



HAL
open science

Vers des Masters “ Google ready ” ? Les labels comme révélateurs des mutations et paradoxes de l’Enseignement supérieur français

Romain Pierronnet

► **To cite this version:**

Romain Pierronnet. Vers des Masters “ Google ready ” ? Les labels comme révélateurs des mutations et paradoxes de l’Enseignement supérieur français. Université Paris Est - Institut de Recherche en Gestion. 2015. hal-01324772

HAL Id: hal-01324772

<https://hal.science/hal-01324772v1>

Submitted on 1 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pierronnet Romain, *Vers des Masters « Google ready » ? Les labels comme révélateurs des mutations et paradoxes de l'Enseignement supérieur français*

NOM	PIERRONNET ³¹
PRÉNOM	Romain
STATUT / FONCTION	Doctorant
ÉTABLISSEMENT	Université Paris Est

Votre contribution concerne plutôt :

(plusieurs choix possibles – double-cliquez sur la case à cocher et choisissez « case activée »)

- le public étudiant et les pratiques d'études
- les dispositifs de formation et projets pédagogiques
- les enseignants et les pratiques d'enseignement
- la gouvernance et l'offre de formation

TITRE	Vers des Masters « Google ready » ? Les labels comme révélateurs des mutations et paradoxes de l'Enseignement supérieur français
-------	---

RÉSUMÉ	<p>Le paysage français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESR) traverse de nombreuses transformations : mise en œuvre du LMD (licence, master, doctorat) depuis 2002, autonomie des établissements, développement du secteur privé, persistance du clivage entre grandes écoles et universités ...</p> <p>En outre, on peut relever le développement de stratégies de labellisation de formations, modules et parcours, qui poursuivent des objectifs hétérogènes. Dans cette contribution, nous nous proposons d'en discuter, en première approche, les motivations en partant de cet ensemble de labels et de marques, d'interroger les objectifs qu'ils poursuivent. Nous nous demanderons plus généralement en quoi ils peuvent être utiles pour révéler les transformations du paysage de l'ESR et suggérer de nouvelles questions.</p>
--------	---

Avant propos

Si la contribution ici proposée est *a priori* peu en relation avec l'objet habituel de mon travail de recherche, elle est néanmoins issue d'interrogations anciennes forgées au fil de mon parcours. Comme je le développerai dans la suite, j'ai régulièrement pu remarquer l'émergence de nouveaux labels, et autres dispositifs de certifications, dont je me demandais régulièrement ce que signifiaient leur apparition et leur développement, ce qui fonde leurs points communs ou leurs différences. Cette contribution me fournit non seulement l'occasion de formaliser quelques

³¹ D'autres textes et réflexions à retrouver sur <http://blog.educpros.fr/romain-pierronnet/> ou sur <http://lapin-blanc.blogs.docteo.net>

réflexions à cet égard, mais surtout de recueillir différentes réactions, arguments et contre-arguments aux réflexions proposées ci-après. J'en remercie *a posteriori* les organisateurs et les participants à Édulab 2015, et prie le lecteur d'excuser le caractère peu « académique » de ce texte (j'évoque notamment régulièrement la notion de « compétence » mais n'en suis bien sûr pas un spécialiste), les réflexions qui suivent étant davantage d'ordre personnel.

Introduction

Écrire que le paysage français de l'ESR traverse de nombreuses transformations est presque devenu un poncif : depuis la mise en œuvre du système LMD dans la continuité du processus de Bologne, jusqu'à plus récemment la création des Communautés d'universités et d'établissements (COMUE) en passant par la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU, 2007), les universités sont régulièrement sollicitées pour se réformer, par exemple :

- sur le plan de leur organisation interne, notamment sous l'angle de « l'autonomie » promue par la loi LRU³² qui renvoie par ailleurs aux relations qu'elles entretiennent avec l'État et leur tutelle ministérielle ;
- sur le plan de leurs partenariats territoriaux³³, avec le développement de politiques de sites dans le cadre des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) puis des COMUE (avec la loi de l'été 2013) ;
- dans un contexte de développement d'instruments de politiques publiques susceptibles de catalyser ces transformations, à l'image de l'opération Campus (2006) ou du Programme « Investissements d'Avenir » (PIA). Ces instruments, déployés concomitamment au développement de l'autonomie des universités, peuvent en outre être lus comme des instruments de « gouvernement à distance »³⁴.

Si ces transformations renvoient à des logiques institutionnelles et à leurs appropriations par les différentes communautés, la spécificité affirmée et réaffirmée de l'université³⁵ tenant à l'exercice de missions articulant recherche et formation invite logiquement à s'interroger plus spécifiquement quant aux transformations du paysage des formations supérieures en France.

Dans cette contribution, nous nous proposons d'interroger l'un des éléments de ces transformations : le développement des labels, et autres certifications, adossées aux formations supérieures³⁶.

