire que ça ne lui coûtait pas plus cher que le DNTS, il suffisait juste de transférer les fonds du DNTS sur la licence. Cette condition-là suffisait pour la faire tourner. Sinon ça commençait à avoir une allure intéressante, mais étant donné qu'un prof de lycée coûte beaucoup plus cher qu'un prof d'IUT, ça faisait des sommes importantes ; et sur fonds propres c'était impossible à faire fonctionner » (responsable universitaire).

Dans deux autres cas, la demande est adressée par l'université sans connaissance préalable des lycées contactés. Elle porte tout d'abord sur une demande d'intervention d'enseignants lors de la phase de sélection des candidats : « Il y avait un point qui m'importait beaucoup, c'était le recrutement des BTS. Ça n'est pas tout à fait du partenariat ; mais pour la sélection des dossiers BTS et au moment des entretiens puisqu'ils connaissent mieux les formations BTS, ils nous permettent de mieux recruter et donc ça effectivement ça a marché. Pour les BTS c'était important que des collègues de lycée participent à ces sélections » (responsable universitaire). Au-delà de cet aspect somme tout limité, des contacts sont pris avec les proviseurs pour établir un partenariat plus « consistant ». « Je m'étais rapproché du proviseur et de quelques collègues ; on avait des réunions, tout le monde était emballé. L'idée c'était d'essayer d'inclure des professeurs du lycée dans l'équipe pédagogique et ensuite à long terme, si on grossissait un petit peu la formation, qu'il y ait peut-être aussi des enseignements dans le lycée. C'était un partenariat qui se voulait évolutif »<sup>39</sup>. Finalement, les collaborations n'aboutissent pas. Les principales raisons évoquées sont la difficulté à mobiliser les enseignants du secondaire en raison de charges de travail déjà importantes, l'impossibilité de financer le surcoût des heures complémentaires, enfin « l'écueil » de la confrontation entre enseignants du secondaire et universitaires (notamment en IUT), produit du sentiment de concurrence entre les formations à bac+2.

- Entre l'absence d'intérêt et le désaccord de principe

Certains universitaires évoquent les multiples sollicitations dont ils sont l'objet de la part de lycées, suite à la création des licences professionnelles (lycées de leur environnement géographique proche ou dispensant des formations dans des spécialités connexes à la licence dont ils sont responsables). Leur refus n'est pas de principe ; ils disent avoir examiné les formations dispensées et la réputation des établissements qui leur avaient adressé une demande. Au vu de ces critères et compte tenu du fait que leur licence fonctionne sans difficultés, ils n'estiment pas que le rapprochement avec un lycée leur apporterait une quelconque plus-value et ne donnent pas suite aux demandes.

---

<sup>39</sup> Nous voyons à travers cet entretien que suivant les universitaires, la notion de « partenariat » avec les lycées a des acceptions fort différentes. Pour cet universitaire, l'intervention d'enseignants lors de la sélection ne peut être qualifiée de « partenariat » alors qu'elle semble satisfaire d'autres universitaires qui ne souhaitent s'en tenir qu'à cet aspect dans la collaboration avec les lycées.

Si ces enseignants ne voient pas l'intérêt d'intégrer d'une quelconque manière les lycées aux formations de licence professionnelle, il en est d'autres qui adoptent une position plus extrême qui exclut *a priori* l'idée d'une participation des enseignants du secondaire à toute formation à bac+3. « *Les lycées commencent à intervenir à bac+3, je pense qu'il y a un moment... Ou on est dans le Sup. ou on est au lycée ; ils vont faire des ingénieurs aussi mais avec des profs de lycée. La différence essentielle entre un prof de lycée et un prof d'université ou un maître de conférence en université c'est quand même qu'il y en a un qui a une culture livresque et qui ne sait retranscrire que des problèmes résolus, alors que les autres sont chercheurs et donc développent la capacité au raisonnement, donc à un moment donné, il faut arrêter de fournir des nourritures livresques et il faut se poser des questions, moi je ne suis pas pour que le lycée forme des ingénieurs ou alors il faut des enseignants-chercheurs dans des lycées. [...] Par ailleurs, c'était la volonté de l'université de ne pas travailler avec des lycées. Le président du CEVU avait dit "il est hors de question de travailler avec des lycées".* »

La première année de fonctionnement de la licence professionnelle n'a permis qu'un nombre limité de collaborations entre les universités et l'enseignement secondaire et un inventaire encore sommaire de leurs formes. En effet, il conviendra de retenir qu'à l'image du « partenariat », « l'ouverture pédagogique » préconisée dans le texte d'arrêté de création de la licence professionnelle est loin d'obéir à un mode standardisé de réalisations. On soulignera néanmoins qu'aussi limitées soient-elles dans l'échantillon des licences étudiées, les collaborations marquent le début d'un intérêt réciproque. L'hostilité de principe des universités à l'égard de l'enseignement secondaire n'est pas un sentiment partagé et l'on constate que certaines demandes (transformées ou non par la suite) proviennent des universités elles-mêmes. Par ailleurs, l'arrivée massive d'étudiants de BTS dans les formations conduit inévitablement les universitaires à prendre en considération les formations dispensées dans les lycées.

Le caractère inabouti de certaines demandes comme la diversité des réalisations s'explique par un nombre important de paramètres et une multiplicité d'acteurs partie prenante de la décision.

Les relations inter-personnelles, les collaborations préalables tendent à concrétiser plus facilement les relations mais elles sont parfois insuffisantes pour dépasser les problèmes de financement du ressort des décisions rectorales. Par ailleurs, elles ne garantissent pas forcément un niveau élevé d'intégration du lycée, ce dernier pouvant être confiné dans le rôle de dispensateur d'enseignements ; c'est surtout le cas lorsque l'université se tourne vers un lycée qui ne délivre pas de formation complémentaire au BTS (et qu'il tient moins à conserver la prérogative de sa formation). À l'inverse, des réels partenariats (certes rares) ont pu se créer sans qu'il y ait préalablement une connaissance réciproque entre les universitaires et les enseignants mais ils supposent un travail de confrontation au moment de l'écriture du projet et le présupposé qu'un échange d'idées, d'expériences, de ressources est possible et profitable aux deux parties. Il semble que dans ces cas des « intermédiaires » précipitent ou favorisent la mise en relation, qu'il s'agisse du recteur dans le cadre de sa politique académique, de collectivités locales mais également d'organisations professionnelles voire d'entreprises. De ce point de vue, la licence professionnelle aura été véritablement le catalyseur du décroisement. Reste à savoir si le développement des conventions entre universités et lycées tel qu'il est observé statistiquement lors des années 2001 et 2002 transformera durablement la nature des relations entre l'enseignement supérieur et le secondaire. Cette question nécessiterait qu'un travail approfondi soit conduit en élargissant le questionnement aux enseignants, proviseurs de lycées et en prenant en compte la dimension locale et politique de l'offre de formation au-delà du bac+2 au sein des académies.

En conclusion, un trait essentiel du processus de création des licences professionnelles est qu'il repose sur des initiatives individuelles d'enseignants. En cela, ce nouveau diplôme ne se démarque pas d'une dynamique générale de construction de l'offre universitaire telle que l'ont décrite notamment Musselin (1994) ou Kletz et Pallez (2002). C'est à ce titre que l'on peut parler de « logique d'offre » par opposition aux cas minoritaires des licences professionnelles conçues en réponse à des « demandes externes ». De ce point de vue, nos résultats nous amènent à nuancer la distinction opérée par C. Musselin (2001) entre d'une part les diplômes de nature disciplinaire inscrits selon l'auteur dans une « logique d'offre » et d'autre part les diplômes à vocation professionnelle répondant à une « logique de demande » (qu'elle soit celle des étudiants ou des milieux professionnels). Ainsi, les licences professionnelles – diplôme professionnalisé – même si elles incluent la dimension de la « demande » s'inscrivent fondamentalement dans une logique de propositions et d'offres qui émanent des universitaires, ceux-ci maîtrisant l'essentiel du processus de construction.

Ceci étant, la logique d'offre au principe de la construction d'une majorité de licences professionnelles présente une caractéristique commune et effectivement antagoniste à la logique disciplinaire (tenue pour

emblématique de cette logique), celle de la prise en compte des « demandes » de professionnels ou d'étudiants. C'est par cette prise en compte que se démarquent plus ou moins nettement les diplômés à vocation professionnelle des diplômés généraux, conduisant ainsi les enseignants à faire évoluer leur manière de concevoir et de construire les diplômés. Tenus de justifier du bien fondé de leurs formations de licence professionnelle (du fait des attendus explicites de l'arrêté), les enseignants sont confrontés à la « notion » de besoin, qu'ils interprètent de manière différente. Une large part de différences s'explique par le statut et l'appartenance des enseignants aux structures universitaires qui sont déjà ou non dans un rapport de familiarité avec l'enseignement professionnel et que recoupe pour une bonne part la distinction IUT-UFR.

De manière générale, le processus de délimitation des « besoins » apparaît dans les IUT beaucoup plus immédiat et direct et facilite la transposition de ces besoins en contenus et enseignements, même lorsqu'il s'agit de véritables créations. L'implication – certes diverse – des entreprises dans cette phase d'élaboration illustre ce caractère plus direct des relations et participe de l'ajustement entre des idées qu'apportent les universitaires et les besoins en qualifications qu'elles manifestent. À l'inverse, pour les formations d'UFR, la définition des besoins apparaît plus tâtonnante et au final moins aboutie. Les relations étant plus distendues entre les entreprises et les enseignants d'UFR, ceux-ci sont contraints de recourir à des structures d'interface ou des instances intermédiaires.

Si l'appartenance des enseignants à des composantes professionnalisées telles que les IUT semble les prédisposer à proposer des formations en correspondance avec des attentes d'entreprises et qui aurait tendance à opposer les IUT aux UFR, elle n'explique ni les cas des licences professionnelles d'IUT « mal adaptées à des besoins » ni les formations d'UFR dont l'objectif semble pertinent. Autrement dit, les interprétations en termes de composantes trouvent là leurs limites. Les caractéristiques individuelles des porteurs de projets permettent un complément d'interprétation de la nature de l'offre ; les enseignants d'UFR ne sont pas tous complètement novices dans la démarche de professionnalisation et disposent du fait de leurs différentes expériences d'enseignement et de recherche de ressources les disposant à construire une offre adaptée. Parmi ces ressources, la mobilisation des réseaux et des relations liées à des écoles ou des formations d'ingénieurs (par exemple) contribue à affermir leurs démarches. À l'inverse, les enseignants d'IUT ne sont pas à l'abri – malgré leur familiarité avec les entreprises – de paris « malheureux », ce qui est plus souvent le cas lorsque les formations se donnent pour ambition le management de projet.

Nos observations sur les licences professionnelles nous conduisent à penser que si la construction des diplômés universitaires répond effectivement à des logiques opposées « d'offre » et de « demande » (Musselin 2001), la logique même de « l'offre » apparaît complexe et polymorphe. Elles soulignent la nécessité de reconsidérer l'acceptation de ce terme qui recouvre des réalités fortement contrastées et que vient renforcer l'analyser des « partenariats » élaborés dans cette logique multiple (troisième partie).

### 3. Les « partenariats » dans la logique d'offre

Le terme de « partenariat » occupe une place centrale dans le texte de création de la licence, ainsi l'article 2 stipule : « La licence professionnelle procède des principes de la formation professionnelle intégrée associant étroitement établissement de formation et milieu professionnel pour la conception de la formation, sa réalisation et l'aide à l'insertion ». Le « partenariat » entre acteurs pédagogiques et professionnels, de la conception à la mise en œuvre des licences, fait l'objet d'une institutionnalisation, il donne lieu à une prescription nationale et apparaît comme une « exigence politique » : « *L'idée de partenariat nous paraissait évidente, elle répondait aussi au souhait du ministre de l'époque, c'est vrai, c'est aussi une commande politique à cet égard* »<sup>40</sup>.

Quels sont les contours de la prescription nationale en matière de coopération université-entreprise ? Les règles formulées par l'État dessinent-elles un « partenariat d'un type nouveau » comme l'affirme le réformateur ou participent-elles d'un processus d'institutionnalisation déjà initialisé au cours de réformes antérieures ? Comment cette exigence est-elle mise en œuvre dans les réalisations locales et quelle forme prend-elle pour les licences qui procèdent d'une logique d'offre ? Telles sont les questions auxquelles nous nous attacherons à apporter des éléments de réponse dans le cadre de ce paragraphe.

---

<sup>40</sup> Entretien auprès d'un responsable de la Direction des enseignements supérieurs (DES).



## 3.1. Une exigence centrale, le « partenariat »

### 3.1.1. Les règles du partenariat

La première traduction concrète de l'idée de « partenariat » apparaît avec la constitution d'une Commission nationale d'expertise chargée d'examiner les demandes de création. En effet si celle-ci comprend dix universitaires, elle compte autant de membres des milieux économiques et sociaux : représentants d'organisations patronales, de grandes entreprises et de syndicats de salariés.

Les membres de la commission aidés de binômes d'experts évaluent les projets dont un petit nombre sera habilité ou rejeté d'emblée, la grande majorité sera auditionnée ultérieurement par des jurys<sup>41</sup> qui émettent un avis quasi définitif. Au cours de ces évaluations le « partenariat » constitue un critère déterminant pour apprécier la « qualité » des propositions faites. L'association de professionnels tient donc une place déterminante dans la hiérarchie des critères sur lesquels les experts fondent leur avis et qui sont au nombre de quatre :

- pertinence des qualifications professionnelles visées,
- consistance des partenariats,
- diversité des publics (DEUG, BTS-DUT),
- pertinence et innovation des « dispositifs pédagogiques ».

L'implication des professionnels aux côtés des universitaires est essentielle dans la création d'une licence : *« Il peut y avoir deux ou trois universitaires dans quelques régions de France qui ont des idées mirobolantes sur ce qu'il faut faire dans tel domaine, si les professionnels disent "il n'y a pas d'emplois" ça n'est pas la peine de créer des licences professionnelles. C'est ça l'esprit, enfin la lettre de l'arrêté »*<sup>42</sup>.

Cette exigence de « partenariat » dans la phase de construction a des traductions dans la mise en œuvre : au moins 25 % des volumes d'enseignement doivent être assurés par des professeurs associés ou des chargés d'enseignements exerçant leur activité professionnelle principale dans le secteur correspondant à la licence professionnelle.

Le cursus est organisé selon le principe de l'alternance entendue comme l'intégration des enseignements, il *« articule et intègre enseignements théoriques, enseignements pratiques et finalisés, apprentissage de méthodes et d'outils, périodes de formation en milieu professionnel, notamment stage et projet tutoré individuel ou collectif »* (Article 4). La durée du stage fait également l'objet d'une préconisation spécifique, elle est de 12 à 16 semaines (Article 7). Enfin en ce qui concerne l'évaluation et la sanction finale, l'article 10 relatif au contrôle des connaissances stipule que *« la licence professionnelle est décernée aux étudiants qui ont obtenu à la fois une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble des unités d'enseignement, y compris le projet tutoré et le stage, et une moyenne égale et supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble constitué du projet tutoré et du stage »*. La licence est en outre *« délivrée sur proposition d'un jury[...] »*. Celui-ci doit comprendre, *« pour au moins un quart et au plus la moitié, des professionnels des secteurs concernés par la licence professionnelle »* (Article 11).

La coopération entre acteurs éducatifs et professionnels à chaque étape du processus éducatif (et son corollaire l'alternance ou pour reprendre le terme officiel la « formation professionnelle intégrée ») est conçue par le ministère comme l'outil privilégié en vue d'initialiser au « niveau bac+3 » un système d'enseignement réactif aux demandes émanant des acteurs économiques locaux : *« La licence professionnelle a été présentée d'emblée comme une formation qui ne pouvait se concevoir, être légitime qu'à partir d'un désir, d'une observation de terrain et d'une remontée des besoins émanant du terrain. S'il n'y avait pas identification d'un vivier, d'une qualification, d'un vrai métier, il n'y avait pas de projets de licence professionnelle qui pouvait tenir la route [...] »*<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Le principe de parité est dans les jurys plus souple. Il doit composer avec des aspects de représentativité, de légitimité et de disponibilité. Dans les faits, la parité est par exemple beaucoup plus stricte dans le jury du « génie industriel » que dans celui du « tourisme/territoire ». Dans certains secteurs il n'y a pas toujours de représentants professionnels clairement identifiés, incontournables et... disponibles.

<sup>42</sup> Entretien d'un responsable de la DES.

<sup>43</sup> Entretien avec le responsable deuxième et troisième cycle de la Direction de l'enseignement supérieur.

Transversal à l'ensemble du dispositif, le « partenariat » est l'instrument, dans l'acception globale qui lui est donnée, d'une articulation entre l'éducation et l'économie. Dans l'absolu il autorise :

- la prise en compte des besoins des entreprises dès la conception des licences et tout au long du processus de formation avec une implication forte de leur part dans le choix des candidats, dans la définition des contenus d'enseignement et l'organisation des formations<sup>44</sup>. Comme le précise un représentant du ministère, cette formation doit être élaborée à partir des profils d'emploi dans les entreprises, des types de métiers, des qualifications, des perspectives de carrière...
- une intervention active des professionnels dans les formations elles-mêmes.

Le « partenariat » articulé au principe d'alternance, constitutif de la licence professionnelle, est ainsi la clé de voûte d'un système où l'ajustement éducation-économie tend, au plan de l'énoncé de ses règles, à être pensé en termes « d'emploi formation ». Plus précisément, la forme de régulation retenue par la puissance publique renvoie à la fois à un pilotage national, élaboré en concertation avec les milieux professionnels et à un transfert à la périphérie de l'ajustement des dispositifs au plus près du terrain, en fonction des profils d'emplois, en fonction de demandes.

Le ministère a confié à deux instances nationales (la commission d'expertise et le comité de suivi) la mission de veiller à ce que les principes énoncés (notamment l'impératif de partenariat) constituent bien la pierre angulaire des projets tant au moment de leur construction que de leur réalisation. À la différence des structures d'expertise des campagnes classiques, l'instance d'évaluation mise en place dans le cadre de la licence professionnelle est gérée à parité par des universitaires et des acteurs économiques. En revanche, ce « paritarisme » n'a pas été retenu pour le comité de suivi, instance technique parallèle à la commission d'expertise chargée de faire remonter l'information, de discuter des évolutions et éventuellement, si le projet n'est pas conforme aux priorités affichées, de décider sa fermeture : « *Le comité de suivi ne respecte pas, lui, cette parité parce qu'on a estimé que le comité de suivi c'était un organe qui était sous notre propre houlette et il fallait qu'on ait un élargissement des membres avec bien sûr les organisations étudiantes. Puisque c'est un suivi, il faut que ça soit suivi par l'ensemble des acteurs. Et là on ne peut plus garder ce partenariat et donc les employeurs ont la part qui leur revient légitimement mais qui est à peu près conforme aux équilibres du CNESER* »<sup>45</sup>.

C'est dans ce double mécanisme de contrôle, sous l'égide d'une exigence de « partenariat », que résiderait, pour l'essentiel, l'innovation. Autrement dit, les rapports entre système éducatif et système productif tels que les préconisent les pouvoirs publics pour le nouveau diplôme, avec les modes de régulation de la formation qu'ils autorisent, signeraient une rupture au regard du système existant de formations professionnalisées.

### 3.1.2. Des règles nouvelles ?

Pour répondre à cette interrogation nous allons comparer les règles précédemment évoquées à celles mises en œuvre lors de la création des IUP au début des années 1990<sup>46</sup> ; le « partenariat » préconisé pour les IUP implique lui aussi les acteurs économiques à chaque phase du processus éducatif. Ainsi pour l'habilitation : « *La demande d'habilitation présentée par l'établissement est examinée par une commission nationale d'expertise composée d'enseignants chercheurs et de personnalités qualifiées en raison de leur activité professionnelle, nommés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur* ». Cette commission, composée de 25 membres, créée le 30 janvier 1992, a un triple rôle :

- elle examine les projets lors de la création des IUP (opportunité de la filière proposée et profil de l'ingénieur maître proposé).
- elle suit la mise en œuvre des projets (audit et évaluation notamment), en outre elle a une mission plus générale de réflexion sur l'évolution des IUP.

---

<sup>44</sup> Ce qui n'est réalisé que pour les licences qui procèdent de « demandes externes » cf.infra.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Le dossier des IUP fut monté par Lionel Jospin et Claude Allègre en parallèle à celui des nouvelles filières de formation d'ingénieurs. La création des IUP constitue une des deux réponses apportées de manière implicitement concurrente au problème de déficit en cadres industriels et tertiaires que beaucoup s'accordaient à identifier à l'époque. Créés en 1991, les IUP sont structurés autour de deux niveaux de sortie – bac+4 (ingénieur-maître) et bac+6 (ingénieur docteur). Cette organisation est prévue dès l'origine du projet de manière à se rapprocher des standards qui prévalent en Europe à la fin des années 80. Pour la France, au-delà même de cette politique d'homogénéisation sur les standards européens, le développement impératif de formations supérieures à bac+4 était justifié par l'existence de besoins en cadres intermédiaires insuffisamment pris en compte par le « système des écoles » diplômant à bac+5.

Alors que la création est réalisée en relation étroite avec les besoins des entreprises locales et régionales « *la formation doit être pour un tiers de sa durée* » organisée en milieu professionnel, enfin « *le titre est décerné sur proposition d'un jury qui se prononce au vu de l'ensemble de la formation accomplie par l'étudiant [...]. Le président ou le directeur de l'établissement désigne les membres du jury composé, à parité, d'enseignants-chercheurs et de personnalités qualifiées en raison de leur activité professionnelle. Il choisit le président parmi les enseignants-chercheurs* ».

Il apparaît, à la lumière des prescriptions nationales, que les IUP ont ouvert la voie aux licences professionnelles, les dispositifs étant tous deux régis par des modalités de fonctionnement similaires en matière de coopération entre acteurs pédagogiques et professionnels cela afin de parvenir à une mise en correspondance, locale, entre les formations et les emplois. La licence professionnelle, tout comme les IUP, relèverait d'un même cadre d'interprétation, c'est du moins l'hypothèse que nous formulons. Ces deux réformes participeraient d'une même tentative pour instaurer des rapports de coopération entre instance éducative et instance productive. Pour y parvenir les règles se veulent plus précises, plus complètes et surtout elles octroient aux milieux économiques et professionnels une place qui n'était pas la leur jusqu'à présent, tant en matière de construction, de validation (au plan national) que de mise en œuvre (enracinement professionnel de la formation dans les situations de travail à travers l'alternance<sup>47</sup>, reconnaissance d'un rôle de formation aux professionnels). Autant d'aspects qui tentent d'instaurer un nouveau mode de relation en vue d'un ajustement plus étroit des enseignements aux demandes émanant des acteurs économiques ; nouveau mode de relation qui signerait, pour certains, un retour en force des démarches adéquationnistes.

Sur ce schéma commun aux IUP et aux licences professionnelles, se greffent des variantes, c'est ce que traduit l'analyse des textes fondateurs des deux filières. Les choix opérés par le ministère, notamment en matière d'équilibre dans la répartition des rôles entre catégories d'acteurs aux différentes phases du processus de formation, ne sont pas identiques ; le principe de parité transversal à toutes les étapes de la formation IUP n'est, en effet, pas systématiquement préconisé dans le cadre de la licence professionnelle, notamment pour ce qui touche au volume d'enseignement dispensé par les professionnels (25 % en licence contre 50 % en IUP), au poids des entreprises dans le jury final (fourchette de 25 à 50 % pour la licence et 50 % pour les IUP). Nous faisons l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'un recul de la part du ministère, en matière d'exigences partenariales, mais d'une question de méthode consistant à donner davantage de poids au libre jeu des acteurs locaux dans la licence professionnelle que dans les IUP. La dimension moins « prescriptive » des règles relatives à ce diplôme traduirait la volonté du ministère d'accorder une large place à la concertation et à la négociation au niveau des établissements d'enseignement, cela afin de donner un ample champ de manœuvre aux universitaires dans la construction de leurs relations avec les professionnels. Cette marge serait d'autant plus nécessaire que la licence professionnelle, loin d'être proposée par des structures spécifiques, est susceptible d'être préparée par l'ensemble des composantes universitaires, c'est-à-dire aussi par les UFR ou départements d'UFR moins familiers avec les formations professionnelles. La démarche retenue pour faire évoluer le système d'enseignement supérieur s'écarte ainsi quelque peu de celle qui a été adoptée lors de la création des IUP en 1991 : elle tend, en laissant au niveau local une large place à la négociation et à l'initiative des acteurs, à ne pas imposer un schéma très contraignant, susceptible de heurter les universitaires (UFR notamment) pour qui le nouveau dispositif constitue une « *véritable révolution culturelle* » pour citer les propos d'un responsable ministériel. La « *stratégie en douceur* » apparaît donc bien comme un choix ministériel cohérent avec les caractéristiques du texte de création de la licence : « *On ne peut forcer les universités à quoi que ce soit et donc on attend que le système se mette progressivement en place* » (responsable à la Direction des enseignements supérieurs (DES)). Le cadre général a ainsi été conçu afin de permettre aux « *établissements de construire, sans brider a priori leur créativité, leur projet avec les professionnels (volume et contenus d'enseignements, projet tutoré, stages, etc.)* »<sup>48</sup>.

Une telle stratégie centrée sur le dialogue entre les parties ne concerne pas que le niveau local, celui des établissements d'enseignement, elle est manifeste aussi au niveau du fonctionnement attendu des instances nationales, elle traverse le processus qui a conduit à la prise de décision. La construction de la licence prend, en effet, appui sur une longue période préparatoire, d'une durée d'un an, visant à mobiliser autour du projet une pluralité d'acteurs universitaires, patronaux et syndicaux. Ce travail de concertation s'est avéré fructueux et propre à faire évoluer les positions initialement les plus radicalement hostiles au projet, celles du MEDEF notamment pour n'en citer qu'une et non des moindres : « *Ce qui est intéressant à observer c'est*

<sup>47</sup> La notion d'alternance est ici prise dans une acception large qui est celle de la Communauté européenne.

<sup>48</sup> CNESER du 25 octobre 1999 : projet d'arrêté portant création de la licence professionnelle.

que dans cette période de préparation, de contact, le MEDEF a beaucoup évolué puisqu'il y a eu énormément de réunions de travail [...]. La position s'est inversée radicalement puisqu'en l'espace d'une année, le MEDEF qui au début, à l'origine des négociations, des concertations était résolument contre a voté en fait comme un seul homme lorsque le CNESER a dû approuver la création de la licence professionnelle en novembre 1999 »<sup>49</sup>.

Sans vouloir faire ici l'analyse des positionnements des différents acteurs, des rapports de pouvoir et des compromis qui sont au cœur de la prise de décision politique, il paraît opportun de signaler que la forte opposition du MEDEF à la réforme était liée tout particulièrement à des questions de reconnaissance du nouveau diplôme dans les conventions collectives. C'est bien la méthodologie adoptée par l'État, centrée sur la négociation et l'implication des instances professionnelles à toutes les étapes de la filière, qui aurait fait basculer l'instance patronale si l'on en juge par les propos rapportés par le président de la commission d'expertise et du comité de suivi : « Le MEDEF, ce qui apparemment l'a convaincu, c'est vraiment la volonté d'Allègre de faire que ça soit des formations dans lesquelles ils interviennent dès le début en termes de définition, en termes de projet tutoré, de stage, etc. Le MEDEF au CNESER, c'est M. qui était là... je me souviens d'une prise de parole de M. disant "nous soutiendrons le projet de licence professionnelle parce qu'on est vraiment impliqué dès le début, donc les universitaires ne vont pas inventer tout seuls des lieux d'insertion, on est là pour travailler avec eux" »<sup>50</sup>.

En revanche, l'idée de créer une licence professionnelle était défendue par la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME) sur la base d'un constat en termes de déficit quantitatif et qualitatif en compétences et en profils dans les petites et moyennes entreprises à un « niveau bac+3 ». La confédération était rejointe dans ses analyses par les syndicats, notamment la CFDT.

Nous pouvons avancer que la démarche de changement adoptée en 1999, fondée sur le dialogue entre acteurs, vise à créer les conditions d'une inscription de la réforme dans le temps et de son essaimage au sein du système d'enseignement supérieur. On peut penser que le pouvoir politique en la personne de Claude Allègre, nourri des enseignements de l'expérience IUP, ait tiré les leçons du passé. En effet, la méthodologie retenue pour la construction des IUP que l'on pourrait qualifier « aux forceps » avait suscité des oppositions de tous bords. C'est ce qui pourrait expliquer que le « père » de la licence professionnelle ait opté pour une méthode autre, plus participative, plus souple tant au niveau local que national : moins prescriptive. Nous noterons d'ailleurs qu'une des réserves émises par le patronat, à propos de la filière IUP, portait sur le caractère utopique d'une participation à 50 % des professionnels dans la formation.

Par le dialogue et la concertation entre acteurs professionnels et éducatifs, le ministère entend créer les conditions d'un mouvement d'intégration des filières professionnalisées dans l'université et de décroisement de ses composantes. Dans l'esprit du réformateur, le cadre qui est donné au jeu partenarial n'est pas celui d'une composante nouvelle, clairement identifiable au sein de l'université comme l'est l'IUP<sup>51</sup>. En ce sens, la licence professionnelle ne reconduit pas les ambiguïtés qui ont présidé à la création des IUP ; dénommés instituts et donc identifiables comme spécifiques ils ne sont pourtant pas des instituts internes dans la mesure où ils ne bénéficient pas de l'autonomie conférée par un statut dérogatoire (autonomie financière et de recrutement<sup>52</sup>).

Tout comme les IUP, la licence professionnelle relève des mêmes modes de gestion que l'université dans son ensemble et prend sens dans une doctrine où la professionnalisation trouve sa cohérence par son inscription dans le fonctionnement usuel des structures universitaires existantes. De ce fait, elle se distingue d'autres filières professionnalisées telles que les IUT par exemple mais aussi les écoles universitaires d'ingénieurs qui jouissent de l'autonomie que confère le statut dérogatoire. La doctrine énoncée en matière de professionnalisation ne vise plus, en effet, un segment particulier du système universitaire mais tout le système d'enseignement supérieur : « Toutes les compétences concernées des établissements d'enseignement supérieur sont appelées à se fédérer pour, dans un partenariat étroit avec le monde

---

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Entretien avec le président de la Commission d'expertise et du comité de suivi.

<sup>51</sup> Les IUP sont des composantes d'universités donc des entités qui peuvent déterminer avec l'approbation du conseil d'administration de l'université leurs statuts et leurs structures internes mais qui pour le reste sont totalement dépendantes. En matière financière les « composantes » ont un budget propre intégré au budget de l'établissement dont elles font partie...

<sup>52</sup> Il n'entre pas dans notre propos de caractériser de manière approfondie les régimes qui régissent les écoles et instituts internes. Précisons toutefois que l'essentiel de la différence réside dans le mode de désignation du directeur, nommé par le ministre pour les écoles, élu par le conseil pour les instituts. Voir à ce sujet l'article de Jean Denis dans la revue *Savoir*, intitulé « Les instituts internes aux universités », n° 3/4, juillet-décembre 1996.

professionnel, créer ces formations innovantes »<sup>53</sup> ; « Le partenariat, on le connaissait bien sûr par rapport aux BTS et aux DUT. Les IUT évidemment là-aussi, institutions relevant de l'université, ont l'habitude du partenariat, mais que ce soit sous l'égide directe de l'université et non d'une institution rattachée, c'était nouveau et c'est ce qui, je pense, a intéressé beaucoup et a été une révolution culturelle... » (entretien responsable à la DES). C'est sur ce dernier aspect qu'apparaît la nouveauté de la licence professionnelle, plus que sur les règles et leurs contenus encadrant les collaborations entre universités et milieux professionnels.

Quelles relations, induites par l'exigence de « partenariat », se construisent dans les mises en œuvre locales qui procèdent d'une logique d'offre ? Quelles catégories d'acteurs externes à l'université interviennent et comment se distribuent les rôles ? Observe-t-on des collaborations plus étroites contribuant à atténuer une division des rôles ancrée de longue date ? Telles sont quelques unes des interrogations qui seront abordées dans le paragraphe suivant.

### 3.2. Quelles relations entre universités et professionnels dans les réalisations locales ?

Le champ d'analyse de cette partie est délimité aux 41 licences professionnelles qui procèdent d'une logique d'offre, c'est-à-dire aux licences qui trouvent leur origine dans des initiatives d'enseignants. Ces derniers ont « l'idée » du projet, ils le portent et pour le dire d'une manière imagée « le font vivre ». Bref les enseignants ont la maîtrise d'ensemble de la construction et de la mise en œuvre de ces licences. Quelle(s) forme(s) le « partenariat » prend-il pour ce type de licence ?

Les relations entre universités et milieux professionnels ont été examinées selon divers points de vue. En premier nous nous sommes attachés à retracer les modalités d'implication des professionnels lors de la phase de construction des projets. Les enseignants ont l'initiative de ces créations, certes, mais comment interviennent les professionnels ? Et, interrogation toute aussi importante, quels professionnels sont contactés, quel est leur « statut » et sur quels aspects interviennent-ils ? S'agit-il d'employeurs potentiels, de membres d'organismes ou d'instances d'interface, par exemple ? Le second aspect a porté sur la mise en œuvre de la licence et le statut des professionnels dans celle-ci. Plus précisément nous avons essayé de déterminer quelle place est octroyée aux professionnels dans les enseignements (cours) et bien sûr qui intervient ? Les intervenants à titre « professionnel » sont-ils déjà ceux qui ont participé à la construction des projets ? Dans l'étude de cette mise en œuvre nous avons porté un intérêt particulier aux projets tutorés. En effet ces derniers occupent *a priori* une position médiane entre les cours et les stages. Selon le contenu qu'on leur donne ils peuvent apparaître comme une sorte d'application directe des cours ou au contraire un moment du stage dont la durée est de ce fait augmentée et la finalité bien souvent modifiée. De ce point de vue l'articulation ou la non-articulation du projet tutoré et du stage nous est apparue comme un indicateur important de la nature des relations entretenues entre universitaires et employeurs. De manière plus générale nos développements ont cherché à répondre aux interrogations suivantes : quel sont les finalités et les contenus des projets ? Qui choisit les thèmes et quels sont leurs contenus ? Enfin, la recherche et le déroulement du stage ont constitué le dernier aspect retenu pour examiner la nature des relations entretenues entre les enseignants et les « professionnels ».

Bien évidemment toutes les licences qui procèdent d'une logique d'offre ne nouent pas des relations identiques avec les milieux professionnels et la variété des relations est plutôt l'impression première. En outre, celle-ci ne se laisse pas ordonner facilement selon certaines grandes caractéristiques objectives, par exemple des modalités pédagogiques différentes. La grande majorité des licences professionnelles est préparée dans un cadre scolaire classique ; sept seulement pouvaient l'être dans le cadre de contrats de qualification ou d'apprentissage. Autre aspect, les modalités d'articulation ou non du projet et du stage, aussi importantes soient-elles, ne constituent pas un principe clivant susceptible d'organiser la nature des liens noués par les enseignants avec l'extérieur. Il existe des licences caractérisées par des relations étroites avec les entreprises sans que pour autant le projet tutoré soit articulé au stage : des enseignants étant favorables à une dimension scolaire du projet. L'existence ou non d'une formation antérieure de type « post bac+2 » ne prédispose pas non plus à des formes de relation distinctes et par conséquent ne constitue pas non plus un principe de classement entre les diverses formes « partenariales » : les licences qui procèdent de DU ne donnent pas toujours lieu à l'élaboration de relations étroites avec les milieux économiques. On ne peut donc opposer les licences issues de DU aux autres.

---

<sup>53</sup> BO, N° 44 9 décembre 1999.

Près d'une dizaine de licences qui procèdent d'une logique d'offre ont intégré à un moment de leur construction une étude de besoins à visée extensive auprès d'employeurs potentiels : « On a envoyé 250 à 300 questionnaires à des associations, des administrations, pour leur demander si ce genre de formation les intéressait. On a eu pas mal de réponses, 80 je crois. La difficulté c'est toujours la même, bien sûr que ça les intéresse, mais à la dernière question "est ce que vous engageriez quelqu'un qui a ce diplôme ?" la réponse était systématiquement : "Oui si on a les moyens". Alors fort de ces réponses on a commencé à préparer quelque chose. » Ces études de besoins, dont les conclusions sont le plus souvent aléatoires, ne peuvent pas non plus constituer un principe de classement.

Au terme de l'analyse il ressort néanmoins une caractéristique qui structure et organise l'hétérogénéité apparente des relations nouées entre les universitaires et les professionnels. Cette caractéristique ou cette dimension c'est la « qualification » ou l'ensemble des activités visées par chaque licence. Chaque grand type de qualification ou groupe d'activité tend à induire des formes de relations à la fois spécifiques et distinctes. Ce caractère déterminant de la « qualification » tient à plusieurs raisons.

À chaque qualification est associé un espace industriel et professionnel plus ou moins organisé et structuré et plus ou moins familiarisé avec les questions de formation. Ces traits vont favoriser ou non l'élaboration de relations avec les universités. C'est ainsi que, de manière générale, on observe que les collaborations sont plus étroites – il existe bien sur des exceptions – pour les activités industrielles que pour les activités de service<sup>54</sup>. La plus grande visibilité des interlocuteurs industriels, instances de branche, grandes entreprises, leurs plus forte familiarité avec les questions d'éducation et de formation a très vraisemblablement constitué un cadre *a priori* plus favorable dont ont bénéficié les universitaires responsables de ces licences.

La nature des qualifications agit aussi de manière plus directe sur la consistance des relations.

À chaque projet est associé, sinon une potentialité d'emploi, du moins un intérêt plus ou moins vif des entreprises. Or cet intérêt n'est pas toujours identifiable *a priori*, par contre il peut se révéler dans la mise en œuvre des licences et façonner ainsi les collaborations. Toutes les licences qui procèdent d'une logique d'offre ont une dimension de « pari », d'autant plus que les études de besoins occupent une place très secondaire dans la genèse de ces licences. Pour certaines le « pari », sur l'intérêt et la demande des entreprises, est, si l'on peut dire, peu risqué car il a déjà été testé, au moins partiellement. En revanche pour d'autres il apparaît « osé » puisqu'il fait en quelque sorte l'hypothèse que l'offre peut d'une certaine manière créer la demande. Évidemment entre ces deux extrêmes s'intercalent des nuances. Ainsi il existe des « paris » plutôt risqués ou pour le dire d'une manière imagée avec une grosse « cote » qui trouvent des échos favorables auprès des entreprises et à l'inverse des « paris » *a priori* raisonnables et avalisés par des « professionnels » qui rencontrent un intérêt relativement faible auprès des entreprises.

L'expérience, la familiarité des enseignants avec les cursus à caractère professionnel joue-t-elle un rôle ? Premier constat, cette familiarité, cette expérience, n'est pas, si l'on nous permet cette formule, « une assurance tout risque ». Le cas des licences regroupées dans le premier type de « partenariat » (cf. infra) l'illustre clairement. Par ailleurs, et on pouvait s'y attendre, il est extrêmement difficile de distinguer ce qui revient en propre à la trajectoire des enseignants et ce qui est imputable au cadre universitaire dans lequel ils œuvrent ; ces deux aspects étant étroitement mêlés. La comparaison de la deuxième forme partenariale, qui ne comprend que des licences proposées par des IUT, et la quatrième, avec des licences exclusivement dispensées dans des UFR, l'illustre clairement.

Compte-tenu de ces précisions, l'analyse des relations nouées par les universitaires avec les professionnels aboutit, pour les licences qui procèdent d'une logique d'offre, à l'identification de cinq formes « partenariales », la première comprenant deux sous-types. C'est à la présentation de ces formes que nous allons maintenant procéder. Ce sera l'occasion de souligner qu'en dépit de dynamiques de rapprochement entre universités et milieux professionnels se maintient une partition des rôles.

### 3.2.1. Des relations hypothétiques dans le cadre des formations liées à la conduite de projet

Un premier groupe de licences (13 dans notre échantillon) situe explicitement les débouchés des titulaires de licence dans les PME, il se compose de manière à peu près égale de projets émanant d'IUT et d'UFR. C'est au sein de ces entreprises que les probabilités d'embauche et d'emploi seraient les plus fortes d'une

---

<sup>54</sup> L'accueil plus favorable des projets de licences industrielles par la Commission d'habilitation (cf. infra) qui fait de la qualité du « partenariat » un critère décisif du refus ou de l'acceptation des projets, tend à confirmer cet aspect.

part parce que ces petites structures recruteraient plus que les grandes et d'autre part parce que le profil des diplômés d'une licence, « *intermédiaire entre celui des techniciens et des ingénieurs ou cadres dirigeants* », leur conviendrait particulièrement bien. L'argumentaire et les présupposés qu'il contient sont connus : les ingénieurs ou les diplômés d'écoles de commerce sont « trop chers » et de toute façon ils sont peu attirés par les PME. En conséquence ces dernières pâtiraient d'une difficulté à attirer de jeunes diplômés « *qui ne soient pas uniquement des techniciens* ». Ces propos, largement répandus, ont des variantes dont la véracité est tout aussi problématique : « *L'organisation patronale nous dit que pour eux l'intérêt est d'avoir des jeunes qui auraient une bonne compétence technique de base [apportée par un cursus IUT], cela peut être une compétence linguistique, et qui au sein d'une PME pourraient être polyvalents ; parce qu'une PME n'a pas toujours les moyens de s'offrir un salarié à plein temps sur ces fonctions là [de conduite-management, voire de commerce].* » On retrouve là l'image du « cadre à tout faire », adjoint du patron, chère aux PME. Dans sa version modernisée et réactualisée elle peut se décliner dans la figure du cadre en charge de management et de conduite de projets, afin d'accroître la compétitivité de ces structures.

Au sein de ce premier type nous avons identifié deux sous-ensembles dont les licences présentent des relations avec les entreprises sensiblement différentes. Le premier est constitué de licences qui visent des activités de service, le second des activités industrielles.

### ***Des relations aléatoires pour la conduite de projet dans des activités de service***

Parmi ces besoins supputés dans les PME, une grande majorité de licences (onze sur les treize) vise plus spécifiquement les secteurs et activités de service. Leur finalité professionnelle est de former des « managers » ou des responsables-animateurs de projets de développement au sein d'organisations existantes de petites structures voire des créateurs ou repreneurs d'entreprises. Autrement dit ces licences se caractérisent par la place centrale qu'elles octroient à trois termes : PME, management et projet, diversement combinés pour chacune d'entre elles. Le terme de projet joue un rôle particulier dans la mesure où il contribue à renouveler, réactualiser, élargir, le thème plus classique et plus familier du management dans les PME. Par cet élargissement et ce renouvellement, ces licences peuvent ainsi se donner comme finalité la formation de créateurs d'entreprises, de développeurs de nouvelles activités soit au sein de structures existantes soit au sein de celles qui devront être créées

Ainsi des licences orientées vers la conduite de projet au sein de structures existantes peuvent accepter, comme thème du projet tutoré, une étude de faisabilité de création-reprise d'une entreprise ; le stage constituant en quelque sorte la partie pratique avec la création ou l'ébauche de création d'une entreprise : « *L'année dernière j'avais douze projets. J'avais compté que j'en avais assez pour les 50 étudiants, mais ceux-ci en ont refusé quatre ou cinq parce qu'ils avaient des projets intéressants, notamment des projets de création d'entreprise, donc on ne pouvait pas les en empêcher* ». À l'inverse, des licences dont l'objectif est la reprise-créeation d'entreprises peuvent accepter des projets et des stages portant sur des thématiques de développement d'activités nouvelles dans des structures existantes ; les diverses possibilités sont acceptées.