Qu'il s'agisse du C2i (Certificat Informatique et Internet³⁷), du CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) et du TOEIC³⁸ (*Test of English for International Communication*), du label « Cursus Master en Ingénierie »³⁹ (CMI) ou du label « Enseignement Supérieur »⁴⁰ adossé par l'Université de Lorraine à certains doctorats, ces dispositifs partagent une approche commune : ils viennent s'inscrire en complémentarité de formations pour attester de compétences particulières.

Néanmoins, leurs origines, les objectifs qu'ils poursuivent, leurs modalités de mise en œuvre, etc. sont-ils pour autant comparables ? Par ailleurs, que disent ces dispositifs des transformations de l'offre de formation supérieure en France ? Finalement, qu'en tirer pour l'avenir ?

³² On rappellera néanmoins que cette autonomie existe dans la loi française depuis la loi Faure (1968).

³³ Le lecteur intéressé pourra par exemple consulter les travaux de Jérôme Aust et Cécile Crespy.

³⁴ Epstein R. (2005), « Gouverner à distance. Quand l'Etat se retire des territoires », *Esprit*, p. 96-111.

³⁵ Thème du colloque annuel de 2013 de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ex-AERES, devenue depuis le Haut Conseil de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, HCERES) - <http://www.canal2.tv/video/12261>

³⁶ Une mise en perspective historique serait utile afin de voir dans quelle mesure ces « labels » sont ou non réellement récents.

³⁷ <https://c2i.education.fr/>

³⁸ <http://www.etsglobal.org/Fr/Fre/Tests-et-preparation/Les-tests-TOEIC>

³⁹ <http://reseau-figure.fr/>

⁴⁰ <http://factuel.univ-lorraine.fr/node/3367>

1. Des labels : mais quels labels ?

Dans la suite, nous qualifierons de « labels » un ensemble hétérogène de dispositifs adossés à des formations nationales du LMD : ces dispositifs ont en commun de chercher à témoigner de compétences particulières développées par les diplômés. Le tableau ci-dessous propose de lister, de manière non exhaustive, quelques uns de ces labels qui constitueront ici une source d'interrogations.

Champs de compétences	Sigle ⁴¹	Intitulé	Porteur
Informatique	C2i et C2i2e	Certificat Informatique et Internet	Education Nationale
Langues	TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>	Société <i>ETS Global</i> ⁴²
	CLES	Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur	Coordination nationale CLES (université Stendhal – Grenoble 3)
	-	Certificat Voltaire	Société <i>Woonoz</i> ⁴³
Ingénierie	CMI	Cursus Master en Ingénierie	Réseau national FIGURE (Formation à l'Ingénierie par des Universités de Recherche)
Transversales : insertion dans l'entreprise	CPE	Compétences Pour l'Entreprise	Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI)
Pédagogie	LEUD	Label « Enseignement Universitaire » pour le Doctorat de l'Université de Lorraine	Université de Lorraine
Transversales : approche systémique dans la résolution des problèmes	IngEXys	<i>Integrated Eco-Systemic Engineering</i>	Université de Lorraine (Projet Idex 2012)
Langues Découverte de la Recherche	-	Labels « International » et « Recherche » des licences de l'Université de Lille 1	Université de Lille 1

Tableau 1 - Quelques labels du paysage de l'ESR français en 2015

Cette liste témoigne de la diversité des thèmes sur lesquels peuvent porter les compétences qu'il s'agit de valoriser. Certains de ces labels sont rendus plus ou moins obligatoires⁴⁴, d'autres sont adossés à une formation du LMD (ex : CMI), d'autres enfin sont facultatifs (LEUD) et impliquent une démarche de l'étudiant intéressé. Ils procèdent de contextes différents : les masters « IngEXys » s'inscrivent dans le contexte du projet d'Idex⁴⁵ lorrain de 2012, tandis que le label CPE est national et vise à reconnaître une certaine capacité d'adaptation des docteurs au monde de l'entreprise.

La recherche d'une meilleure explicitation et valorisation des compétences des diplômés s'inscrit dans la perspective de « l'approche par compétences » qui s'était déjà traduite en France,

⁴¹ Compte-tenu de la multitude de sigles employés dans ce document, il serait d'ailleurs utile d'envisager une certification en langue des sigles pour l'Enseignement Supérieur, sujet qui nous avait d'ailleurs inspiré un article sur le blog « Le Lapin Blanc de l'Enseignement Supérieur » - <http://lapin-blanc.blogs.docteo.net/2014/09/09/des-chercheurs-completement-sigles/>

⁴² <http://www.etsglobal.org/>

⁴³ <http://www.woonoz.com/>

⁴⁴ Le référentiel d'accréditation de la CTI prévoit ainsi explicitement que « en formation par pédagogie classique sous statut d'étudiant, en aucun cas un diplôme d'ingénieur ne sera délivré à un étudiant n'atteignant pas le niveau B2 », soit un score TOEIC d'au moins 785. Nous laisserons le soin aux chercheurs en Sciences de l'Education de nous dire quoi penser de ces certifications en langues quant à leur pertinence pédagogique.