Ce n'est qu'exceptionnellement que les responsables de ces licences mentionnent une étude de besoins préalable à la création de la licence. Très majoritairement ces licences sont construites à partir « *d'idées* », « *d'intuitions* », de « *convictions* ». L'ensemble des responsables partage le sentiment qu'il y a « *quelque chose à faire* », à développer, qu'il y a une demande latente. Le plus souvent ils ne sont d'ailleurs pas contredits par les interlocuteurs professionnels qu'ils rencontrent.

Tout d'abord ces responsables supputent l'existence de besoins dans les PME. Ensuite ils souscrivent à l'idée que ce diplôme serait particulièrement bien adapté à ce type d'entreprise, surtout si on lui donne un contenu « polyvalent » : « *À mon avis la licence professionnelle correspond bien à cette cible PME, PMI, moi je fais un parallèle entre les deux. D'une part parce que l'encadrement est peu diplômé, il y a une crainte du diplômé. Il y a beaucoup de partenaires ils ont peur d'embaucher des diplômés, et puis il faut correspondre quand même aux missions à développer au sein des entreprises.* » Le management et la conduite de projet sont alors présentés comme des « profils polyvalents » d'activité dont les PME seraient plus particulièrement demandeuses. En effet ce serait plus spécifiquement pour ces activités de conduite de projet que le déficit au sein des PME serait plus important et ce d'autant plus qu'une absence d'offre plus ou moins aiguë le renforcerait : « *L'idée [c'est souvent en terme « d'idée » et de « sentiment » que les responsables retracent a posteriori la genèse des licences] au départ est née d'un échange du président de l'université avec des professionnels du tourisme et de l'hôtellerie par rapport à un besoin de formation, des lacunes dans le domaine des formations de ce secteur, l'idée est née là.* »

Le « pari » fait pour ces licences est, dans l'ensemble, très fort même si celui-ci varie entre les licences qui s'adossent à des activités déjà existantes mais de moindre qualification (on pense ici aux licences qui s'inscrivent dans les secteurs, du commerce, du tourisme...) et celles qui visent des activités en apparence plus récentes. En conséquence l'origine de ces licences apparaît très contingente. Dans sa forme extrême elle peut même être évoquée sur un mode anecdotique, voire humoristique : *« Alors pour le secteur, on avait regardé, assistant de gestion c'était quasiment tout bouché. Il y avait trop de BTS et autres formations. En fait c'est parti d'une image de la faculté prise en photo avec Minerve qui ressemblait à un silo, et on s'est dit "pourquoi pas agroalimentaire" »* (responsable).

Très souvent issues « d'idées » et ne s'inscrivant pas (ou de manière moins nette) comme d'autres groupes de licences professionnelles dans la continuité de relations stables établies avec les milieux professionnels, les responsables de ces licences nouent d'abord des contacts avec des « institutionnels ». Le MEDEF (plus que la CGPME), les CCI<sup>55</sup>, des organisations professionnelles, sont les interlocuteurs économiques les plus souvent cités. Les différents pouvoirs politiques locaux et régionaux (une des licences est totalement articulée à une politique de développement local), l'ANPE (pour les licences qui visent la création-reprise d'entreprises) s'ajoutent ou se substituent à ceux-ci. Quant aux PME elles ont peu ou pas participé à l'élaboration des projets. Manque de temps et de moyens ? Intérêt secondaire de ces structures pour les questions de formation ? Quelles que soient les raisons, sans doute diverses et probablement cumulatives, les entreprises ont, de manière générale, peu pesé sur les contenus des licences. Les « partenariats » réalisés lors de la mise en œuvre de ces licences sont à l'image de ceux élaborés lors de la phase de construction.

Il ne paraît pas trop difficile d'impliquer dans le fonctionnement de ces licences des membres d'organismes (professionnels ou publics), d'institutions, de représentants de structures locales, qui bien souvent d'ailleurs sont intervenus dans la phase d'élaboration. Les membres de ces différentes catégories d'acteurs constituent l'essentiel des intervenants professionnels dans les licences. La plupart du temps leurs interventions se limitent à des conférences sur un aspect « pointu ». Elles visent à, compléter, illustrer, un enseignement plus large : *« En optimisation juridique et fiscale par exemple, vous avez l'aspect fiscal théorique (toutes les lois, etc.) qui a été développé par une enseignante universitaire et on a fait venir un avocat de chez X qui est spécialisé dans la fiscalité des entreprises. Il est venu cinq heures parler avec des documents à l'appui, parler de fiscalité des entreprises... en disant voilà en théorie, voilà ce qu'on dit...voilà concrètement ce qui se passe dans les entreprises. »* Sollicités avant tout pour « illustrer », « rendre concret », « transmettre une expérience », ces professionnels interviennent le plus souvent sur des durées réduites, même si certains responsables de licence soulignent la lourdeur attachée à ce mode de mobilisation des professionnels : *« J'avais 23 professionnels qui venaient faire leurs cinq heures et qui partaient, ça ne rime à rien. Il n'y avait aucune implication pour la formation. Maintenant il y en a moins mais qui assurent des volumes plus importants. »*

Troisième facette des relations avec les milieux professionnels et économiques, après le rôle de ces derniers dans la construction des licences puis leur place dans les enseignements, leur implication dans les projets et les stages ; et là les collaborations ne sont pas aisées. Tous les enseignants rencontrés font le constat que les PME sont difficilement accessibles et peu disponibles. Face à de telles difficultés certains responsables ont réorienté leur licence vers des entreprises de taille plus importante, tout en conservant l'architecture d'ensemble du diplôme.

Le caractère très large et ouvert de nombre de ces licences, la possibilité très souvent laissée aux étudiants de choisir et de développer leurs propres projets, introduisent indéniablement des éléments de souplesse qui compensent partiellement les difficultés d'accès à ces entreprises. Mais au total, force est de constater qu'en l'état l'élaboration de projets tutorés en relation avec des préoccupations d'entreprises sont difficiles à construire. Ils ne constituent pas le cas le plus fréquent, et cela même si les responsables de ces licences y sont de manière générale favorables. Cette situation n'est bien évidemment pas propice à l'ébauche de dynamiques de rapprochement avec les PME.

Aux difficultés, connues, de réalisation de stages dans de petites structures s'en ajoutent d'autres dans le cas de ces licences : *« Pour les stages ils ont beaucoup de difficultés pour deux raisons : déjà parce que certains, notamment des DEUG, ne sont pas identifiés nécessairement comme des jeunes à expérience ou à compétences techniques, et d'autre part parce que les licences prof ne sont pas toujours bien comprises par les entreprises. Ce n'est pas connu donc les entreprises ne savent pas forcément sur quelles fonctions elles peuvent les prendre. »* En effet si, pour les licences orientées vers la reprise-crédation d'entreprise, le stage est l'occasion de « réaliser » l'étude de faisabilité entreprise dans le cadre du projet tutoré, pour les autres

---

<sup>55</sup> Les CCI dispensent souvent des modules de formation pour la création d'entreprises.



orientées vers le management-conduite (management commercial, management touristique) la réalisation des stages pose plus de problèmes. Quelle est la réalité, la pertinence, des besoins supputés ? Le stage fait alors figure de rappel à la réalité, et le responsable cité plus haut ajoute : « *C'est pour cela que dans certains stages les jeunes sont pris sur des fonctions commerciales, fonctions et activités qui pour ces entreprises se prêtent mieux aux stages que la mise en œuvre d'un projet.* » Bref la réalité de la conduite et du management de projet dans ces activités de service n'apparaît en rien comme évidente pour les PME ou alors elle n'est pas une activité facilement attribuée à de jeunes diplômés.

Ces observations interrogent le soutien ou du moins la validation implicite donnée par des organisations professionnelles, des instances patronales nationales et locales, à ce type de licence. N'est-il ni plus ni moins que la traduction, au niveau local, de positions d'instances nationales favorables à ce diplôme ? Ces organismes, instances, liés aux milieux économiques partagent-ils les représentations relatives à l'emploi, l'organisation du travail, dans les PME sous-tendues par nombre de ces projets ? Certains de ces organismes essaient-ils de prendre pied dans l'offre de formation universitaire ? Le « retour à la réalité » opéré à l'occasion de la recherche de stage amène certains responsables à s'interroger sur le sens de ces « validations » : « *Moi j'espérais quand même qu'avec le soutien de la X on aurait automatiquement des stages ou automatiquement des gens à qui on aurait dit telle entreprise aurait besoin de...eh non.* »

### ***Des relations plus tangibles avec les PME industrielles***

Le pendant des licences précédentes dans le domaine industriel est beaucoup plus rare, notre échantillon n'en comprend que deux, proposés par des UFR. Si les argumentaires développés pour justifier leurs créations ressemblent beaucoup à ceux mis en avant par les responsables des licences de conduite de projet dans les activités de service<sup>56</sup>, en revanche les collaborations nouées avec les professionnels lors de leurs mises en oeuvre concrètes s'en démarquent de manière sensible.

Des organismes, des instances patronales de branche (et non, comme pour les précédentes, inter-branche), ont été, là aussi, les premiers et les principaux interlocuteurs des responsables enseignants. Et si des PME ont pu être consultées elles ont au total joué un rôle modeste dans la construction.

Peu impliquées directement dans la phase d'élaboration, au mieux à la fin de celle-ci, les PME industrielles se montrent aussi réticentes à déléguer des salariés (ingénieurs, cadres) pour la dispense d'enseignements, bien que la demande des responsables de licence soit forte : « *Les professionnels, surtout en PME, ils ne peuvent pas être partout. On a pu s'appuyer sur un ingénieur qui travaille au CRITT, mais est-ce que c'est un professionnel ? Ce n'est pas sûr. Après on a des interventions d'institutionnels... des gens de la CCI qui viennent parler de la création d'entreprises... et sur la propriété... mais des professionnels d'entreprise à part X et le gars de la verrerie.* » Sous cet aspect ces deux licences ne se démarquent pas vraiment des précédentes. Il en va différemment pour la réalisation des projets et le déroulement des stages.

Les responsables de ces licences ont des positions différentes sur la question de l'articulation où non des projets tutorés et des stages ; positions qui en retour modèlent chaque cursus. Pour l'un, il est souhaitable d'articuler stage et projet. Ainsi imbriqué, ce continuum projet-stage constitue l'essentiel de l'enseignement, la partie cours et TD ayant été volontairement calée sur le minimum recommandé par les textes, soit 380 heures. Pour cette licence il existe une sorte de bourse des projets et des stages issus de demandes d'entreprises et ceux-ci sont répartis entre les étudiants dès le début de l'année scolaire. Ainsi contrairement aux licences du sous-groupe précédent, les projets personnels d'étudiants sont l'exception. Il s'agit de partir de demandes d'entreprises : « *On a un premier contact avec les entreprises dans lesquelles on se rend. On écoute la problématique des entreprises, je prends des notes sur le projet sur lequel elles voudraient qu'on travaille, je reviens avec ces notes et on a une commission technique [qui comprend des enseignants et des institutionnels, mais pas de représentants d'entreprises] qui se réunit et on discute si les projets sont intéressants. Une fois les projets acceptés par le comité, en début d'année universitaire, je réunis toute ma promo, je mets tous les projets, j'explique et à côté je mets des compétences : "sur ce projet il me faut un MAI, un CPI, un électrotech" [MAI : maintenance et automatisme industriels ; CPI : conception de produits industriels ; spécialités de BTS, exemple qui n'est pas anodin]* » (intervenant de licence). L'enseignement vise alors à préparer à la réalisation de ces projets-stages qui occupent une place centrale dans l'enseignement. L'alternance sous contrat de travail se profile dans cette licence.

---

<sup>56</sup> Par exemple : « *Une enquête avait été faite au niveau départemental il y a quelques années et qui avait montré que les PME-PMI souffraient d'un problème de développement parce qu'elles n'avaient pas la capacité, souvent à cause de leur personnel, la capacité opérationnelle à développer des projets, à les faire mûrir. Par contre elles avaient des idées, elles avaient des projets, mais elles n'avaient pas l'art de les faire mûrir* » (intervenant en licence).

Les responsables de l'autre licence ont, eux, fait le choix, de maintenir séparés le stage et le projet tutoré. Ce dernier ne procède que rarement d'une demande d'entreprise ; les enseignants entendent lui conserver « un caractère pédagogique », c'est-à-dire un exercice où la réalisation qui procéderait d'une situation réelle importe moins que la familiarisation avec une démarche qui est tenue pour exemplaire. En revanche, le stage qui consiste à mener à bien un projet d'entreprise tend à s'apparenter au cas précédent, y compris dans les modalités d'attribution aux étudiants : *« D'abord comment arrivent les projets [de stage] ? Cette année 15 projets nous ont été donnés par des PME. Elles téléphonent vers juin, on leur a envoyé un courrier avant, des étudiants peuvent aussi trouver eux-même. C'est l'équipe enseignante qui valide ou non. Il arrive qu'on refuse. Il y a ensuite en mars une revue de faisabilité... Cette année on a noté quelques difficultés pour boucler le nombre de projets intéressants. On a dû se mobiliser pour trouver les deux derniers projets. »* Peu présentes de manière active dans la phase de création de ces deux licences, les entreprises ne jouent véritablement un rôle que sur un aspect attendu : le déroulement du stage.

Au total l'étude des deux sous-groupes de licences de conduite de projet illustre l'effet « spécialité » (activité de service ou activité industrielle) associé à chacune d'elles. Cet « effet » joue moins lors de la phase de construction que lors de la mise en œuvre et plus précisément dans l'organisation des projets et des stages : les entreprises industrielles se montrent beaucoup plus intéressées que les autres. Est-ce à dire que la conduite de projets industriels est une réalité plus tangible susceptible d'intéresser plus fortement les PME ? Rien n'est moins sûr, en revanche la réalisation d'études techniques à caractère industriel est très certainement propice à l'accueil de ces licenciés. Ces études techniques sont-elles de la conduite de projet ? L'interrogation demeure.

### **3.2.2. Le renforcement de relations anciennes et directes**

La totalité des licences de ce groupe (dix licences au total) a été proposée par des IUT. Elles sont aussi toutes des reprises, des prolongements de formations qui existaient auparavant, essentiellement sous forme de DU. Elles s'appuient donc sur une expérience, une pratique, plus ou moins ancienne et cette caractéristique est essentielle. Troisième remarque, aucune d'elles ne prépare à des activités « tertiaires », pour autant elles n'ont pas toutes un caractère industriel, même si celui-ci est prédominant.

Fondamentalement ces projets s'inscrivent dans une dynamique de recherche d'une meilleure correspondance (en termes de finalité et de contenu mais aussi en termes de modalité de formation) avec les besoins supposés des entreprises ; ce qui ne veut pas dire que cette recherche nécessitait un cursus de type bac+3. Enfin précisons que la recherche d'une meilleure correspondance ne date pas de la transformation des DU ; elle est bien plus ancienne. La création des licences a été l'occasion de la reposer, de l'approfondir.

Si la transformation des DU en licences a parfois été l'occasion de reconsidérer les finalités de ces DU, de les adapter à des évolutions et de les retoucher, en en faisant des cursus plus ambitieux, très majoritairement les modifications introduites à l'occasion de cette transformation ont été minimales. Le plus souvent elles ont consisté à ajuster les contenus des ex-DU aux normes attendues pour les licences ; nombre d'enseignants soulignent d'ailleurs que pour ces DU de création ancienne, le plus récent existait depuis au moins de cinq ans au moment du texte instituant la possibilité de créer des licences, les jurys, les stages donnaient autant d'occasions de rencontrer et d'écouter les souhaits, les demandes des professionnels. *« Parce que la discussion avec les professionnels, elle se passe au moment des jurys de stages, des soutenances de mémoire des stages, et puis elle se passe aussi lors des visites et quand ils viennent faire cours. Donc on sent un petit peu ce qu'il faut changer. »*

Dès lors la phase de préparation des projets précédant la procédure d'habilitation a plus consisté à rassembler un dossier de soutien auprès de professionnels. Il fallait bien à ces porteurs de projet faire la preuve, devant la commission d'habilitation, des relations déjà entretenues avec les entreprises. L'essentiel des démarches entreprises par les responsables a donc consisté à amasser des preuves de soutiens et de relations déjà en œuvre avec des entreprises locales. Ce qui, au dire des responsables, ne fut pas un travail insurmontable. Celles-ci furent même parfois plus faciles à obtenir que le « feu vert » des instances nationales de branche : *« Alors nous en l'occurrence on a eu un feu vert de l'organisation patronale, mais on est allé négocier avec eux, on a discuté avec eux. Au début ils nous ont dit "au pire on fait une expérience avec l'IUT d'Y et de Z". Ils étaient d'accord pour notre dossier mais ils avaient refusé les autres projets. »* Plus de la moitié des licences de ce groupe appartient à des secteurs fortement organisés au plan patronal. L'aval des instances patronales nationales apparaît donc comme une condition nécessaire, un

préalable à la constitution des dossiers, compte tenu des enjeux de classification induit par la transformation d'un DU (titre le plus souvent local) à un diplôme national. Certaines licences de ce groupe illustrent ainsi les décalages entre les niveaux nationaux et locaux et au final la dépendance<sup>57</sup> du second niveau par rapport au premier dans une procédure d'habilitation qui nécessite le plus souvent l'aval du niveau national (de branche).

Ces licences reposent et s'appuient donc sur des relations anciennes, construites dans le temps, avec des entreprises locales. Signe de ces relations étroites ou du moins de l'intérêt que les entreprises trouvent à ces formations, trois d'entre elles pouvaient être préparées dans le cadre de contrats de travail. Le « pari » fait par ces responsables à l'occasion de la transformation des DU se révèle en fait peu hasardeux, la modification du DU étant souvent présentée comme une évidence, comme quelque chose de naturel allant de soi : *« Oui le DU a été complètement arrêté. Je dirais que pour nous c'était complètement obligatoire d'aller vers la licence professionnelle... On a transposé ce qu'on faisait en DU, qui marchait très bien, qui était très apprécié des entreprises, on l'a pratiquement transposé tel quel en licence. Il y a eu simplement un aménagement horaire pour rentrer dans la fourchette des licences. »*

C'est plutôt sur le mode de la réaction que les entreprises sont intervenues dans la transformation de ces DU : *« Il y avait eu une présentation du directeur du département de mécanique qui nous avait montré quel était le projet qui était envisagé. Il nous avait un peu interviewé en nous demandant quels étaient nos besoins sur le plan professionnel, de façon à pouvoir orienter les programmes et tenir compte, dans la mesure du possible, de nos exigences. Et puis il y a eu une réunion l'année dernière à l'IUT avec l'ensemble des personnes qui avaient été contactées »* (cadre d'une grande entreprise). Sollicitées pour donner leur avis dans la phase de mise au point du projet, quel rôle les entreprises jouent-elles dans le fonctionnement de ces licences ?

Les liens, parfois anciens, tissés avec les entreprises ne se traduisent pas *ipso facto* par une participation conséquente des professionnels à la dispense de contenus d'enseignement. Certes, beaucoup plus que dans le groupe précédent, des salariés d'entreprises interviennent, mais les responsables des licences rencontrent eux aussi des difficultés pour impliquer des « professionnels d'entreprises » : *« Alors ça vient du secteur, pour arriver à avoir quelqu'un qui veuille bien intervenir en informatique c'est très difficile puisque les rémunérations ne les intéressent pas et ils n'ont jamais le temps. »* Rémunération trop basse (pour des intervenants consultants) ou manque de temps (salariés d'entreprises), quelle que soit la raison, la participation de professionnels est le plus souvent en deçà de ce que souhaiteraient les enseignants de ces licences. En effet pour ces derniers les professionnels sont les plus qualifiés pour dispenser, transmettre, certains aspects professionnels et techniques attachés aux qualifications visées. Dans ces conditions la participation de professionnels est très dépendante de la qualité des relations que les enseignants peuvent nouer avec eux. Et c'est le plus souvent à titre personnel qu'ils interviennent.

Comment rendre compte de ces participations qui procèdent plus de (bons) rapports interpersonnels que de relations instituées entre organisations ? Sont-elles la contrepartie du mode de création de ces licences où les entreprises ont d'abord et avant tout été amenées à réagir et non élaborer avec les enseignants ? Sont-elles la traduction d'une histoire où les collaborations entre entreprises et universités ont été l'exception plutôt que la règle ? Probablement les deux. Le déroulement des stages témoigne pourtant de l'intérêt que les entreprises peuvent manifester vis-à-vis de ces diplômes.

Pour les enseignants l'articulation-fusion du projet tutoré et du stage n'est pas toujours un idéal auquel il conviendrait à tout prix de parvenir. Ainsi, aucun des responsables des trois licences pouvant être préparées dans le cadre d'un contrat de travail n'est favorable à une telle fusion. Pour eux l'identité scolaire du projet tutoré doit être conservée et il n'est pas nécessaire qu'il soit mené en relation avec une demande d'entreprise. Bref, il convient de lui conserver son caractère « pédagogique ». Il est vrai que le temps, conséquent, passé en entreprise par les étudiants salariés est considéré comme nettement suffisant. Il convient plutôt comme le dit un responsable *« de leur faire lever le nez du guidon »*. Il en va autrement pour les licences qui ne se déroulent pas dans le cadre d'un contrat de travail. Bien souvent c'est au contraire une recherche d'articulation qui sera recherchée, et celle-ci sera le signe d'une *« professionnalisation accrue »*.

Le contenu des stages illustre l'écho plutôt positif de ces licences auprès des entreprises. Dans l'ensemble les étudiants ne rencontrent pas de difficultés pour trouver des stages : *« Là par exemple, c'est un étudiant qui est allé dans l'entreprise, qui a dit "voilà je cherche un projet de stage". La personne a dit moi j'ai tel*

---

<sup>57</sup> Surtout s'il s'agit de licences préparant à des activités concentrées dans des secteurs fortement organisés.

*problème, allez voir votre enseignant pour savoir si ça convient.* » La réalisation d'une étude procédant d'une question réelle non résolue est pour ces licences le contenu de stage le plus fréquent. La recherche de stages est facilitée, aidée, par un certain nombre d'aspects. En premier on mentionnera que ces cursus tirent profit des logiques de spécialisation ou d'approfondissement, par rapport aux diplômes de STS et D'IUT, dans lesquelles, très majoritairement, ils s'inscrivent. Leur intérêt, leur pertinence, font sens pour les entreprises, ce d'autant plus qu'ils visent des marchés de travail relativement dynamiques. Cette spécialisation ou cet approfondissement situe ces licences dans une proximité plus étroite avec des « métiers » d'entreprises. Il semble assurer aux étudiants une sorte d'avantage par rapport aux cursus plus large de BTS ou de DUT ; avantage accrû par l'expérience scolaire plus grande de ces titulaires de licences : ils ont déjà été confrontés à la réalisation d'une étude, d'un projet, fut-il scolaire. Enfin, le temps dévolu au stage ou au projet-stage permet aux entreprises de leur confier des travaux conséquents. On comprend mieux ainsi que ces licences dont la genèse ne procèdent pourtant pas de demandes externes d'entreprises puissent être préparées dans trois cas sur dix dans le cadre de contrats de travail ; caractéristique associée justement à toutes les licences issues de demandes externes.

L'intérêt manifesté par les entreprises peut aussi avoir sa contrepartie négative : l'emploi d'étudiants en lieu et place de salariés pour un travail peu formateur avec la réalisation de petits travaux plus répétitifs que complémentaires ou bien encore leur affectation sur des travaux qui correspondent plus à une surcharge de travail ponctuelle... bref autant d'aspects connus sur l'utilisation « détournée » de l'alternance : *« On est parfois obligé d'intervenir auprès de l'entreprise pour leur dire "bon il y a quand même des petits problèmes, l'étudiant est en contrat de qualification, il est en formation, donc vous devez lui faire faire des choses qui ont trait à sa formation". Sinon on l'utilise comme quelqu'un qui fait du travail répétitif, qui n'est pas du tout de la programmation ou du développement [objectif de la licence], on va le mettre auprès de clients.* »

Au total les relations nouées par les responsables de ces licences avec les milieux économiques, de la phase d'élaboration à la mise en œuvre, apparaissent assez contrastées et mêlent proximité et distance. D'abord, et à la différence de ce que nous avons relevé pour les licences du groupe précédent, les universitaires sont parvenus à nouer des relations sinon étroites du moins suivies avec des entreprises. C'est directement à elles qu'ils s'adressent lors de la phase d'élaboration et non aux organisations professionnelles patronales locales mobilisées comme relais et comme médiateurs pour les licences du groupe précédent. Pour autant, ces liens n'ont pas toujours de traductions concrètes dans leurs mises en œuvre : chacun, enseignants et entreprises, se cantonnant le plus souvent dans son registre tenu pour légitime. Ainsi les entreprises participent peu à la dispense des enseignements techniques et professionnels, dont l'identification leur a en partie échappé, en revanche elles se montrent disponibles à l'accueil d'étudiants en stage et à la réalisation de projets en collaboration avec les IUT. Dit autrement, elles ouvrent volontiers leurs portes, sans pour autant toujours manifester une volonté d'accompagner le processus de formation dans sa globalité. Si ces DU et ces licences ont été l'occasion d'un certain rapprochement, notamment par rapport à la nature des relations nouées dans le cadre des DUT, si ces formations permettent dans certains cas d'envisager « *des transferts de technologies* », à partir de collaborations construites autour de la réalisation de projets, il n'en demeure pas moins que les frontières de rôle restent encore bien marquées. Cette division des rôles, cet intérêt parfois ponctuel et circonscrit des entreprises pour ces licences (c'est-à-dire essentiellement à l'occasion de stages dont la pérennité d'une année sur l'autre est loin d'être assurée), amènent ainsi certains enseignants à remettre en cause l'idée de « partenariat » : *« C'est X qui cette année nous a pris le plus d'étudiants. Mais on ne peut pas dire qu'il y a un lien très fort, un partenariat fort avec eux.* »

### **3.2.3. Des relations à pérenniser autour des activités « émergentes »**

Sous certains aspects le groupe de licences (six formations) dont il va être question maintenant est aux antipodes du précédent et cela même s'il se compose majoritairement de licences proposées par des IUT, quatre parmi les six. Ainsi tous les cursus de ce groupe sont des créations *ex nihilo* qui ne procèdent pas d'une formation antérieure. Le texte de création de la licence professionnelle a constitué l'élément déclencheur. Il a favorisé la réalisation de projets latents et, indéniablement, a joué un rôle d'impulsion.

Ces licences trouvent souvent leur origine dans des « idées », des « intuitions », selon lesquelles il y a une offre à développer pour des activités, des fonctions, en voie de constitution, quitte par là même à contribuer à leur structuration : *« Bon on avait déjà un autre diplôme universitaire en logistique et on s'est dit bon on va lancer un autre DU sur les achats, mais c'est lourd à monter. Donc on a différé cette idée, jusqu'à ce que le ministère lance les licences. Et là on s'est dit, allez, on passe le cap et on lance cette idée.* » Le sentiment qu'il convient de développer l'offre de formation, de la diversifier, est omniprésent dans les propos : *« Donc*

*il y avait déjà des DU et donc c'était à l'initiative de l'ancien directeur, qui est décédé maintenant, et qui voulait impulser de nouvelles formations à l'IUT pour apporter du sang nouveau. Ça a marché. » C'est de manière délibérée que ces licences ne sont pas inscrites dans la suite de DU déjà existants.*

*A priori le « pari » fait par les responsables lors de la création de ces licences apparaît fort ; il tend à les rapprocher, sous cet aspect, des licences du premier groupe. Par contre ces formations ne sont pas associées à un secteur économique particulier et elles ne visent pas un type d'entreprises spécifique (par exemple les PME). Dans leur totalité elles préparent à des activités de service et une majorité d'entre elles accorde une place (parfois centrale<sup>58</sup>) aux connaissances d'informatique. Bref elles présentent des traits bien souvent associés à l'image « d'activité émergente liée à des innovations techniques ».*

*Ces « idées » qui vont se concrétiser par la création de licences reposent de la part des enseignants sur une familiarité et une connaissance approfondie des espaces professionnels dans lesquels ces cursus sont censés prendre place. Les entretiens laissent apparaître des enseignants assez bien immergés dans ces espaces, au fait de leurs évolutions et possédant une solide connaissance de l'offre de formation existante. Doivent-ils cette familiarité à l'exercice de responsabilités de direction d'établissements (départements d'IUT ou d'UFR) que beaucoup ont eu à un moment ou à un autre ? On peut le supposer. En outre si le texte instituant la possibilité de créer des licences professionnelles a été bien souvent l'élément déclencheur, les réflexions pour diversifier l'offre lui sont bien antérieures. Ainsi au moment où est promulgué le décret ces enseignants disposent « d'idées » déjà bien étayées : connaissance de la littérature relative au domaine et à ses évolutions, état des marchés du travail... : « En fait j'ai été responsable précédemment de la formation DUT "Information et documentation de l'entreprise" et en observant le marché de l'insertion professionnelle je me suis aperçu que de plus en plus, dans les milieux de l'information était en train de naître un nouveau profil professionnel... » La connaissance du champ d'activité tient alors lieu et place d'étude de besoins. Autrement dit, et de manière imagée, ce « pari », et c'en est un, n'est toutefois pas « un coup de poker ».*

*Comment les enseignants, à l'initiative de ces licences, ont-ils impliqué les milieux professionnels ? Dans la phase de construction ils privilégient les entreprises, leurs interlocuteurs privilégiés. Contrairement aux responsables universitaires des licences du groupe 1 ils ne recourent qu'exceptionnellement à des instances, organismes, comme relais pour approcher des entreprises. De ce point de vue ces licences présentent un mode de construction proche de celles du groupe précédent : « Lorsqu'on a démarré on a commencé à prendre contact avec un certain nombre d'entreprises pour avoir un petit peu une photo du besoin. Alors on a essayé d'identifier des entreprises de différents types. D'abord les incontournables, c'est-à-dire les grosses, on avait des facilités... Après on a pris contact avec des fédérations d'entreprises... et on n'a jamais eu de retours. Donc partant de là on a travaillé différemment, on a travaillé avec des associations d'entreprises. C'est-à-dire qu'en fait on a repéré des associations qui regroupaient 300 à 400 entreprises, des PME-PMI. » Plusieurs éléments permettent de comprendre pourquoi les responsables de ces licences essaient de s'adresser directement à des entreprises.*

*D'abord, ces licences qui visent des activités parfois en cours de structuration dans les entreprises prédisposent plutôt à travailler dans des branches peu structurées ou bien encore les activités cibles ne sont pas étroitement associées à un secteur donné, elles ont souvent un caractère « transectoriel » ; autant de caractéristiques qui ne font pas apparaître les instances de branche comme des interlocuteurs incontournables. Dès lors les responsables de licences se tournent vers des entreprises locales susceptibles d'être intéressées par les projets ; une seule de ces licences a été élaborée en relation avec une association professionnelle. Pour ce faire les enseignants s'appuient sur une expérience accumulée lors de la mise en œuvre d'autres cursus : DUT et DU : « La licence professionnelle, on a trouvé ça intéressant pour développer le département, surtout qu'on avait acquis à travers ces formations de DU et de DUT aussi... on a l'habitude de faire des stages, d'avoir des relations avec les entreprises, on a l'habitude de travailler avec des professionnels. Tous les DU, pour plus de la moitié ce sont des professionnels qui viennent enseigner. Donc ça ne posait pas de problèmes. » Leur démarche va dès lors consister à vérifier l'intérêt et la pertinence de leur projet, les entreprises participant peu ou pas aux premières « moutures » des projets : « Le contenu de l'enseignement on l'a déterminé nous-mêmes en essayant de regarder... On s'est basé sur des choses qui existaient déjà, soit dans des écoles d'ingénieurs pointues dans ce domaine, soit dans une autre. On a essayé de piocher dans chaque spécificité ce qui était important, ce qu'il fallait retenir pour nous qui n'allions pas être des spécialistes d'aucun domaine mais qui allions toucher un peu de tout. C'est vrai qu'on a beaucoup regardé sur Internet des formations déjà existantes. » Certains responsables éprouvent néanmoins le besoin de constituer des groupes de travail, des comités de pilotage, impliquant des*

---

<sup>58</sup> Parmi ces six licences, deux sont des licences informatiques et deux comprennent des enseignements à cette discipline.

entreprises pour essayer d'adapter le contenu de ces licences à l'évolution des activités prises comme référence et parfois peu stabilisée.

Impliquées dans la phase d'élaboration des projets, comment les entreprises interviennent-elles ensuite dans le fonctionnement des licences ? Dans l'ensemble, leur participation dans les enseignements ne se démarque pas notablement des licences du groupe précédent, même si elle semble marquée d'une forte hétérogénéité. Certains enseignants soulignent la difficulté de faire venir des professionnels d'entreprises (cas de trois licences) ou pointent les difficultés associées à ces interventions dès lors qu'il ne s'agit plus de leur demander des « témoignages ». Autrement dit, le mode d'intervention le plus courant de ces derniers est bien celui de conférences ponctuelles en complément d'un cours. Néanmoins une majorité des responsables de ces licences souligne aussi l'intérêt d'impliquer les professionnels, c'est-à-dire des salariés d'entreprises et ce d'autant plus que pour préparer aux activités visées par ces licences, activités présentant bien souvent un caractère récent et nouveau, les enseignants statutaires sont peu nombreux ou peu à même de transmettre certains contenus : « *Il y en a [des professionnels] qui font des enseignements complets en licence. On a par exemple le module "déchets" qui est entièrement fait par un professionnel qui est l'ingénieur en charge de l'organisme qui s'occupe des déchets sur le département. C'est lui qui fait tout l'enseignement sur les déchets* » (responsable d'une licence du domaine de l'environnement). Mais il s'agit alors bien souvent, comme l'indique cet extrait, de salariés d'organismes, d'associations et plus rarement de salariés d'entreprises industrielles privées.

Pour ces licences les articulations entre projets tutorés et stages en entreprises sont moins fréquentes et surtout moins systématiquement recherchées par les enseignants que par ceux du groupe précédent ; articuler le projet au stage apparaît moins comme un « impératif ». En conséquence les projets « scolaires » (élaboration de dossiers documentaires, de « produits »), c'est-à-dire ne répondant pas à des demandes d'entreprises, sont au moins aussi fréquents ; les étudiants ayant même parfois, comme pour les licences du groupe 1, la possibilité de proposer des sujets de projet. Plusieurs aspects peuvent être invoqués pour essayer de rendre compte de cette situation. Créations *ex nihilo*, ces licences ne procèdent pas de collaborations anciennes et éprouvées qui facilitent le montage de projets issus de demandes d'entreprises. Or la constitution de telles collaborations suppose généralement une durée. À cette explication par la durée s'en ajoute, selon nous, une autre relative à la nature des qualifications préparées : récentes, elles ont bien souvent un contour flou, peu stabilisé. De telles caractéristiques ne sont pas favorables à la mise en œuvre de projets d'entreprise relativement bien identifiés. Comme le dit un des responsables de ces licences « *un projet en mécanique grosso modo on sait à quoi ça correspond* ». Pour ces licences l'identification de projets pertinents est moins évidente : « *On a eu des entreprises qui ont été déficientes, qui avaient proposé un projet tutoré et puis... des gens avec peu de technicité qui ne voulaient qu'une page web avec un catalogue. Mais nos étudiants ne sont pas là pour faire des pages. Ils savent faire mieux que ça.* » On comprend dès lors que les enseignants, même s'ils souhaitent développer des projets d'entreprises, se donnent le temps préférant des projets plus « artificiels » à d'autres, certes plus réels, mais dont l'intérêt ne va pas de soi.

Même si les activités visées par ces licences ne sont pas toujours stabilisées ni affirmées au sein des entreprises, l'accueil d'étudiants pour des stages ne paraît pas problématique. Dans certains cas les entreprises peuvent même montrer un vif intérêt dans la mesure où les formations de ces diplômés rencontrent des préoccupations très présentes, très actuelles ; dans le cas d'activités liées à des évolutions de normes, par exemple : « *La première année ils ont pris deux étudiants en stage. Ils se sont chargés de faire une sorte d'audit sur le département de tous les déchets qu'il y avait à recycler. L'année suivante ils nous en ont repris deux. C'est eux qui nous contactent, c'est étonnant.* » De manière générale il semble exister pour ces licences une offre importante de stage ou plus justement peut-être, de travail. Pour celles qui se situent dans une certaine proximité avec l'informatique – la majorité – elles rencontrent un contexte favorable marqué par un besoin de main-d'œuvre de la part des entreprises. Celui-ci a aussi son revers, des dérapages sont toujours possibles. La demande de travail peut l'emporter et le stage s'orienter vers une forme de CDD déguisé avec une acquisition de connaissances professionnelles limitée. Plus que pour les licences du groupe précédent, l'équilibre entre intérêt des entreprises et des étudiants paraît instable.

Créations *ex nihilo*, ces licences issues « *d'intuitions* », « *d'idées* » rencontrent dans l'ensemble un écho plutôt positif auprès des entreprises. Pour autant les relations nouées empruntent des formes connues : implication souvent limitée de celles-ci lors de la construction, intervenants professionnels « classiques » et rien ne permet de dire que ces relations sont susceptibles de se modifier de manière substantielle avec le temps, cela en dépit d'un fort volontarisme affiché par certains responsables universitaires.

### 3.2.4. De la difficulté à passer de relations issues de la recherche à des relations d'enseignement

Précisons d'abord quelques grands traits des licences de ce groupe. Elles sont presque exclusivement portées par des UFR (cinq sur six), parfois en collaboration avec des écoles d'ingénieurs ; une seule est dispensée par un IUT. Autre aspect, elles visent toutes des qualifications industrielles et sont très fréquemment des créations *ex nihilo*.

Une caractéristique essentielle est attachée à la création des licences de ce groupe, caractéristique qui modèle à la fois leurs contenus et leurs finalités. Ces licences procèdent de préoccupations de recherche : « *En 1997 on a créé, au niveau du CNRS, un programme de recherche concerté sur la modélisation et la commande des fluides sous pression. C'est l'électrohydraulique qui nous intéressait là dedans, pas la partie pneumatique. Donc ça c'était un projet sur deux ans de 1997 à 1999 avec d'autres laboratoires qui travaillent dans ce domaine, quelques industriels. Et puis dans la foulée on a créé un diplôme universitaire en septembre 1999 [transformé en licence professionnelle en 2000].* » Ces licences sont effectivement liées, de manière plus ou moins directe, à des programmes de recherche, à l'existence de laboratoires dans lesquels travaillent leurs responsables. Ce sont ces laboratoires et ces programmes qui constituent le ferment et le substrat des projets de licence, parfois de manière indirecte comme dans le cas suivant : « *Le besoin est apparu avec le fait qu'on utilise actuellement des capteurs, disons même nous dans nos laboratoires on utilise beaucoup de capteurs. Alors ensuite on s'est mis avec les gens du laboratoire de robotique qui utilisent beaucoup de capteurs. On s'est fait des réunions, ensuite on a élaboré des contenus de sujets à traiter et après on a envoyé à des industriels.* » On pourrait ainsi multiplier les exemples où la genèse des licences est explicitement reliée à des activités, des thèmes de recherche. La citation suivante résume bien la tonalité générale des propos recueillis : « *On fait de la recherche dans le domaine [de la licence professionnelle] et quand vous pouvez en plus la prolonger dans l'enseignement et mieux, avec des filières comme ça, caser des jeunes, je crois qu'on a rempli notre rôle.* » Procédant de préoccupations de recherche, on comprend mieux dès lors que ces licences se concentrent dans des UFR et plus précisément dans des UFR ou départements de sciences et techniques.

Cette articulation à la recherche marque bien évidemment le contenu de ces licences. Ainsi leurs intitulés se révèlent à la fois très spécifiques et précis soit en termes : de secteur, de fonction ou de domaine technique. On ne trouve pas d'intitulés du type « conduite de projets industriels » pour ces licences mais au contraire des appellations qui précisent un champ d'activité restreint en termes de secteur et surtout de domaine technique... Et lorsque ces précisions n'apparaissent pas dans l'intitulé elles figurent dans le contenu du projet. En d'autres termes le caractère très « pointu » des activités de recherche se retrouve dans les finalités de ces licences et les modèles en accentuant les dimensions techniques et scientifiques. Alors que la majorité des licences professionnelles industrielles, qui s'inscrivent dans des logiques de spécialisations techniques par rapport aux cursus antérieurs de type BTS, atténuent ces dimensions en intégrant dans les finalités et les contenus des cursus une ouverture à des activités de management, de gestion, pour ne pas « enfermer » les formations dans des finalités exclusivement techniques, les responsables de ces licences sont peu réceptifs à cette préoccupation. De fait, ce qu'ils visent de manière plus ou moins implicite ou consciente c'est la formation de spécialistes qu'ils appellent parfois « *technologues* » ou « *assistant d'ingénieur* ». Pour autant, les enseignants s'interrogent aussi sur la crédibilité de ces profils. Sont-ils souhaités par les entreprises ? Peuvent-ils coexister avec des ingénieurs diplômés ? Le cadre de la licence professionnelle permet-il de préparer à ces profils compte tenu de la durée de formation et du temps, restreint, accordé à la transmission de connaissances théoriques : « *D'un point de vue scientifique, pas technologique, on veut donner trop de notions. Si parce que ça passe pas, on dit "il faut rajouter 50 heures" on va dans une spirale infernale. Il faut faire l'inverse.* » Devant cette difficulté le projet peut alors être « un projet scolaire » qui visera à familiariser les étudiants avec une démarche qui vaudra moins pour sa proximité avec des situations réelles que pour son caractère tenu comme exemplaire : « *On a des projets sur des mesures de température, de réfractomètre. Les étudiants doivent voir tout ce qu'ils trouvent comme document là-dessus : apprendre à faire des mesures, apprendre à calculer des incertitudes... On cherche à leur donner une méthode. S'ils savent le faire pour tel appareil, ils doivent savoir le faire pour tel autre. On ne forme pas des gens pour la métrologie de température. Quel que soit le truc que vous faites c'est toujours pareil, c'est toujours la même démarche, ils apprennent la démarche.* »

De manière plus générale, le contenu des projets illustre bien les relations distantes entre ces licences et les entreprises : aucune d'entre elles n'articule projet tutoré et stage. Certes, nous venons de le développer, il s'agit là parfois d'un choix mais il n'en va pas toujours ainsi. Trois responsables (sur six) concèdent volontiers que, pour reprendre un terme de l'un d'eux, « *l'idéal* » serait de pouvoir articuler les projets et les stages. Des difficultés de réalisation (nécessité d'anticiper et de penser cette articulation en début d'année scolaire, nécessité de nouer des relations étroites avec les entreprises pour construire ces projets-stages...)

sont alors évoquées pour rendre compte de l'absence actuelle d'articulation. Or cette absence constitue un des indicateurs de l'éloignement entre ces diplômes et les entreprises. Tout semble se passer comme si les liens et les relations entre ces universitaires et les milieux industriels, noués à l'occasion de contrats de recherche, ne pouvaient être totalement réinvestis à l'occasion de la mise en œuvre de ces formations.

Conscients du « pari » qu'ils ont fait, les responsables de ces licences se sont efforcés de faire valider ces projets par les milieux professionnels. Ces demandes de validation illustrent la difficulté à impliquer les entreprises dès la phase d'élaboration des projets lorsque les licences ne procèdent pas de formations existantes assurant déjà des liens étroits avec elles : *« J'ai fait honnêtement l'enquête [envoi d'un questionnaire à un ensemble d'entreprises susceptibles d'être intéressées], j'ai fait une proposition de programme et je leur ai demandé de faire des suggestions et je n'ai eu aucune suggestion. Ils sont... je veux dire, ils ne sont pas dans ces préoccupations, ils veulent embaucher des gens qui savent faire quand ils ont besoin. »* Dès lors ce sont principalement et plus classiquement des organismes professionnels, des structures intermédiaires, qui ont été les interlocuteurs les plus fréquents. Pour la moitié de ces projets des CRITT sont intervenus de manière plus ou moins prononcée à la mise au point des projets. Cette observation n'est pas pour surprendre. Du fait de leurs objectifs, de leurs statuts, les CRITT sont les structures les plus accessibles pour ces enseignants d'UFR, à défaut de pouvoir établir des relations directes avec des entreprises.