Les universités ne sont pas en reste : à l'Université Paris Est par exemple, le *Guide du doctorant 2015-2016* prévoit ainsi le « passage d'un test d'entraînement en première année obligatoire pour permettre aux doctorants d'évaluer leur niveau d'anglais et passage du TOEIC l'année de la soutenance ».

⁴⁵ Nous aurions également pu citer les Masters « PALSE » du site lyonnais. Des Masters « Idex » peuvent faire l'objet de financements issus de la labellisation Idex.

dès 2002, par « la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises »⁴⁶. L'introduction d'une telle disposition dans le code de l'éducation ne suffit pas pour autant ni à sa mise en œuvre dans les faits, ni à sa mise en œuvre dans des conditions optimales de valorisation des compétences. L'Agence Europe Éducation Formation France (A2E2F), désormais « Agence Erasmus + », délivre d'ailleurs un label « Supplément au diplôme »⁴⁷ aux établissements qui le délivrent bien : en d'autres termes, ce label vient reconnaître les établissements ... qui appliquent la loi...

La même année est mise en place la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP), chargée d'élaborer un Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) recensant les formations proposées et cherchant à en expliciter les contenus, compétences, et finalités professionnelles.

Ces deux initiatives montrent que les efforts en faveur d'une meilleure explicitation des compétences ne constituent pas en soi quelque chose de tout à fait récent. Il n'en reste pas moins qu'il serait utile de réaliser un bilan de ces efforts⁴⁸, ne serait-ce que pour voir dans quelle mesure les étudiants et les professionnels ont connaissance du RNCP et de l'annexe descriptive au diplôme, combien d'établissements le délivrent dans les faits, ce que les enseignants en savent etc. Il semble en tous cas que le développement de l'approche par compétences s'est réalisé en conjonction avec d'une part le souhait de développer la mobilité internationale des étudiants (dans l'esprit du processus de Bologne), d'autre part dans une logique de meilleure lisibilité des formations supérieures à l'égard du monde socio-économique (esprit « stratégie de Lisbonne »).

Relevons de plus que l'actualité récente de l'ESR a de nouveau témoigné du caractère sensible de la question de la lisibilité de l'offre de formation, dès lors que le Ministère a souhaité (dans le prolongement de la loi de l'été 2013) à son tour mettre de l'ordre dans le paysage des formations nationales qu'il avait jusqu'à présent habilité :

- avec la mise en place de référentiels nationaux de compétences⁴⁹ ;
- avec un cadrage national des intitulés des formations *via* une nomenclature⁵⁰.

Ces mouvements visent toujours à rationaliser l'offre de formation nationale par une réduction des intitulés proposés, dans un objectif de meilleure lisibilité tant auprès des familles et des étudiants que du monde économique susceptible de les recruter. Ils participent à la « professionnalisation » des formations supérieures. Reste à voir si oui ou non ces mesures auront un effet positif à cet égard.

Si ce n'est pas l'objet de notre contribution que de faire ce travail, notons néanmoins que le développement des labels relève d'une démarche similaire : ils s'appuient au moins sur l'idée que les mentions et intitulés de diplôme ne suffisent pas à expliciter leurs contenus et les compétences qu'ils confèrent. Par conséquent, il conviendrait d'y adosser une « étiquette » *ad hoc*.

2. Les labels : quels usages et significations ?

Si les labels procèdent de la même démarche de valorisation de compétences ciblées, ils se distinguent donc les uns des autres selon :

- le public cible : étudiants ? Employeurs ? Autre ?
- le champ de compétences ciblé ;
- le porteur / l'élaborateur du cahier des charges ;

⁴⁶ Article 2 du décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

⁴⁷ <http://www.agence-erasmus.fr/page/labels-ects-et-sd>

⁴⁸ Peut-être un tel bilan existe-t-il déjà ?

⁴⁹ Par exemple en licence : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61532/les-referentiels-de-competences-en-licence.html>

⁵⁰ Par exemple pour les intitulés des licences : [arrêté du 22 janvier 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence](#)

- les modalités de mise en œuvre ;
- etc.

Ces différences sont fécondes au sens où elles nous invitent à nous poser quelques questions supplémentaires et à en suggérer alors quelques usages.

2.1 Les labels comme témoins de compétences

La première remarque que nous souhaitons proposer tient à la question suivante : pourquoi ces labels se développent-ils en premier lieu ?