Peu présentes dans la phase de finalisation du projet, les entreprises, à travers la mise à disposition de salariés (ingénieurs), ne le sont pas plus dans la participation aux enseignements et les professionnels qui interviennent sont avant tout des agents des organismes contactés lors de la mise au point du projet.

Les déroulements des stages sont à l'image des relations parfois distantes entre ces formations et les entreprises. Ainsi, la moitié des responsables de licences évoque des difficultés à trouver des stages. Celles-ci tiendraient à la « nature des domaines » sur lesquels portent ces licences ; parce qu'elles visent des activités et/ou des secteurs précis la recherche de stage serait plus délicate. Les caractéristiques des entreprises, des PME-PMI au dire des responsables universitaires, les plus susceptibles d'accueillir les étudiants accentueraient ces difficultés. Ces aspects posent aussi, nous semble-t-il, la question de la pertinence de ces formations et des qualifications auxquelles elles préparent. Certains de ces profils spécifiques à fort contenu technique existent-ils dans les PME, sont-ils accessibles à de jeunes diplômés ? Y a-t-il place pour une catégorie de sous-ingénieur avec des contenus d'activité très techniques, et si oui pour quelles fonctions ? Le cas d'une licence initialement orientée vers des questions de sécurité et amenée, suite au déroulement des stages, à intégrer dans ses contenus des préoccupations relatives aux démarches qualité, plus familières aux entreprises, est l'occasion de souligner, l'existence d'un certain décalage entre ces formations et des attentes de moyennes et petites entreprises moins focalisées sur des capacités d'expertise technique. S'écartant des qualifications plus reconnues et mieux identifiées et faisant par la même un « pari » plus osé, ces formations éprouvent aussi plus de difficultés à s'inscrire dans les organisations du travail des entreprises.

### **3.2.5. « L'université confrontée à l'emploi » : élaborer de nouvelles relations**

Ce dernier groupe rassemble des licences (six au total) dont l'origine est très fortement marquée par des préoccupations relatives au devenir professionnel d'étudiants de filières ou de disciplines universitaires dont les débouchés professionnels classiques sont, soit l'enseignement (secondaire et universitaire), soit conditionnés au suivi d'un cursus long (psychologie et autres sciences humaines). Bien évidemment toutes ces licences sont proposées par des UFR ou des départements d'UFR et au sein de ceux-ci les UFR ou départements de lettres et sciences humaines représentent trois d'entre elles. Illustration des préoccupations endogènes, internes, qui ont présidé à la genèse de ces licences, cinq ont été construites sans « partenariat » éducatif.

Construire des cursus moins longs que le DESS et susceptible de favoriser une insertion professionnelle, diversifier l'offre en ne prenant plus l'enseignement comme principal voire unique repère professionnel, telles sont les principales raisons évoquées lors des entretiens. La création de la licence va être l'occasion de concrétiser ces « idées » : *« Quand l'opportunité s'est présentée de faire une licence professionnelle, c'était en 1999 au département de psychologie, personne ne se manifestait. Il est clair que je trouvais que c'était une idée intéressante dans la mesure où en psychologie, en particulier, on a un très grand nombre d'étudiants qui sortent du DEUG et on sait bien que tous n'iront pas en DESS. Donc l'idée c'était de trouver éventuellement quelque chose qui puisse être proposé à ces étudiants qui sortent du DEUG et qui n'iront pas en DESS. » « Trouver quelque chose », mais quoi ?*



Les soutiens extérieurs mobilisés afin de préciser les objectifs des projets en gestation se révèlent assez semblables à ceux identifiés pour nombre de licences d'autres groupes ; citons : une organisation patronale interprofessionnelle, une association professionnelle, un organisme de formation, un « past », et des pouvoirs politiques locaux ou régionaux jouant un rôle de soutien. Bref, à première vue ces « partenaires » sont somme toute classiques et de ce point de vue les licences de ce groupe ne se démarquent pas fondamentalement des autres ; ainsi les entreprises n'ont pris aucune part à la construction de ces licences.

Le plus souvent, pour ne pas dire tout le temps, ces interlocuteurs ne sont pas en situation directe d'employeur. En fait on peut distinguer deux catégories d'interlocuteur. Une première rassemble des organismes, des instances, qui tout en n'étant pas des employeurs potentiels sont néanmoins dans une position de représentant par rapport à eux. Leur contribution à la définition des contenus de ces licences apparaît fort modeste : « *Quand on a présenté notre projet, ils [les membres de l'organisme professionnel contacté] ont découvert l'intérêt, mais ils n'étaient même pas au niveau de "voilà quel est mon besoin". Non ! Notre projet leur a fait découvrir ce qu'ils pouvaient faire avec les sites Internet, Intranet, des CD-ROM, des cartes de visite électronique... ça a été pour eux une avancée, une découverte. Ils étaient d'accord sur "oui ça serait bien une formation universitaire, ah oui les nouvelles technologies, pourquoi pas ?". Ca n'était pas plus précis que ça.* » Peu présents dans la phase de construction, ces interlocuteurs sont d'abord et avant tout sollicités pour faciliter les contacts avec les employeurs potentiels avec lesquels les responsables de licence ont peu de lien. L'autre catégorie désigne des organismes (de formation), des associations, qui n'ont aucun pouvoir aucune délégation ou mandat par rapport aux employeurs. Ils peuvent même parfois être très éloignés de ceux-ci. Ces partenaires ont été contactés et impliqués parce qu'ils disposent d'une certaine connaissance du champ d'activité potentiel visé par la licence et parce qu'ils sont susceptibles d'intervenir dans le cursus (dispense de cours, encadrement de projet, voire plus rarement accueil de stagiaires) mais il semble aussi avoir été impliqués pour rendre crédible le projet. Quoique limité, leur rôle dans la construction des licences apparaît néanmoins comme plus important que celui des organisations de la catégorie précédente.

Dans l'ensemble les interlocuteurs contactés par les responsables de licence ne sont pas plus en mesure que les enseignants de dire, de manière précise, ce que pourraient être des « besoins ». En existent-ils d'ailleurs indépendamment d'un travail tendant à les faire reconnaître ? Il n'est dès lors pas surprenant d'observer un lien parfois très étroit entre le contenu de ces formations et les parcours personnels, les centres d'intérêt et les convictions des enseignants. En effet, plus que pour les autres licences évoquées jusqu'à présent les contours de ces diplômes sont fortement marqués par les convictions, les représentations, de ceux qui les portent : « *Donc on veut offrir des débouchés à ces gens là [titulaires d'un DEUG de sciences humaines]. Donc ça c'est une philosophie très profonde chez nous. Il n'y a aucune raison que toute la technique soit accaparée par des techniciens et des ingénieurs qui en font leur domaine réservé. Au contraire il faut que les littéraires qui n'ont pas peur de la technique, parce qu'il faut utiliser et manier des logiciels multimédias mais pas rentrer dans l'écriture des lignes [...] donc il n'y a aucune raison de laisser la technique aux techniciens parce qu'ils ne la pensent pas et il la font dévier ; donc ça c'est une volonté philosophique.* »

De manière générale ces licences visent des activités de service et au sein de celles-ci le service public occupe une place de choix. Mais plus fondamentalement ce qui caractérise ces licences c'est la relative indétermination des activités auxquelles elles préparent. Celle-ci apparaît déjà au niveau de l'intitulé de ces licences qui désignent le plus souvent une discipline, un secteur d'activité et rarement un métier précis, identifié, tel que « chef de rayon » ou bien encore « dessinateur CAO », par exemple. Bien évidemment, elle apparaît aussi dans la diversité des contenus des projets et des intitulés de stages.

Les besoins étant peu identifiés ces licences laissent la porte ouverte à une forte variété de contenu de projets et de stages avec une articulation ou non entre eux. Par exemple, les études de faisabilité de création d'entreprise, articulant projet et stage, sont les bienvenues mais toutes les autres combinaisons le sont aussi : « *Ils ont tout fait. Il y en a qui ont fait leur stage dans des labos de recherche, ils ont fait un boulot de technicien supérieur et ils s'y sont donnés... ceux qui étaient en recherche développement... des étalonnages, des évaluations, des validations de tests. Ça c'est de la recherche développement. Mais sinon quand ils sont allés dans les boîtes, ils ont fait du marketing. Ils sont allés aussi dans le secteur de la qualité, dans le secteur de la bio-techno pure et puis certains dans la communication plus journalistique. Il y en a toujours trois ou quatre qui sont passionnés par ça. Ils ont travaillé dans des revues ou alors dans tout ce qui tourne autour de la muséologie avec des animations... Il y a plein de secteurs que j'ai découverts par les étudiants.* » Les étudiants ont en effet souvent carte blanche pour trouver leur stage. Leurs initiatives sont

même encouragées voire souhaitées<sup>59</sup>, au risque de possibles dérapages. Au cours de ces mises en situation variées ils auront bien souvent à faire la preuve de la pertinence de leur formation, de leur utilité, à moins que celle-ci n'ait déjà été faite ce qui est le cas des salariés préparant ces licences dans le cadre de plans de formation. Proportionnellement plus nombreux dans certaines de ces licences que dans celles envisagées jusqu'à présent, la formation, au dire des responsables, prend dès lors un sens différent.

En conclusion, les observations relatives aux formes pratiques du « partenariat » soulignent que les réalisations locales sont bien souvent en deçà des attentes du texte et notamment de l'article 2 du décret. Même dans le type le plus proche de la formulation du texte (représenté par les licences professionnelles du groupe 2 évoqué ci-dessus et dans une certaine mesure par celles du groupe 3), toutes les licences ne présentent pas les caractéristiques de « formations professionnelles intégrées [qui] associeraient étroitement à toutes les phases (conception, mise en œuvre) les milieux professionnels ». Même dans ce cas le plus « favorable », on observe de fait une certaine partition des rôles dans laquelle les enseignants gardent une large part de l'écriture des contenus d'enseignement qu'ils vont ensuite dispenser, les relations étroites avec les entreprises assurant néanmoins des projets tutorés et des stages en continuité avec les contenus et les objectifs professionnels de la licence. Par ailleurs, les entreprises les plus impliquées dans la conception des formations et la réalisation des stages ne sont pas celles qui mettent à la disposition des universitaires des cadres ou ingénieurs pour la réalisation des enseignements. Très variable selon le type de licence, la participation des professionnels d'entreprises à la dispense d'enseignements fait apparaître une catégorie spécifique de « professionnels » (consultants, membres d'organisations professionnelles ou d'organismes publics ou parapublics liés au secteur, formateurs professionnels de CCI, etc.) qui convertissant leurs différentes expériences professionnelles dans le domaine de la formation deviennent progressivement des « professionnels de la formation ». Cette observation souligne également le caractère discontinu d'un partenariat direct entre les universitaires et les entreprises et montre la nécessité d'affiner l'usage des termes de « partenariat » et de « professionnels ».

Cette nécessité s'impose encore davantage lorsque l'on considère les autres groupes et à plus forte raison le groupe 5. Dans ces groupes, le « partenariat » tend à associer aussi bien lors de la phase de construction des contenus que de la dispense d'enseignement ces professionnels dont la diversité de statuts et de situations institutionnelles s'accroît et dont le rôle devient de plus en plus important. Dans la forme la plus extrême de ce type de partenariat, la relation directe avec les entreprises s'élabore à la fin du processus, à travers la recherche des stages que les étudiants sont amenés à trouver par eux-mêmes. Cette recherche présentant parfois un caractère aléatoire, les structures et organismes que nous venons d'évoquer ci-dessus sont conduites à pallier les difficultés rencontrées. Élément pivot dans la démarche d'analyse des « besoins » et la définition des qualifications, les structures intermédiaires favoriseront ou non le rapprochement entre universités et entreprises, suivant la nature des liens qu'elles entretiennent elles-mêmes avec les entreprises. Leur rôle accru voire inédit est certainement la marque la plus nouvelle associée à la mise en œuvre des licences professionnelles.

La variété des formes partenariales observées pour des licences inscrites dans une « logique d'offre » doit être rapportée à l'intérêt que l'offre de diplômes suscite auprès des entreprises.

#### **4. Les demandes externes, des collaborations contrastées**

Le texte de création autorise une diversité de configurations éducatives. Nous procéderons à une comparaison de « configurations » spécifiques dans lesquelles les professionnels sont fortement impliqués. Nous repérerons les éléments qui contribuent à construire des configurations éducatives diversifiées, à travers les points sur lesquels chacune des formations organise les échanges aux différentes étapes importantes de son processus, notamment sur des points nodaux comme l'affectation du pouvoir de décision en matière de conception, de gestion, de suivi, de contrôle et d'évaluation finale de la formation. Pour ce faire, nous privilégierons le cas de la banque ; elle devrait cependant être de nature à alimenter la réflexion sur la répartition des rôles quand les formations ont été initiées par des organismes de branche, organismes de formation ou des entreprises, à savoir :

- La distribution des rôles entre acteurs économiques et pédagogiques autour des grandes fonctions éducatives que sont la prescription de formation, la production d'enseignement, l'évaluation et la

---

<sup>59</sup> Bien des remarques évoquées à propos des licences du premier groupe pourraient être reprises ici.

sanction. Quelles sont les prérogatives que conservent l'acteur éducatif ? Quelles sont les fonctions transférées au milieu économique ?

- L'identification dans les stratégies d'acteurs de ce qui est formalisé et apparaît comme intangible, de ce qui est laissé dans l'ombre et considéré comme pouvant être géré au coup par coup, de ce qui est négociable ou non négociable.

Nous attacherons une attention toute particulière d'une part à l'étape d'identification des « besoins », d'autre part à la sélection des candidats.

L'identification des « besoins » est exprimée par des procédures rationnelles, elle vise à une adéquation formation-emploi au plus près des attentes des entreprises et des établissements d'enseignement. Quelles sont les méthodologies retenues pour analyser les « besoins », formaliser les objectifs ? Qui sont les prescripteurs de la formation ? Comment les échanges s'organisent-ils, quelle est l'implication des acteurs à cette étape ? À travers les procédures de recrutement des candidats à l'entrée dans les licences professionnelles, assiste-t-on à un transfert, au champ éducatif, de pratiques, d'outils référés au champ productif ?

À la lumière des études de cas, nous verrons que la mise en œuvre des licences professionnelles construites à la suite de demandes externes varie suivant les conditions énoncées par les branches professionnelles dans le cadre de ces demandes et la position adoptée par les enseignants en réponse à celles-ci. On assiste essentiellement à deux modalités de relations : l'une dessine des rapports de coopération entre l'université et les entreprises à toutes les étapes du processus éducatif, l'autre évoque plutôt une relation de sous-traitance pour le compte d'une fédération professionnelle. Dans le premier scénario, les rapports s'organisent autour d'un groupement de sociétés de crédit et des universités, dans le second, c'est la fédération qui est l'interlocuteur économique. Ces formes « partenariales » ne sont pas limitées au cas de la banque ; elles présentent un caractère exemplaire de la quinzaine de licences professionnelles issues de demandes externes.

## 4.1. Une coopération tout au long du processus de formation

Les rapports de coopération, dans le cadre de ce scénario, ne sont pas produits *ex nihilo* à l'occasion de la création de la licence professionnelle : ils ont déjà été expérimentés par le passé au cours de la mise en œuvre de différents dispositifs de formation. Porté aussi bien par des UFR que des IUT, ce schéma de coopération regroupe des licences professionnelles qui, quelle que soit la voie de formation retenue (formation continue ou apprentissage), ont pour élément fédérateur de promouvoir une conception transversale, globale de la formation au service d'une réflexion prospective en matière de fonctions et d'organisations du travail. Comment ce schéma de coopération est-il actualisé dans le cadre de la licence professionnelle ?

### 4.1.1. Un accord de points de vue et une coopération continue

L'intitulé même des formations dont nous rendons compte donne une première indication sur l'objectif visé, celui de la promotion de compétences et de connaissances en vue de la mise en œuvre d'une activité transversale aux domaines liés à la banque, la finance, l'assurance. La vocation généraliste de la licence professionnelle est ainsi affichée d'emblée, quels que soient les métiers auxquels conduisent ces cursus : fonctions de « chargé de gestion de clientèle » (particuliers et professionnels) ou de « *back et middle office* ». La globalité de l'approche est soutenue par une réflexion à la fois sur les organisations du travail, les structures, les compétences et connaissances.

Plus précisément, la référence à la notion de transversalité pour les métiers de chargé de gestion de clientèle, particuliers et professionnels, renvoie à une appréhension globale du client dans le cadre de fonctions de conseil. Une telle approche suppose la mobilisation de compétences élargies dans un cadre autre que la simple vente-produit : capacité à être autonome dans la gestion d'un portefeuille clientèle, c'est-à-dire capacité à organiser son temps de travail, capacité à maîtriser les différents environnements dans lesquels se situe le client (environnement en termes de situation patrimoniale, en termes de situation juridique et fiscale, en termes de projets prospectifs à court, moyen et long terme). Comme l'explique un partenaire professionnel : « *Le fil rouge du collaborateur que l'on forme, notamment via la licence professionnelle, c'est de pouvoir gérer et développer un portefeuille de clients dans le cadre d'une approche*

*et d'une offre globale du client. Cela veut dire que les gens sont autonomes y compris dans l'organisation de leur propre temps de travail. »*

Une telle perspective rompt avec la segmentation dominante du marché, avec les hiérarchisations largement en vigueur dans le secteur, l'anoblissement jugé artificiel de certaines fonctions :

*« Faire une approche patrimoniale d'un foyer, d'une famille, c'est aussi complexe que de faire de l'analyse financière d'entreprises. La licence professionnelle est au service d'une recomposition de fonctions traditionnellement éclatées, celles de "Chargé de clientèle particuliers" et de "Chargé de clientèle professionnelle" (c'est-à-dire le professionnel de proximité – artisan, commerçant, agriculteur, profession libérale et toutes petites PME). [...] C'est le public qui change avec des informations qui changent, des savoirs différents, parce qu'on parle à un agriculteur ou à un artisan et pas à un particulier lambda. Mais c'est la même démarche en termes d'entretien, de négociation, seuls les arguments changent mais c'est la même logique de travail. »*

De la même façon, la préparation au métier de « back-office » procède d'une vision généraliste et prospective en relation avec la complexification des marchés, l'évolution des produits et leur caractère de plus en plus sophistiqué. Les mutations du secteur rendent caduques les organisations traditionnelles structurées autour de la mobilisation de procédures vite périmées, circonscrites à un champ d'interventions restreintes. Elles requièrent des compétences transversales entendues comme la capacité à appréhender les opérations financières de l'amont à l'aval du processus de production.

*« Je me refuse à former uniquement des techniciens de back-office. Ça ils peuvent le faire avec leur centre de formation. Ce qu'ils ne savent pas faire, c'est monter une licence avec tout un environnement universitaire. On essaie de ne pas former des techniciens de back-office seulement, ils le seront mais pas que ça. »*

À une conception décloisonnée d'activités traditionnellement éclatées ou de métiers encore aujourd'hui le plus souvent hiérarchisés (ceux de « chargé de gestion de clientèle particuliers » et de « chargés de gestion de clientèle professionnelle ») correspond une conception décloisonnée des formations ancrée dans la création de modules de portée systémique et dans l'élaboration de tronc communs (la formation de chargé de clientèle repose sur un tronc commun d'une durée d'un an sur les deux ans de cursus sur lequel se greffent deux options, clientèle particuliers et clientèle professionnelle). Dans un contexte d'accélération des mutations et de concurrence accrue, la licence professionnelle vise la production de compétences élargies dans le cadre d'organisations du travail renouvelées et de structures décentralisées, de modes de fonctionnement plus autonomes. Son objectif est d'offrir une alternative en vue de pallier un déficit en formation institutionnelle de la branche : elle tend à substituer à une logique catalogue une autre logique de formation, globale, transversale. En effet, le système existant est vécu comme incapable à produire les compétences transversales ou fondamentales nécessaires à la mise en œuvre des processus de production : centré sur l'acquisition de compétences étroitement techniques, très orientées vers les techniques bancaires, financières, il promeut avant tout la capacité à s'adapter à des procédures. Une telle analyse est à mettre à l'actif tant des universitaires que de leurs partenaires professionnels : elle fonde les échanges sur des systèmes de valeurs partagés, sur une « éthique commune » pour reprendre les termes d'un porteur de projet.

La complexité des tâches, leur dimension évolutive légitiment pleinement l'élévation du niveau de recrutement et le recours à un niveau bac+3. Il constitue un niveau clairement identifiable entre le bac+2, le bac+4 et le bac+5 pour les métiers de back-office et middle-office, jusqu'à présent occupés par des diplômés à bac+5 et qui donnaient lieu à un turn-over massif. Dans le cadre de la politique évoquée, chaque niveau de formation correspondrait désormais à un type de fonction : bac+3 pour les fonctions de chargé de clientèle (particuliers et « professionnel de proximité ») ; puis bac+4 pour les fonctions de gestion de patrimoine ; avec le bac+5 pour le cycle d'expertise (DESS, mastères). Ainsi, le bac+3 devrait constituer dans un avenir proche le premier pallier de recrutement, il est appelé à se substituer au niveau bac+2 : « Là où on prenait 80 % de bac+2, on en prendra... je ne sais même pas si on en prendra 20 % dans le futur. On va positionner à bac+3 l'essentiel de nos recrutements » (partenaire professionnel).

La licence professionnelle est une pièce dans un plan de formation présenté par le partenaire professionnel comme une « fusée à trois étages » : « Au premier étage, la formation d'intégration. On est dans un processus d'adaptation à l'entreprise et au poste. [...] Après on rentre dans le cycle de perfectionnement. Là on se situe au niveau de la licence professionnelle en formation continue. [...] Après c'est le cycle

*d'expertise où là on va monter d'un cran parce que là [...] on est en maîtrise IUP. Et on va plutôt monter vers des DESS ou des formations professionnelles mastères. »*

L'objectif qualitatif dont nous avons fait état rejoint un objectif quantitatif. Sans qu'ils soient chiffrés, les « besoins » en formation dans le secteur sont déclarés importants. La profession a « crié un besoin ».

La coopération université-entreprise procède du principe de co-implication à toutes les étapes du processus éducatif : co-conception, co-production d'enseignement, co-évaluation, co-délivrance du diplôme.

*« On est "co" partout. Cela ne signifie pas une confusion mais bien une complémentarité de rôles entre acteurs éducatif et économique à chaque étape du dispositif » (professionnel).*

Celle-ci ne procède pas d'un schéma figé : la distribution des tâches entre professionnels et universitaires de l'amont à l'aval du cursus varie d'un dispositif à l'autre, notamment en ce qui relève de la méthodologie d'identification des besoins et du poids respectif des acteurs dans la construction de la maquette ; elle évolue également dans le cadre d'une même licence. Les modulations observées sont de fait au cœur même du mécanisme de construction conjointe. De manière structurelle, l'élaboration et la mise en œuvre de la formation dans une perspective d'insertion laisse au niveau local place au jeu des rapports de pouvoirs. C'est ce que traduit l'analyse des pratiques de terrain. Concrètement, sur la base d'un partenariat et de principes communs, se greffent des configurations éducatives différentes.

#### **4.1.2. Des répartitions de rôles différentes selon le type de formation**

Les dispositifs qui ont fait l'objet de nos investigations dans le secteur bancaire procèdent de schémas de construction du projet relevant de méthodologies différentes selon les poids respectifs des acteurs économiques et universitaires.

##### ***Le cas de la formation initiale par apprentissage***

L'acteur éducatif est moteur dans ce dispositif, mais dans le cadre d'un dialogue constant avec son interlocuteur professionnel direct, le CFA. Il entend garder l'initiative dans la conduite pédagogique du processus.

*« On est de vrais partenaires, mais nos exigences universitaires, pédagogiques, on ne cédera pas dessus. Cela n'est pas toujours le cas dans les relations avec les CFA. On a une autre formation où c'est le CFA qui fait tout. Ca c'est le choix de cette formation. Nous on a la maîtrise pédagogique complète [...]. Dans le programme, chacun est associé. Je leur soumetts, ils modifient. Chacun relit le programme, ils sont associés à tout » (responsable universitaire).*

Le CFA, reconnu comme un interlocuteur à part entière par le porteur de projet, a été étroitement associé à la construction de la maquette dans le cadre d'un dialogue constant. Le représentant du CFA a assuré, dans l'élaboration du projet, un rôle de médiation auprès des entreprises du secteur. La formalisation des objectifs s'est déroulée sur une durée d'un an, sous la houlette de l'universitaire ; elle a fait l'objet de nombreuses navettes entre les différentes instances – entreprises, CFA et université – et a donné lieu à de multiples négociations. Dans une première phase, une enquête est réalisée auprès d'un réseau d'entreprises désignées par l'acteur professionnel. Celle-ci est suivie de la constitution d'une base de données et analyse des incohérences dans les informations recueillies, et donne ensuite lieu à des arbitrages entre des attentes diversifiées et négociation thème par thème auprès des entreprises : *« Il a fallu faire des arbitrages parce que chacun voulait former l'étudiant au métier qui l'intéressait dans son service. Il a fallu faire des choix. »*

Au cours de ces différentes opérations, le partenaire CFA a exercé le rôle de médiation qui lui était imparti avec la neutralité souhaitée par son alter ego universitaire. *« Le CFA n'a pas pris parti, il a été un rapporteur scrupuleux et objectif des demandes de la profession. Les choses ont été claires. »* Il a également contribué à la validation des objectifs. Il peut sembler paradoxal que dans la distribution des rôles à cette étape du projet ce soit l'acteur universitaire et non le CFA qui ait été moteur. De fait, le porteur de projet puise sa légitimité dans sa très bonne connaissance du milieu et entend garder la maîtrise complète des objectifs et de la conception du dispositif.

Ces discussions ont abouti à une répartition des enseignements dans lesquels les enseignements académiques représentent 55 % (et les enseignements professionnels 45 % sur un volume total de 550 heures de formation). Les enseignements académiques sont dispensés en binômes université-entreprise dans le cadre de deux modules – transmission des langages fondamentaux et connaissance du secteur. Une telle organisation est au service d'une conception large, transversale, non strictement technique de la formation. Les 45 % d'heures dévolues aux professionnels sont structurées en modules de courtes durée pour la plupart et sont dispensés dans le cadre du CFA par 27 intervenants. L'alternance se déroule au rythme de trois semaines en entreprise et une semaine à l'université. Enfin, le projet tutoré, très lié au stage, représente 25 % de la formation. Défini comme une mission-action utile à l'entreprise ou au service, il doit déboucher sur un produit concret ou sur des préconisations. Le projet tutoré met en œuvre le décloisonnement des disciplines.

À cette phase du processus, la matérialisation du partenariat se heurte à des difficultés d'ordre divers : manque de disponibilité des acteurs professionnels pour assumer les modules d'enseignements, qualité insuffisante de l'encadrement due à une "*vision étroite du métier, strictement technique*" véhiculée par les maîtres d'apprentissage pour reprendre les propos de l'acteur éducatif... La résolution de ces dysfonctionnements implique une modification de l'équilibre initialement adopté et la réintégration au sein de l'université d'une part des responsabilités dévolues à l'acteur économique. C'est la position qui est soutenue par le responsable de projet dans le cadre d'un dispositif où il entend, rappelons-le, maîtriser pleinement la partie ingénierie pédagogique.

La procédure de sélection des candidats associe l'université et le CFA et se déroule en trois temps. L'université conduit les entretiens auprès des étudiants. En revanche, les tests sont réalisés sous la responsabilité du CFA. Le dépouillement est confié à une agence sous contrat. Il s'agit de tests de personnalité visant à apprécier le sens du contact, la capacité de communication du candidat. Une proposition est faite aux étudiants d'un portefeuille de profils de postes. Ainsi, c'est l'apprenti qui choisit « sa » banque et non l'inverse. Cette procédure a abouti à sélectionner majoritairement une population de BTS et de DUT. Rares sont les titulaires DEUG qui avaient candidaté.

Le dispositif est autofinancé. L'université, prestataire, facture les services rendus. La question délicate des opérations susceptibles d'être prises en compte par le CFA fait l'objet de négociations.

### **La formation continue**

Le dispositif est porté par un réseau d'universités et par un groupe d'entreprises. Il est référé, tout comme le précédent, au principe de construction commune : « *On n'aurait pas pu se marier si profondément s'il n'y avait pas eu ces valeurs partagées.* » Toutefois, il diffère du schéma précédent par le processus de formalisation des objectifs et la production d'un outil central (un cahier des charges national) en vue d'homogénéiser les formations. Cet outil est conçu comme un cadre souple et évolutif, susceptible d'adaptations à la périphérie, en fonction des spécificités de l'environnement local. Il autorise une large possibilité de manœuvre au sein de l'université comme l'indique un responsable universitaire : « *Le partenariat qu'on a mené avec l'entreprise est tel que la volonté de la branche, de l'entreprise était de faire un produit le plus homogène possible. On travaille à éviter de mettre en place des formations trop divergentes. Mais il n'empêche qu'à l'arrivée, la marge de manœuvre existe au sein de l'université puisqu'on se contacte, on s'arrange entre nous pour faire des choses qui se ressemblent, mais en fonction des moyens, des équipes, de nos potentiels on appuie un peu plus sur tel ou tel axe de la formation ou au contraire on passe rapidement sur certains aspects.* »

L'identification des objectifs est à l'initiative de l'acteur économique pour une part importante. De manière générale, la complémentarité des rôles s'est construite autour de spécialités clairement identifiables, l'une dans le champ la formulation des objectifs économiques, des compétences, des profils, l'autre dans le champ de l'ingénierie pédagogique.

« *C'est eux qui connaissent le besoin, le métier. On est bien parti du besoin et on a associé à ce besoin technique ce qui pouvait l'enrichir, pour chacune des compétences on a trouvé les compléments indispensables pour contextualiser cette activité professionnelle. On y a ajouté des modules qui nous paraissaient indispensables plus de la méthodologie (de travail, d'apprentissage de transmission de connaissances...). Sur ces modules on a été les plus opérants, on s'est bien complétés. Il y a toujours eu consensus, jamais de crise* » (universitaire).

La volonté commune de promouvoir une formation de niveau bac+3, en relation avec des organisations apprenantes, vecteurs d'apprentissages tant professionnels que cognitifs, s'est matérialisée dans un travail de type nouveau, à caractère pluridisciplinaire. Ce travail a donné lieu à contractualisation entre l'équipe universitaire et les professionnels dans le cadre d'une convention d'ingénierie pédagogique. Le processus de co-construction de la licence professionnelle, qui a duré deux ans, a été l'occasion d'expérimenter un nouveau type de rapport : « *Nous avons exclu de reconduire la relation habituelle demande-offre de formation qui installe de pseudo partenaires dans un rapport de fournisseur à client avec pour conséquence directe de maintenir la juxtaposition travail-formation, ou encore théorie-pratique. Aussi, décidés à construire un projet de nature différente, nous avons affirmé cette volonté et cet engagement réciproque dans une convention d'ingénierie fixant la finalité et les objectifs, déterminant les rôles des uns et des autres* » (extrait du texte soumis au comité de suivi).

La démarche fait l'objet d'une synthèse dans le document soumis au Comité de suivi : "*Nous sommes partis de l'analyse de l'activité professionnelle au sein de l'organisation du travail concernée, ce qui implique du côté de l'entreprise une réelle politique de gestion des ressources humaines, une anticipation de ses évolutions structurelles, une gestion prévisionnelle des emplois et compétences ; du côté de l'université, il faut parallèlement une capacité à sortir de la représentation qu'elle a traditionnellement de l'enseignement. Le rôle de l'université en tant que productrice de savoirs et de méthodologies demeure fondamental ; dans le cas de la licence professionnelle, il s'agit de rentrer dans une autre économie pédagogique. La seule transmission de connaissances, inspirée par une logique strictement disciplinaire, ne peut être reconduite ici. La détermination des savoirs nécessaire s'opère désormais de façon inductive à partir de l'analyse des compétences, analyse qui permet d'identifier les connaissances théoriques mobilisées par l'exercice du métier visé. Cette nouvelle référenciation de l'université n'enlève aucunement la nécessité pour l'université de relier ces connaissances à de plus grands ensembles [...]. Ce savoir-comprendre suppose en effet à la fois de partir d'une situation concrète tout en la contextualisant, de maîtriser les savoir-faire tout en les modélisant. Ces deux qualités de la formation sont de nature à installer les conditions à la fois de la transférabilité de la compétence dans l'espace et dans le temps. Le risque de la formation ancrée sur l'activité professionnelle n'est-il pas, en effet, d'enfermer la compétence dans l'ici et maintenant de son exercice ?* »

Les valeurs partagées par les acteurs de différents horizons dans un processus continu de construction commune fondé sur une complémentarité de compétences n'excluent pas des zones de divergences entre acteurs. Elles s'expriment notamment à propos de la représentation de la formation : les professionnels aux différents niveaux de responsabilité défendent parfois une vision de la formation à court terme, strictement technique, contraire au positionnement des universitaires. La qualité des stages peut en pâtir, comme le souligne un enseignant : « *Nous on ne fait pas de formations-produits, on fait des formations plus larges qui permettent d'avoir du recul... de temps en temps quand il s'agit de mettre en place des maquettes, ils sont plus disposés à faire la part belle aux formations produits qu'à des enseignements plus ouverts.* »

Les divergences concernent également l'implication concrète des professionnels qui s'avère ne pas toujours être à la hauteur des engagements initiaux pour des raisons de disponibilité. Les impératifs de l'entreprise ne sont pas toujours en harmonie avec les impératifs de la formation.

Dans les deux schémas de coopération que nous avons décrits, la phase d'identification des objectifs n'a pas suivi une voie traditionnelle, elle a fait l'objet d'une co-animation dans le cadre de relations constantes entre l'université et l'entreprise, au-delà de toute juxtaposition. Une telle phase, clef de voûte du système, peut s'avérer simple lorsqu'il s'agit d'un mono-commanditaire, elle ne va pas toujours de soi lorsqu'elle mobilise des entreprises diversifiées, la notion de « besoin » étant éminemment sujette à représentations contrastées.

## **4.2. Un dispositif contrôlé par la fédération patronale**

La licence professionnelle participe, dans ce scénario, d'une évolution de la politique de formation de la fédération patronale, fondée sur une diversification de l'offre. En effet, au cours des années 90, la branche s'est ouverte aux formations initiales par apprentissage alors que traditionnellement son champ d'action ne concernait que les formations continues. La mission de développer un ensemble de formations diplômantes et non diplômantes destinées aux salariés étant, depuis 70 ans environ, confiée à une structure qui fonctionne en réseau national. Un pourcentage important de la masse salariale est d'ailleurs encore aujourd'hui consacré à la formation continue (de 4 à 5 %).

Les premiers CFA ont vu le jour en 1995 exclusivement destinés à l'origine à former des BTS tertiaires : BTS Vente et BTS Action commerciale en réponse à des besoins en profils commerciaux à un niveau bac+2,

cible prioritaire des banques. Après une période de stagnation, due à un phénomène de crise et à la limitation des recrutements qu'il a engendrée, les CFA connaissent depuis deux-trois ans un regain d'activité. Celui-ci se traduit notamment par le doublement du nombre de BTS à la rentrée 2000. Ce mouvement devrait connaître une accélération dans les années à venir afin de pallier un déficit massif en personnels sous l'effet notamment de la pyramide des âges et des départs en retraite.

La diversification des voies de formation s'accompagne d'une diversification des niveaux de formation initiale en « alternance », notion entendue au sens large : la licence professionnelle Banque est le dernier-né des diplômes par apprentissage créés au cours des dernières années. La palette des formations initiales existant actuellement pour les formations supérieures courtes comprend les BTS Force de vente et BTS Banque, tous deux à vocation commerciale mais distincts. Le second, de création récente, est très spécialisé, très orienté vers les métiers de la banque (connaissance des produits, des procédures, des règles de l'activité) : « Là on a un diplôme complètement dédié à la formation à nos métiers alors qu'avec un BTS Force de vente, on peut former des gens aussi bien pour travailler dans la grande distribution [...] que dans tous les secteurs des services. En affichant une appellation "banque", c'est un objectif de lisibilité qui est poursuivi afin d'éviter les "déchets" en cours de formation dus à l'absence de connaissance et de motivation pour le secteur » (partenaire professionnel). Pour les formations à bac+4, il existe un IUP banque-finance en alternance. Le réseau des IUP banque-finance, constitué actuellement de huit IUP, associe la branche et des universités. Formation généraliste dans le champ de la finance pendant les deux premières années, elle offre en troisième année une option en alternance spécialisée dans le marché des professionnels (petites entreprises). Il existe aussi des formations à bac+5 : DESS gestion du patrimoine, DESS gestion des entreprises...

En développant la voie de l'apprentissage, la branche saisit les opportunités que lui offre le législateur et emprunte une nouvelle stratégie de formation : elle s'ouvre aux formations initiales et engage des partenariats avec l'université dans le cadre d'IUP dans un premier temps et de rares DESS et tout récemment dans celui de la licence professionnelle.

#### **4.2.1. Les caractéristiques de la formation**

Les objectifs qui président à la mise en place de la licence professionnelle Banque, renvoient à une analyse en termes de déficit d'ordre essentiellement quantitatif en chargés de clientèle : les besoins en recrutements sont d'ores et déjà et seront dans les prochaines années importants sous l'effet de la pyramide des âges et des départs massifs à la retraite.

La cible qui est à l'origine de la licence professionnelle est, pour reprendre l'appellation officielle, le métier de « conseiller gestionnaire de clientèle pour les particuliers ». L'exercice de cette fonction mobilise la capacité à prendre en charge un portefeuille de clientèle de particuliers « grand public-moyenne gamme », c'est-à-dire la capacité à gérer une population spécifique dans un marché très segmenté en fonction des types de clientèles – « clientèle grand public », « clientèle moyenne gamme », clientèle « haut de gamme » – et stratifié en une diversité de niveaux à l'intérieur de chaque catégorie.

Les compétences que sous-tend le métier de chargé de clientèle regroupent des capacités de type technique commerciale classique auxquelles s'ajoutent des compétences plus relationnelles liées à l'activité bancaire : suivi et fidélisation d'une clientèle avertie, « multi-bancarisée », évaluation des risques de différents ordres (juridiques, financiers, commerciaux...). Elles impliquent également des capacités à évoluer vers des responsabilités managériales ou vers d'autres marchés comme celui des professionnels.

Il n'existe pas de frontières nettes entre les niveaux bac+2 et bac+3 en matière de compétences et de profil projetés, du moins à l'issue de la formation.

« On pourrait dire que ça prépare au même métier la sortie BTS ou la sortie licence professionnelle parce que c'est un métier chargé de clientèle de particuliers. [...] Le diplôme c'est une chose et les capacités personnelles et le potentiel, c'est autre chose » (partenaire professionnel). C'est la capacité à évoluer qui théoriquement devrait faire la différence entre les deux niveaux : « La licence en principe est un bagage, notamment de formation générale au départ, plus élevé qui devrait permettre d'évoluer plus rapidement soit au niveau de ce portefeuille soit éventuellement vers d'autres métiers, de rester moins longtemps dans un portefeuille de gestionnaire de clientèle de particuliers. »



La branche, en s'emparant de la licence professionnelle, saisit l'opportunité offerte par les pouvoirs publics préoccupés avant tout de diversifier l'offre de formation en direction des DEUG peu motivés par un cursus classique.

*« C'est vraiment ça le pari, et il me semble que c'est tout à fait intéressant et que les banques ont bien compris. Elles se sont dit : on a besoin de bons profils, et que ces bons profils nous arrivent par le canal de BTS ou par des gens qui ont mis un peu plus de temps pour trouver leur voie [...], l'essentiel c'est que l'on ait des gens qui soient motivés par le secteur et qui rentrent dans le secteur bancaire quand ils sont prêts. En fait, la différence se fait par autre chose que le diplôme c'est-à-dire le potentiel et les aptitudes du candidat » (partenaire professionnel).*

Préparant aux mêmes fonctions, les deux niveaux de diplômes ne relèvent pas d'une logique filière. *« Il n'y a pas vraiment de sens à faire une licence professionnelle quand on a fait un BTS en alternance puisqu'on prépare au même métier [...], donc faire une licence professionnelle en plus d'un BTS ce serait relativement redondant. »*

En conclusion, le secteur propose, pour un même métier de chargé de clientèle de particuliers, deux réponses en matière de formation : l'une à bac+2, l'autre à bac+3, ce second niveau ne se distinguant du premier que par le caractère plus évolutif du profil recherché. La spécialisation étroite dont est porteuse la licence professionnelle (tout comme le BTS) prend sens dans des organisations du travail très hiérarchisées, en relation avec une segmentation forte des marchés en niveaux et types de clientèles. La formation, dans la représentation qui est celle de la branche, se distribue en fait en deux blocs, selon les types de clientèle : un premier bloc, celui dont nous avons fait état, et un second constitué par les niveaux bac+4 et bac+5 destinés à répondre à des besoins en « chargé de clientèle professionnelle ». Les qualités personnelles, le « potentiel » de l'individu, sa motivation et son implication, en quelque sorte le « bon profil » sont privilégiés dans ce panorama, plus que la détention d'un diplôme.

#### **4.2.2. L'université en position de « sous-traitante » ?**

La licence professionnelle fonctionne à partir de relations tripartites impliquant des catégories d'acteurs dont le poids est très inégal. L'université est conduite à composer avec un CFA très lié à la branche et surtout avec l'organisme de formation de la branche, implanté sur le territoire national. La collaboration dans le cadre de la licence professionnelle est une première, le DESS banque-finace construit antérieurement par l'UFR n'étant pas le fruit d'une collaboration avec la branche. C'est pour la « qualité » du DESS que la composante universitaire a été désignée par le secteur bancaire comme l'interlocuteur privilégié.

La licence est une commande du secteur bancaire : l'organisme de formation du secteur a sollicité l'UFR, conçu la maquette et soumis celle-ci à son partenaire universitaire qui l'a validée sans réelles modifications.

*« Le centre nous a apporté une première maquette qui correspondait à leur avis à ce que les banques souhaitaient, aux besoins de la profession bancaire et cette maquette a été rediscutée. Je ne me suis pas occupé de cette partie de la discussion » (responsable de projet universitaire).* En effet, le porteur de projet n'est pas à l'origine de la conception, mais la responsable du DESS banque-finace.

Le cadre construit par le partenaire professionnel est un véritable cahier des charges à vocation nationale, identique sur tout le territoire, dans un souci d'homogénéité du « produit » et de lisibilité pour les recruteurs. Il autorise des ajustements moindres au niveau local : *« Il peut y avoir des détails qui peuvent être une personnalisation ici ou là, mais l'essentiel tourne autour d'une maquette commune. »*

Les « besoins » ont été recueillis par le partenaire professionnel sans qu'il y ait contact direct entre le porteur de projet et les établissements de crédit.

Avec 58 % des enseignements à sa charge (université 42 %), le partenaire professionnel pèse d'un poids dominant dans la production d'enseignement (volume horaire de 408 heures). Le partenariat est fondé sur des relations de sous-traitance et la reconnaissance, par l'université, d'une véritable professionnalité de son interlocuteur professionnel en matière de formation. L'acteur universitaire sous-traite intégralement au CFA les modules d'enseignement professionnel, l'organisation et le contenu des périodes en entreprise, le projet tutoré... Une conception fondamentalement technique, centrée sur la connaissance des produits et des procédures, structure le cursus. L'acteur universitaire assure, pour sa part, les enseignements académiques, sans lien avec les autres facettes du dispositif. Grâce aux modules théoriques, il entend promouvoir une

vision large, généraliste de la formation, requise à la fois par les exigences d'un niveau bac+3 et les impératifs du métier fondés sur un « profil évolutif ».

La partition des rôles s'accompagne d'un cloisonnement des locaux, ce qui renforce encore davantage la prédominance de l'acteur professionnel : la part professionnelle est en effet dispensée dans les locaux de l'organisme de formation de la branche.

La formation procède du principe de l'alternance puisqu'il s'agit d'apprentissage, au rythme d'une semaine en université, une semaine en centre de formation, une semaine en entreprise. Le projet tutoré, étroitement lié aux situations de travail, est choisi par le maître d'apprentissage qui en assure aussi le suivi. En outre, l'université délègue, à son partenaire économique, le recrutement et la coordination des enseignants professionnels, issus pour nombre d'entre eux de l'organisme de formation de la branche.

La procédure de sélection est, en fait, une démarche de recrutement. Elle donne lieu à deux phases. La première étape consiste pour l'université à sélectionner des dossiers sur la base de critères universitaires. Les étudiants ayant obtenu directement leur lieu de stage sont dispensés de cette première phase. Le rôle de l'université est dans ce cas de veiller à ce que le contrat qui engage les deux parties soit conforme aux exigences de la licence : acceptation du planning, connaissance des obligations de la licence... Dans une deuxième étape, l'interlocuteur professionnel répartit des dossiers dans les sociétés de crédit et procède à des entretiens d'embauche, à partir de critères tels que la motivation pour l'activité du secteur, la capacité à s'impliquer. Les candidats qui laisseraient entrevoir des velléités de poursuite d'étude ne sont pas retenus. A l'issue de la première promotion, deux tiers possèdent un BTS ou un DUT, un tiers a un DEUG (AES, droit, sciences économiques, et quelques autres disciplines telles que la psychologie et la sociologie).

Le projet tutoré et les séquences en entreprise font l'objet d'une soutenance unique devant un jury mixte comprenant un universitaire, le directeur de stage et/ou maître d'apprentissage, un représentant de l'organisme de formation de la branche et éventuellement un « méthodologue » issu du CFA. Dans cette organisation, « l'acteur professionnel » est ainsi majoritaire. C'est lui qui prend en charge la totalité du financement. L'université facture ses services.

Nous ne disposons pas de chiffres actuellement en matière d'insertion, par manque de recul. Toutefois, selon le porteur de projet, l'insertion est quasiment acquise à 95 % en contrat à durée indéterminé dans un secteur en sous-effectif.

En conclusion, l'actualisation des prescriptions ministérielles va, dans ce scénario, au-delà des équilibres préconisés par le réformateur en matière d'échanges université-entreprise. En effet, l'acteur universitaire sous-traite une grande partie de ses prérogatives traditionnelles à l'acteur économique : la prescription quantitative et qualitative de formation (élaboration et formalisation de la maquette), la production d'enseignements professionnels (58 %), la sélection (réalisée pour partie directement dans les entreprises par les DRH), la délivrance du diplôme (l'instance productive est majoritaire dans le jury final)... La recherche d'adéquation emploi-formation procède ici d'un mécanisme où la référence nationale est déterminante. La branche professionnelle verrouille en quelque sorte le dispositif par la formalisation d'un cahier des charges très prescriptif qui autorise une marge de liberté quasiment nulle au niveau des universités.

Pour conclure, la présentation des modes de relations élaborées entre les universitaires et les employeurs dans le cadre des formations du secteur bancaire laisse apparaître deux types de collaborations assez contrastés. Dans le premier cas, l'université est sollicitée pour apporter sa contribution aux réflexions conduites sur la question de définition des activités et de manière plus générale, et elle apparaît maître d'œuvre de la réalisation des formations, en lien direct et continu avec les interlocuteurs professionnels. Dans le second cas, les organisations, groupements professionnels ont non seulement déjà défini les besoins mais n'entendent pas les rediscuter avec les universitaires ; ils sont définitivement arrêtés au moment où ils se tournent vers les universités. Il faut surtout souligner que ce besoin des entreprises est porté par des organismes de formation dûment patentés qui ont déjà largement entamé le travail d'ingénierie de formation et qui, pour conserver les relations privilégiées qu'ils entretiennent avec la branche ou les entreprises, entendent jouer un rôle important dans la mise en œuvre des licences professionnelles, ce qui tend à conférer aux universités un rôle de sous-traitance sur certains aspects de la formation.

Ces deux cas élaborés à partir d'un secteur particulier peuvent être généralisés à une grande majorité de licences professionnelles élaborées à la suite de demandes externes. Les relations entre les universités et les

entreprises dépendront en grande partie du caractère plus ou moins arrêté des besoins et de la présence ou non d'un organisme de formation.

Ainsi, parmi la vingtaine de licences de ce type, seules deux licences se démarquent. Elles tirent leurs spécificités du fait que l'interlocuteur qui adresse la demande n'a qu'un rapport assez distant avec les entreprises susceptibles d'être intéressées par la formation et a relativement mal identifié la « cible professionnelle », ce qui donne à ces licences un caractère très particulier et qui conduit les universitaires à faire évoluer les finalités et les contenus dès la fin de la première année de fonctionnement.

Malgré ces deux contre-exemples, il ressort que lorsque la demande externe est formulée par un organisme de formation qui dispose d'une forte expérience et qu'elle porte sur un besoin précisément défini, l'université est cantonnée à un rôle secondaire. À l'inverse, un rôle moindre ou l'absence d'organisme de formation (cas qui survient lorsque des entreprises s'adressent directement à l'université) se traduit par de réelles possibilités pour l'université de prendre une large place autant à préciser la nature du besoin qu'à construire la formation.

On observe qu'à ces deux types de fonctionnement sont associées des composantes universitaires qui entretiennent un rapport variable à la professionnalisation. Ainsi, le premier cas (où l'université est davantage en retrait) réunit exclusivement des UFR ou départements d'UFR nouvellement engagés dans le mouvement de professionnalisation, tandis que le second rassemble tantôt des IUT, tantôt des UFR disposant d'une certaine expérience. Ce constat tient-il à des capacités de négociation différentes des uns et des autres tout au long du processus ou est-il déjà déterminé lors du choix par le « demandeur » de l'interlocuteur universitaire ?

## 5. Les publics

Conçue dans le texte de l'arrêté de création comme une réponse aux demandes diversifiées du triptyque « professions-publics-universités », la licence professionnelle traite spécifiquement de la catégorie étudiante en la définissant *a priori* comme une catégorie hétérogène. Qu'il s'agisse du projet d'arrêté adopté par le CNESER (25 octobre 1999) ou de la lettre adressée aux présidents d'université par la Directrice de l'enseignement supérieur (26 novembre 1999), l'accueil de différents types de publics est ainsi présenté comme le premier point de la logique d'innovation contenue dans ce nouveau diplôme. La « diversification » des publics doit s'entendre aussi bien du point de vue de leurs « origines » étudiantes (DEUG, DUT, BTS, BTS agricole (BTSA), DEUST) que du statut qu'ils auront durant la formation (étudiant, stagiaire de la formation continue, salarié en apprentissage ou contrat de qualification), voire de leurs expériences professionnelles préalables.

Nous verrons dans cette partie comment les préoccupations nationales de mixité des publics se sont concrétisées, si elles paraissent ou non compatibles avec les caractéristiques des candidats mais aussi avec les exigences que s'étaient fixées les responsables universitaires pour former leurs groupes d'étudiants. Nous avons souligné dans un point précédent que l'offre de licences professionnelles était en grande partie conditionnée par une préoccupation des enseignants de diversifier leur offre et d'attirer ainsi de nouveaux publics. Perçoit-on effectivement cet objectif aux travers de la première cohorte d'étudiants ?

### 5.1. Une mixité toute relative

Il faut tout d'abord souligner la difficulté d'appréhender précisément les caractéristiques du public des licences professionnelles<sup>60</sup>. La présentation statistique de celui-ci ne semble pas emprunte des préoccupations politico-administratives de « mixité », à moins que l'affichage adopté soit une manière d'éluider les difficultés à réaliser un objectif de réforme somme toute assez ambitieux. On notera en particulier le flou dans les données disponibles concernant les diplômés de DEUG inscrits en licence professionnelle. En effet, les données portant sur la première cohorte indiquent simplement que 21 % des inscrits étaient à l'université (hors IUT, IUFM, écoles d'ingénieurs universitaires), ce qui ne signifie pas pour

---

<sup>60</sup> Les données disponibles sont celles de la DPD (*Notes d'information* 01.43 et 02.52). Elle estime à 4 364 le nombre d'étudiants en licences professionnelles pour l'année 2000-2001, à 9 038 celui des inscrits de l'année 2001-2002. Rapportés au nombre des formations ouvertes (178 la première année, 347 la deuxième), la moyenne d'étudiants était de 24 puis 26 par formation.

autant qu'il s'agisse uniquement de titulaires de DEUG. Pour la deuxième année de fonctionnement, on dispose d'une information supplémentaire, le « dernier diplôme obtenu par les étudiants » (qui n'est bien sûr pas forcément le diplôme obtenu l'année précédant l'inscription) ; on constate alors que les titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire (hors IUT) ne représentent plus que 8,7 % de l'effectif. En l'absence de données plus précises, on retiendra donc la part extrêmement restreinte des orientations de titulaires de DEUG vers les licences professionnelles.

Les inscriptions d'étudiants en formation continue sont également très délicates à déterminer ; en effet, s'il existe une statistique relative aux « reprises d'études », elle porte sur l'année précédant l'inscription et ne permet pas de déduire la part d'étudiants entrés l'année même de la licence professionnelle au titre de la formation continue. Sans doute est-ce là encore le signe d'absence de résultats tangibles, ce que ne contredisent pas les entretiens réalisés auprès des responsables universitaires que nous avons rencontrés.

À l'inverse, les titulaires de DUT et de BTS sont entrés de manière massive dans les formations de licences professionnelles dans le cadre de leur poursuite d'études. Pour l'année 2000-2001, l'analyse de la « situation » l'année précédente montre que 20 % des inscrits étaient en STS et 31 % en IUT (respectivement 27 % et 31 % durant l'année universitaire 2001-2002). D'une manière générale, les titulaires des diplômes de l'enseignement supérieur professionnel (BTS et DUT) monopolisent les entrées en licences professionnelles puisqu'ils représentent (indépendamment de leur situation l'année précédant l'inscription) 73,2 % des inscrits pour l'année 2001-2002.

Comparées aux licences dites « classiques », les licences professionnelles semblent réunir des publics bien particuliers qui justifient largement que l'on s'intéresse aux modes d'entrée dans les formations.

## 5.2. Une « capacité d'accueil » transformée rapidement en sélection déclarée

La sélection des étudiants à l'entrée est l'un des critères de définition des formations professionnelles (Dubois *et alii.* 1997). Cela étant, il était délicat d'inscrire la « sélection » comme principe de fonctionnement de la licence professionnelle, alors qu'elle est réglementairement une licence. Du point de vue de l'administration ou de certains responsables du CNESER, on lui préfère le terme de « capacité d'accueil ».

*« Ça n'est pas de la sélection c'est une capacité d'accueil, ce qui est différent. Je vous donne un exemple : quelqu'un qui a un DEUG de l'académie, l'université ne peut pas le refuser, alors après ça joue sur quoi ; ça joue sur les "hors académie" ou ça joue sur les gens qui n'ont pas le DUT, le BTS ou le DEUG demandé, il y a une marge de manœuvre mais c'est quand même plus souple, maintenant on comprend très bien que si on veut que la licence professionnelle réussisse, on ne peut pas prendre tout le monde. Mais il faut voir aussi, parce que là on n'a aucun bilan, combien de gens auront bien voulu s'inscrire en licence professionnelle, moi je ne suis pas persuadé qu'il y a un afflux extraordinaire »* (entretien réalisé en octobre 2000 avec un élu enseignant au CNESER ayant participé aux débats sur la licence professionnelle).

Dans les faits, les responsables des licences professionnelles n'ont aucune réserve à souligner comment ils sont amenés à sélectionner les candidats, arguant effectivement du nombre limité de places mais soulignant aussi la nécessité de fonder une image valorisée de leur diplôme en « plaçant » sur le marché du travail de bons étudiants. Cette exigence s'est révélée nécessaire du fait du nombre important de candidats dès la première année, et ceci malgré la précipitation avec laquelle les formations se sont mises en œuvre la première année et la difficulté des enseignants à diffuser une information satisfaisante de leur point de vue. Le nombre varie bien évidemment suivant la nature et la spécialité des formations mais, dans certains cas extrêmes, les responsables universitaires ont estimé à plus de 500 le nombre de candidatures pour une capacité d'accueil de 20 étudiants.

*« Je me suis aperçu qu'il y avait des licences [professionnelles] où il y avait cent étudiants. Alors moi, ça m'arrangerait financièrement, parce que cent c'est mieux que trente. Mais par ailleurs, est-ce que si on fait de la promotion professionnelle de masse, comme on fait de la promotion de masse ailleurs est-ce que ça vaut quelque chose ? Donc nous sommes partis sur l'idée de la sélection. De façon à avoir quand même des gens qui, bon an mal an, soient de bons professionnels, et puis sans compter la bonne réputation. Un diplôme, il faut quand même créer sa réputation. Un diplôme professionnel doit avoir une bonne réputation, sinon il ne sert à rien. Il doit former des gens qui sont utiles et s'ils sont utiles, le diplôme aura une bonne réputation »* (droit tourisme).

« Ça va faire comme les IUP, exactement pareil, les étudiants ont besoin de diplômes qui leur permettent de travailler, donc à terme dans les licences, pour 30 places, il y aura 150 dossiers. À l'heure actuelle, on est considérés comme des "sous-licences", parce qu'il y a le mot "professionnel" mais il est évident qu'à terme il y aura plus de candidats dans les licences professionnelles que dans les licences classiques » (informatique, Dijon).

Dans l'ensemble, les procédures de sélection mises en œuvre dans le cadre de la licence professionnelle s'apparentent à celles en vigueur pour des formations professionnelles existantes. Les manières de procéder diffèrent d'un responsable à l'autre. A minima, les enseignants réalisent une première sélection sur des critères scolaires et s'assurent par contacts téléphoniques du bien fondé de certaines candidatures qui leur semblent moins assurées. À l'inverse, certains enseignants organisent de grandes campagnes d'entretiens avec l'ensemble des candidats qui remplissent les critères de sélection.

« On a reçu 930 dossiers d'inscription et on les reçoit tous en entretien individuel, 20 minutes, une demi-heure chacun. Pour une de nos formations, il y avait cinq jurys en parallèle. Là aussi on ne peut pas tout faire donc on est obligé d'avoir une équipe autour de nous, mais le but pour moi c'est de valider si le jeune est capable de faire un bout de chemin avec moi pendant une année qui est une année un peu différente de la formation initiale, on va prendre un peu des potaches et pendant une année on va les faire passer dans une boîte et au terme de cette année, ils vont devenir des gens de l'entreprise » (entretien productive).

Dans certains cas, les enseignants recourent même à des épreuves écrites. « La sélection se fait de deux façons : un écrit et un oral. Donc je ne sais pas ce que sera l'écrit l'année prochaine, parce que cette année c'était très lourd. J'avais dit selon l'origine, ils font ça, ils font ça, en fait on va leur faire un écrit sur l'économie et le droit et ensuite l'entretien. À partir de là on va faire la sélection, et on fera ensuite le reste des épreuves, uniquement pour ceux qui sont sélectionnés. Parce que j'avais dit l'écrit ne va servir qu'à orienter, puisqu'il y a une partie qui s'appelle cursus personnel, dans les licences pro. Et ce cursus personnel c'est donc la mise à niveau, puisqu'on a des gens qui viennent de tous les horizons. Il faut les ramener au niveau qui est celui qu'on demande. Donc ce parcours personnalisé comprend finalement cinq matières : l'économie, le droit, la comptabilité, l'informatique et l'anglais. Donc cette année on a testé sur les cinq, ça a été très lourd, et ça a été assez compliqué à manipuler, or comme l'essentiel du contenu, c'est quand même le droit et l'économie, on va les tester seulement sur le droit et l'économie, et ensuite on fera les tests sur les autres disciplines après la sélection. »

Cette citation montre la difficulté à trouver une forme satisfaisante de sélection. Si la première année montre une adhésion de certains enseignants au principe de la mixité ou de l'hétérogénéité des publics et une volonté de leur part d'élaborer des modalités de recrutement qui puissent la prendre en compte<sup>61</sup>, il est vraisemblable que les procédures classiques d'évaluation du niveau prendront rapidement le pas sur des procédures peut-être originales mais également plus coûteuses en temps.

On constate par ailleurs que les enseignants recourent à des critères relativement inédits en matière de recrutement des étudiants pour ce niveau de diplôme. Ainsi, le critère essentiel – du moins durant les entretiens – est celui de la « motivation ». Présenté par les enseignants, la « motivation » devient un indicateur synthétique de l'expérience du travail en général, d'un « goût » pour l'orientation professionnelle à laquelle prépare la licence, voire de la « personnalité » quand il s'agit de définir un projet de création d'entreprise ou de se projeter dans des emplois nécessitant des responsabilités.

- « Pour le recrutement, on a privilégié deux choses : outre la qualité des dossiers, on a privilégié la candidature de gens qui avaient déjà un projet professionnel bien ficelé. En ce qui concerne les étudiants venant de l'université [i.e. par opposition aux candidats ayant un BTS], on voulait des gens qui avaient déjà touché, goûté au [secteur concerné par la licence], des gens qui avaient déjà fait des stages, ne serait-ce que des travaux, des emplois saisonniers dans le domaine, qui n'allaient pas découvrir le secteur à l'occasion de la licence, qu'il y ait une motivation derrière ça, une petite expérience, un aperçu et je crois que ça s'est avéré assez utile. »
- « Au moment du mémoire, à la fin de l'année, les étudiants vont me dire "nous à T..., voilà comment on fait", "pff, encore une semaine à passer ici (à l'université) monsieur mais ça n'est pas possible, moi j'ai tellement de boulot dans l'entreprise", alors ils pensent que je vais être très fâché mais je leur dis "c'est très bien, vous avez mordu à l'hameçon chez ami, c'est très bien". Mais par contre c'est des "profils" particuliers... oui c'est des gens qui disent "moi j'ai envie d'être

<sup>61</sup> Dans le cas cité, le responsable suggère que l'épreuve écrite ne consiste pas tant en une pré-sélection que dans l'appréciation des niveaux des candidats pour construire des « parcours personnalisés » prévus dans le cadre global du texte.

*responsable...” et qui ont une pétoche en disant “est-ce que je vais être bon, est-ce que j’ai la compétence ou pas ?” » (entretien productique).*

Les entretiens exigent parfois des candidats des mises en scène identiques à celles auxquelles ils seront confrontés à leur entrée sur le marché du travail. Dans ces conditions, s’instaurent des mécanismes de sélection qui ne relèvent pas de l’excellence mais de l’expérience scolaire, les étudiants qui ne maîtrisent pas les codes de l’entretien (c’est-à-dire surtout ceux issus de DEUG) ayant davantage de difficultés à anticiper, formaliser et formuler des projets professionnels précis.

### 5.3. L’accueil problématique des titulaires de DEUG

Les responsables des licences professionnelles tiennent un discours convergent sur les diplômés de DEUG et leur présence relativement marginale dans les formations : en situation de réussite en DEUG, les étudiants ne seraient pas intéressés par des orientations professionnalisantes avant le niveau du DESS. À l’inverse ceux pour lesquels l’obtention du DEUG aurait été plus difficile n’intéressent vraisemblablement pas les responsables des licences. On notera d’ailleurs que les enseignants des IUT tiennent des propos assez sévères sur ce qu’ils considèrent comme une injonction du ministère, les impliquant dans la résolution d’un problème qui ne les concerne pas.

*« J’avais bien compris que l’une des finalités de la licence professionnelle, c’était d’accueillir des étudiants de DEUG. Par rapport à ce que je voulais faire, c’était pas trop mes objectifs. Donc j’ai surtout ciblé sur les IUT et STS dans les spécialités de la licence, donc là j’ai envoyé des courriers d’informations. J’ai eu suffisamment de retours. Ça m’a permis non seulement d’ouvrir avec 16 étudiants mais de sélectionner quand même un minimum » (bois, Bordeaux).*

*« Récemment dans une réunion, on a discuté des critères qui permettront de juger la licence professionnelle. “C’est le nombre de DEUG que vous serez capables de recycler”. Alors moi je suis intervenu pour dire que c’était catastrophique d’en arriver à une situation pareille. Alors ils sont obnubilés par le fait de savoir si on est capable ou pas capable de recycler les DEUG. Enfin moi je m’en fous, vous pouvez pas savoir » (chimie, Montpellier).*

Si les étudiants titulaires de DEUG n’intègrent que relativement peu les licences professionnelles, on note en revanche une tendance marginale mais réelle d’étudiants ou de diplômés de niveaux supérieurs ou égal à la licence, venant de cursus « généraux » de l’université<sup>62</sup>.

*« J’ai même eu l’année dernière des étudiants sortant de maîtrise et DEA. J’étais absolument ravie, c’étaient de très, très bons éléments. Évidemment avec une maîtrise, il y a l’habitude de l’université, alors que des étudiants qui arrivent de BTS, des lycéens... ils ont beaucoup de mal à s’adapter les quinze premiers jours au rythme universitaire qui est très différent du rythme du lycée » (droit du tourisme).*

*« On recrute des BTS et DUT et fort curieusement cette année, trois étudiants de licence, un étudiant de licence de chimie et deux étudiants de licence de physique » (métrologie).*

Les étudiants ayant suivi des études universitaires « classiques » ne semblent manifester un intérêt pour des études professionnalisantes qu’après plusieurs années de formation, ce qui tendrait à reconsidérer l’intérêt de formations professionnalisantes pour des étudiants<sup>63</sup>.

### 5.4. Les difficultés à « mixer » les publics

La faible part des publics autres que ceux issus de l’enseignement supérieur court s’explique en partie par des difficultés administratives dès lors qu’il s’agit d’effectuer la formation en dehors du cadre classique de la

---

<sup>62</sup> Une manière détournée d’intégrer statistiquement des DEUG est d’ailleurs de comptabiliser ces étudiants comme étant titulaires d’un DEUG, ce qui n’est pas complètement faux mais pas complètement juste non plus... Pour l’année 2001-2002, la part d’étudiants en licence professionnelle ayant déjà obtenu un diplôme d’un niveau égal ou supérieur à la licence est de 5 %, ce qui n’est pas négligeable.

<sup>63</sup> On notera d’ailleurs qu’il existe une licence dont l’effectif est presque entièrement composé de ce public particulier de diplômés, en réorientation après une période de recherche d’emploi n’ayant pas abouti.

formation initiale. En effet, l'accès du public de formation continue suppose que les individus intéressés surmontent des conditions administratives, financières qui s'avèrent peu compatibles aussi bien avec les modes de gestion du personnel des entreprises que les financements publics de la formation continue ou encore les contraintes de l'organisation universitaire. Tout en reconnaissant l'intérêt que représentent pour l'université les stagiaires de formation continue, les universitaires estiment qu'ils manquent de familiarité dans ce domaine. Ces observations convergent avec des résultats (Baron 2000) sur la nature des relations entre établissements supérieurs et entreprises et la quasi-absence de relations quand il s'agit de formation continue.

*« On fonctionne cette année avec 21 étudiants, 18 en formation initiale et par contre en formation continue trois, ce n'est pas si pire que ça pour une première année parce que vous savez bien que pour la formation continue il faut du temps, que les gens puissent contacter leur patron, obtenir la possibilité de suivre la formation, donc se retrouver avec trois personnes en formation continue ça n'est pas si mal, on espère que l'année prochaine ce sera 18 formation initiale et six formation continue » (hébergement).*

*« Concernant la formation continue, le flou administratif du statut de la licence professionnelle comme formation professionnelle fait qu'à ce jour il n'y a personne en formation continue. Ce n'est pas faute d'avoir eu des candidatures, mais il a été impossible de trouver un arrangement sur le plan administratif. Donc la sélection s'est effectuée uniquement au niveau de la formation initiale » (bois construction)*

Parallèlement au nombre restreint de stagiaires en formation continue et à l'instar de ce que soulignent depuis un moment déjà les statistiques relatives à la VAP au sein de l'université (DPD, NI 03.01), l'usage de procédures de reconnaissance des acquis est marginal dans le cadre des licences professionnelles.

Enfin, on soulignera la réticence des entreprises à recruter certains candidats (titulaires de DEUG essentiellement) lorsque les licences professionnelles sont dispensées par apprentissage ou contrats de qualification, les entreprises contribuant donc elles aussi à unifier le profil des étudiants, au profit des diplômés de l'enseignement professionnel.

*« Une majorité de candidats préfère le contrat de qualification mais ce n'est pas automatique ; certains préfèrent être sous ST. Alors on leur dit "à vous de jouer vous avez six semaines pour trouver un point de chute" et on leur donne des fichiers d'entreprises et pour ceux qui veulent rester à [...] je les aide. Soit ils trouvent, soit non et on les aide. S'ils n'ont rien on ne les prend pas... C'est une difficulté. Il faudra que je demande au ministère ce que je fais d'un jeune que j'ai accepté sur le papier et qui ne trouve pas de point de chute. Les entreprises proposent des contrats mais ça ne couvre pas le nombre de candidats que j'accepte. Et puis là ils se tirent la bourre c'est les entreprises qui choisissent et elles choisissent les meilleurs. Après on a les "profils limites", des gens qui ne trouvent pas, ça existe » (acheteur industriel).*

Si dans le cadre des poursuites d'études, l'entrée de BTS ou DUT en deuxième cycle universitaire n'est pas nouvelle en soi (Cahuzac & Plassard 1997), la place qu'ils représentent dans les licences professionnelles donnent à ces formations un caractère particulier. On notera à titre de comparaison que pour l'année 2001-2002, 2,9 % des inscrits de « licences classiques » avaient obtenu un DUT, 3,1 % d'entre eux avaient un BTS.

S'il est toujours possible que les modalités de recrutement évoluent dans le temps laissant davantage de place à un public varié<sup>64</sup>, l'orientation des étudiants vers la licence professionnelle reste largement soumise à des points toujours en suspens : la « valeur » du diplôme (exprimée à l'aune des données d'insertion) mais aussi l'état de l'offre à ce niveau de formation (qui dépendra en grande partie des formations ouvertes par les IUT) et la hiérarchie plus ou moins explicite de ce titre par rapport aux autres diplômes.

---

<sup>64</sup> Certains responsables interviewés ont expliqué par exemple que le recrutement avait déjà été modifié en l'espace de deux années de fonctionnement, passant du niveau local à l'échelle nationale. Pour autant, l'élargissement du recrutement peut continuer à s'exprimer au profit des diplômés de BTS ou DUT.

## Conclusion

La création de la licence professionnelle qui devait engendrer des transformations au sein de l'université a-t-elle été suivie d'effets ? On observe de fait des modifications tangibles. Pour ne citer que les plus marquantes, on soulignera en premier lieu un taux de sélection important des projets soumis à l'habilitation. L'étude des mises en œuvre locales – à travers ce que nous avons appelé les « demandes externes » – a également permis de souligner l'intérêt de branches ou d'entreprises pour ce diplôme et pour l'université plus globalement. La réalisation des licences professionnelles semble également marquer une étape supplémentaire dans la professionnalisation des IUT, avec un approfondissement de leurs liens avec les entreprises (qui se traduit parfois par des formations dispensées sous contrats de travail). Par ailleurs, les UFR n'ont pas joué un rôle mineur dans la construction de l'offre et se sont tourné vers des secteurs d'activité économique qu'elles avaient jusqu'à présent peu investis. En outre, la création des licences professionnelles a été l'occasion pour les UFR de lettres et sciences humaines de créer une offre de formation professionnalisante. Les réalisations pédagogiques se sont accompagnées de l'intervention de catégories d'acteurs extérieurs à l'université, d'une part des enseignants du secondaire (dans le cadre de conventions liant lycées et composantes universitaires), d'autre part des « professionnels » (cadres et ingénieurs d'entreprises mais surtout membres d'organismes spécialisés, d'organisations professionnelles, etc.) Enfin, de manière quelque peu inattendue, la mise en œuvre des licences professionnelles semble avoir permis aux titulaires de BTS un accès facilité aux formations universitaires.

La mise en œuvre des licences professionnelles est-elle marquée essentiellement du sceau du changement ? Pour autant que soient réelles les transformations évoquées plus haut, une lecture plus détaillée incite à relativiser leur portée et leur ampleur.

L'élaboration des licences professionnelles au sein des IUT a certes été l'occasion d'un resserrement des relations avec les entreprises via la systématisation du projet tutoré réalisé en lien fort avec les entreprises. Cela étant, pour une grande partie de licences issues de diplômes d'université (dont certains existaient depuis quelques années déjà), il y avait déjà une proximité entre les enseignants et les entreprises. Dans ce cas, la licence professionnelle apparaît comme une prolongation des pratiques locales déjà instituées avec les entreprises mais le caractère national du diplôme a élargi le nombre des interlocuteurs professionnels. Bref, l'introduction des licences professionnelles apparaît davantage comme une adaptation que comme une transformation. Dans une certaine mesure, ces observations peuvent être étendues aux licences professionnelles qui ne sont pas une poursuite de formations existantes.

Les éléments de transformation peuvent apparaître plus nombreux et manifestes pour les UFR. D'ailleurs, les formations de ces composantes sont moins souvent que dans les IUT des « reprises » de DU. Pour autant, l'analyse des conditions de création et de réalisation invite à reconsidérer la radicalité des transformations.

L'offre d'UFR illustre sans doute le mieux la représentation spontanément associée à « la logique d'offre » dans laquelle les entreprises sont peu associées à l'identification de besoin et à la définition des qualifications. Les interlocuteurs des responsables de licence ont été le plus souvent des organisations professionnelles, des structures d'interface, des organismes de formation et plus rarement des employeurs potentiels. L'étude de la mise en œuvre révèle encore l'importance de la marque disciplinaire, notamment pour les licences dispensées dans les départements de lettres et sciences humaines. Au regard des attendus et des exigences de l'arrêté de création du diplôme, le caractère « professionnel » d'une partie de ces licences prend une autre acception : il n'est pas entendu comme une réponse à des besoins identifiés auxquels la formation est censée préparée mais comme une tentative d'adaptation de cursus disciplinaires à des marchés du travail. À ce titre, le projet tutoré procède plus d'une démarche professionnelle de l'étudiant que d'une demande « d'entreprise ». De ce point de vue, les formations prennent la forme d'une « pré-professionnalisation » d'abord et avant tout destinée à un public de DEUG dont il conviendrait de voir si elles ne donneront pas lieu, dans l'avenir, à des poursuites d'étude.

Les « partenariats professionnels » sont une synthèse des évolutions mesurées permises par la création des licences. Le principe d'intégration évoqué par le ministère qui entendait « *associer étroitement l'établissement et les partenaires professionnels, à toutes les étapes de la formation, et [introduire] de ce fait une nouvelle logique de dialogue entre les différents acteurs* »<sup>65</sup> s'accommode mal d'une division des rôles solidement établie, notamment pour la grande partie des licences créées à partir d'initiatives enseignantes. Rappelons que les entreprises ont peu pesé sur la construction de l'offre, soit parce qu'elles n'étaient

---

<sup>65</sup> Lettre de la Directrice de l'enseignement supérieur aux présidents d'université, nov. 1999.



sollicitées qu'à la fin du processus de création, soit parce qu'elles étaient simplement absentes du processus, les interlocuteurs étant alors des intermédiaires. La mise en œuvre des formations est à l'image de ces constructions ; les cadres et ingénieurs d'entreprise sont finalement assez peu présents dans la dispense des enseignements, au profit de membres de ces organismes d'interface. D'une manière quelque peu attendue, seul le stage est vraiment l'occasion pour les entreprises de participer plus activement à l'acte de formation. Autant de nuances qui marquent les limites des changements que laisse supposer l'expression de « partenariat professionnel ».

Les « partenariats pédagogiques » sont une autre illustration des limites d'une volonté politique de transformations. Si les lycées ont contribué à la réalisation de certaines formations, en revanche « l'ouverture pédagogique » entre composantes universitaires s'est assez peu réalisée. Bien que les textes ministériels aient insisté sur la nécessité « *d'opérer des décloisonnements indispensables [entre les différentes composantes de l'université] et de fédérer des compétences* », les IUT et les UFR (principales composantes à l'origine de l'offre) ont peu construit de projets en commun, les coopérations s'effectuent davantage sur la base de relations interpersonnelles plutôt qu'à la suite d'accords entre responsables de ces composantes. Dans ces conditions, la professionnalisation s'opère non pas dans un mouvement d'ensemble mais de manière séparée entre ces deux composantes.

Si les changements introduits par les licences professionnelles sont limités, il pèse également une certaine incertitude sur leur développement dans le temps. L'accord de principe des directeurs d'IUT vis-à-vis de la licence professionnelle puis l'implication importante de ces composantes dans la réalisation du diplôme n'a pas réglé le problème de leur aspiration à faire exister un cursus à bac+3 en leur sein. Au contraire, le diplôme a minimisé leur rôle dans l'ensemble des formations professionnelles de ce niveau et transformé sur le mode de la concurrence des relations de complémentarité avec d'autres composantes. Emblématique du schéma du 3/5/8, la licence professionnelle vient perturber des répartitions de diplômes inscrites sur une longue durée ; elle est donc de nature à susciter des hostilités qui pourraient mettre à mal sa pérennité<sup>66</sup>.

Pour les UFR, l'incertitude tient en grande partie à l'implication individuelle des enseignants dans les formations qu'une politique volontariste ne peut mobiliser durablement sans une quelconque contre-partie. En effet, dans les UFR, ce sont les enseignants qui donnent une forme et un sens à l'offre de formation et la genèse des licences se comprend d'abord par un engagement individuel de leur part. Et cet « engagement » est d'autant plus nécessaire que la licence professionnelle introduit des modifications substantielles du travail enseignant, aussi bien dans la phase de création que dans la mise en œuvre de la formation. De ce point de vue, le devenir de ce diplôme est étroitement lié à l'intérêt qu'il suscitera auprès des enseignants. Or les caractéristiques morphologiques du corps enseignant montrent que cet intérêt n'est pas donné *a priori* ni toujours définitivement acquis pour les plus fervents partisans des enseignements professionnels à l'université.

C'est d'abord dans les conditions mêmes de mise en œuvre et de dispense de ces formations qu'apparaissent les difficultés les plus sensibles aux yeux des enseignants. En effet, les licences professionnelles opèrent une diversification des registres d'activité d'enseignement, ce qui confère au face-à-face pédagogique un rôle moindre. Les particularités de ce diplôme contribuent à intensifier ce changement d'activité. Par exemple, les modalités de recrutement des étudiants étendent à ce diplôme des procédures beaucoup plus lourdes que celles en vigueur dans le deuxième cycle. Bien souvent, les enseignants ont recours à des entretiens. En outre, ces entretiens tendent à reposer sur des catégories jusque là peu utilisées dans le monde universitaire en dehors de certains diplômes (DESS, DEA) telles que la motivation et l'affirmation par les étudiants d'un projet professionnel.

Plus fondamentalement, la licence professionnelle introduit une transformation majeure dans les pratiques universitaires en imposant un travail de type managérial, de coordination, de suivi, de gestion, d'administration. Les licences professionnelles dont les contenus sont tout à la fois disciplinaires et professionnels font largement appel à des équipes pédagogiques composées d'enseignants de différents statuts et d'appartenances institutionnelles variées : universitaires venant d'autres UFR ou d'autres composantes (IUT par exemple), enseignants du secondaire, professionnels de toutes origines (entreprises, organismes de conseils, etc.) Les responsables de ces licences doivent composer ces équipes et en coordonner leurs interventions.

---

<sup>66</sup> Deux ans après sa création, les directeurs d'IUT proposaient la création d'une licence technologique pour sanctionner un nouveau cursus d'IUT en trois ans.

En outre la licence professionnelle nécessite un travail en direction de l'extérieur, tant pour la constitution de partenariats que pour le suivi des étudiants en stage. Bref, l'ensemble des enseignants s'accorde pour souligner l'ampleur et la lourdeur des tâches afférentes à la responsabilité d'une licence et ce d'autant plus que les moyens alloués par le ministère sont dans l'ensemble considérés comme insuffisants<sup>67</sup> :

*« La licence professionnelle me prend un temps considérable. [...] J'ai le sentiment que ce que je fais est utile, en particulier pour les étudiants. [...] Je ne m'en rendais pas compte mais s'occuper d'une formation professionnalisante est extrêmement prenant, et tout ça se fait au détriment soit de la vie familiale, soit de la recherche, c'est vrai qu'on est moins productif. [...] Au-delà de la responsabilité d'une formation professionnalisante, c'est un vaste débat, c'est tout le problème de la lourdeur et des charges administratives. C'est un peu toujours les mêmes qui s'y collent et on ne se sent pas, le moment venu, forcément récompensé par ça. »*

Cette citation souligne à la fois l'ampleur des activités afférentes à la conduite des licences professionnelles, son caractère inattendu parfois pour les enseignants qui en ont la charge introduit un des enjeux majeurs du développement de la professionnalisation notamment dans les UFR, la reconnaissance limitée de ce type d'investissement au sein de l'université.

Le mode d'évaluation actuel des enseignants-chercheurs tend ainsi à faire reposer des décisions politiques (la diffusion de la professionnalisation au sein de l'ensemble de l'université) sur la bonne volonté ou des formes d'intérêt atypiques au regard des normes d'avancement. Ainsi, les caractéristiques biographiques des enseignants rencontrés montrent qu'il s'agit surtout d'universitaires expérimentés ayant eu des activités de responsabilités au sein de leur université (CEVU, conseil d'UFR). Une partie non négligeable d'entre eux a exercé des activités professionnelles avant d'obtenir un poste à l'université. Si quelques uns ont enseigné dans des IUT au début de leur carrière, tous interviennent d'une manière ou d'autre dans des formations professionnelles qu'ils ont parfois eux-mêmes créées : DESS, IUP, MST.

Autant de traits qui semblent les distinguer d'une représentation commune des enseignants-chercheurs. On peut en effet faire l'hypothèse qu'une partie d'entre eux nourrit une certaine défiance vis-à-vis de la multiplication de diplômes professionnels qui témoignerait trop ouvertement d'un changement des fonctions de l'université. Dans cette situation de relative indétermination, le développement de formations professionnelles sera-t-il conditionné par la bonne volonté des universitaires ou délégué à un corps enseignant spécifique composé de PAST (Professeurs associés en service temporaire) ou d'enseignants du secondaire ? Dans ce contexte, les lycées seraient conduits à prendre une part croissante dans l'offre de formation universitaire.

Si, en l'état, les transformations réelles demeurent circonscrites, les particularités du diplôme et la nature des changements provoqués interrogent aussi plus fondamentalement la répartition des rôles et des pouvoirs tant au sein de l'université que dans ses relations avec l'extérieur.

---

<sup>67</sup> Certes la licence professionnelle a bénéficié d'un coût horaire par étudiant important, le « H/E » des formations professionnelles. Toutefois, les capacités d'accueil de ces formations se traduisent par des effectifs limités (25 étudiants en moyenne par formation pour l'année 2000) qui restreignent les marges de manœuvre des enseignants. La dotation exceptionnelle octroyée par le ministère pour la première année est apparue quelque peu dérisoire au regard des coûts occasionnés par l'ouverture des formations (notamment pour la rémunération des personnels non statutaires et des coûts de gestion), ce d'autant plus que l'incitation à développer l'offre n'a pas été accompagnée de créations spécifiques de postes au sein des universités, les licences professionnelles étant censées fonctionner sur le budget des établissements. L'absence de dotation spécifique rend plus délicate l'acquisition d'équipements spécifiques, la gestion administrative d'étudiants supplémentaires, la rémunération d'intervenants extérieurs. Si certaines formations ont pu bénéficier d'aides ponctuelles apportées par les collectivités territoriales (acquisitions d'équipements, mise à disposition de personnel), seules celles qui sont dispensées dans le cadre de contrats de travail disposent d'une aisance matérielle et des conditions de fonctionnement jugées optimales. Toutefois, elles imposent au préalable un travail conséquent de préparation et de familiarisation qui rebutent nombre d'enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baron M. (2000), « Territoires de la formation, territoires en formation ? IUT et STS dans les villes moyennes », in S. Ertul (dir.), *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STS)*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation », pp. 19-39.
- Cahuzac E. & Plassard J.-M. (1997), « Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français. L'exemple des STS, des IUT et des Écoles. », *Formation Emploi*, n° 58, pp. 27-43.
- Dubet F. (2003), « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in G. Felouzis (dir.) *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, pp. 365-380.
- Dubet F., Filatre D., Merrien F.-X., Sauvage A. & Vince A. (1994), *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- Dubois P., Chave D., Delbur S., Jobert A. (1997), *Deuxième étude de cas France. Mars 1997*, in EVALUE, Rapport pour la Commission Européenne DGXII, programme TSER, Axe II. Éducation et Formation.
- Dubois P., Fave-Bonnet M.-F., Gueissaz A., Jobert A. & Potoki-Malicet D. (1996), *Évaluation et auto-évaluation des Universités en Europe*, France, Commission Européenne, DG XII.
- Dubois P., Gueissaz A. & Potoki-Malicet D. (1995), *Informatisation et organisation dans les universités, comparaison France, Allemagne, Italie*, Nanterre, Laboratoire Travail et Mobilités, rapport de recherche pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 414 p.
- Dubois P. (1997a), « Universités. Croissance et diversité de l'offre de formation », *Formation Emploi*, n° 58, pp. 7-12.
- Dubois P. (1997b), « Universités. Les stratégies de l'offre de formation », *Formation Emploi*, n° 58, pp. 13-26.
- Felouzis G. (dir) (2003), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF.
- Filatre D. (1998), « Université 2000 : l'apparition des systèmes régionaux d'enseignement supérieur », in F. Coutellier (éd.), *Développement universitaire et développement territorial : impact du plan Université 2000*, Paris, La Documentation française.
- Girod De L'Ain B. (1990), « Les nouveaux cursus universitaires à finalité professionnelle. L'État, les Universités... et la qualité », in M. Crozier (dir.), *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française.
- Grossetti M. (éd.) (1994), *Universités et territoire - Un système local d'enseignement supérieur - Toulouse et Midi-Pyrénées*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. « Villes et territoires ».
- Haut Comité Éducation Économie (1996), *Professionnaliser les formations. Choix ou nécessité*, Paris, La Documentation française.
- Kletz F. & Pallez F. (2002), « La constitution de la carte des formations dans les universités. À la recherche d'une stratégie d'établissement », *Gérer et comprendre*, n° 67, pp. 16-30.
- Lesourne J. (1988), *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte-Le Monde.
- Mignot-Gérard S. & Musselin C. (2001), « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n° 8, pp. 11-25.
- Musselin C. (1997), « Les contrats d'établissement », *Sociétés contemporaines*, n° 28.

Musselin C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France.

Vincens J. (rapp.) & Chirache S. (rapp.) (1992), *Rapport de la Commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs »*, Paris, Haut Comité Éducation-Économie.

CÉREQ  
Dépôt légal 2<sup>e</sup> trimestre 2004

**RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION**

ISBN : 2-11-094751-9  
ISSN : 1763-6213  
15 €

**Céreq**

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80  
[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)