Dès lors qu'ils ont en commun la recherche de valorisation de certaines compétences (c'est ainsi que nous les avons d'ailleurs définis), ils peuvent donc être lus comme une tentative d'intermédiation entre les compétences développées par les étudiants dans le cadre de leurs formations, vis-à-vis de leurs futurs employeurs.

En ce sens, le développement des labels peut être lu comme symptomatique d'une recherche de visibilité et de lisibilité entre formations et marché du travail : les labels visent à signaler⁵¹ des compétences recherchées par les employeurs.

2.2 Les labels comme instruments de transformation des exigences

Néanmoins, ces labels ne font pas que témoigner de compétences : dès lors qu'ils sont assortis de cahiers des charges, ils impliquent une certaine mise en œuvre. Pensons par exemple que :

- pour aider leurs étudiants à passer CLES et TOEIC, les universités et écoles débloquent des moyens et organisent des sessions d'entraînement ;
- un doctorant souhaitant bénéficier du label CPE doit infléchir sa stratégie et son parcours doctoral en conséquence, en suivant une formation *ad hoc* (70 heures) et en réalisant une période d'immersion en entreprise (au moins 30 heures).

Les labels ne sont donc pas que de simples exhausteurs de compétences : ils contribuent potentiellement à structurer des pratiques de formations et les stratégies des étudiants vis-à-vis de l'offre. Ils comportent une dimension transformante qui précède leur dimension communicationnelle. En cela, ils peuvent également être lus comme des instruments de gouvernement.

Le cas des Masters CMI peut également être lu sous cet angle. Les « Coursus de Masters en Ingénierie » visent à permettre la délivrance de formation en ingénierie de niveau Bac +5 dans les facultés, et non dans les écoles qui disposent d'une forme de monopole du titre d'ingénieur via la Commission des Titres d'Ingénieurs dont le référentiel est tourné vers les écoles et non les UFR universitaires. Le développement des CMI peut ainsi être interprété comme un label utilisé afin d'organiser et de structurer une offre de formation « UFR » en ingénierie, ce qui n'a pas été sans soulever différents remous⁵². A cet égard, les tensions entre écoles et UFR autour des masters CMI agissent également comme un révélateur de l'opposition classique entre grandes écoles et universités.

2.3 Les labels comme révélateurs de manques réels ou perçus

En outre, dès lors que l'on considère que les labels peuvent faire évoluer les contenus des formations de sorte à les mettre davantage en phase avec les attentes d'employeurs potentiels, cela signifie pour ces formations :

⁵¹ De manière un peu provocatrice, nous employons ce verbe comme une allusion à la « théorie du signal » de Michael Spence non pas adhésion aux idées de ce dernier, mais comme invitation à la réflexion.

⁵² [Masters en ingénierie et écoles d'ingénieurs, entre tensions et synergies](#), *Educpros*, 27 juin 2014.

- soit que les domaines concernés ne témoignaient précédemment pas d'un niveau d'exigence suffisant ;
- soit qu'ils n'étaient pas perçus comme tels.

Cette hypothèse, quoique sans doute sévère, invite quand même à se demander si les labels ne peuvent pas être étudiés comme révélateurs de certains paradoxes. Prenons le cas de la maîtrise de l'anglais au niveau master :

- le fait qu'un diplômé de master soit capable d'être autonome en anglais apparaît aujourd'hui comme une idée largement partagée par les mondes éducatif et économique ;
- la plupart des formations de L et M prévoient depuis longtemps des formations en langue ;
- pour autant, on peut valider une licence ou un master avec des notes déplorables dans les UE concernées, par les jeux multiples de compensation entre UE⁵³. Il est donc tout à fait possible de valider un L et un M sans maîtriser les compétences prévues en anglais.

Aussi, on peut se demander comment défendre une logique de valorisation des compétences dans le cadre de modalités de contrôle des connaissances qui n'en garantissent cependant pas l'acquisition⁵⁴.

Les labels peuvent donc également être lus comme des révélateurs de manques initiaux dans les formations (dans leurs contenus ou modalités), réels ou perçus. Par exemple et selon cette lecture :

- le TOEIC se développe parce que « on » estime que le niveau d'anglais n'est pas suffisant ;
- le label CPE en doctorat se développe parce que « des » entreprises estiment les docteurs inadaptés au monde de l'entreprise et qu'il convient alors d'y remédier.

2.4 Des labellisations externes : un transfert de légitimité éducative ?

Parmi les labels décrits précédemment, certains sont d'ordre « interne » (leurs modalités et leur attribution dépendent de l'établissement qui porte les diplômes auxquels ils sont adossés : c'est le cas du Label Enseignement universitaire en doctorat de l'Université de Lorraine) mais d'autres reposent sur des dispositifs externes :

- c'est le cas du CLES et du TOEIC, avec en outre une distinction entre le premier, porté par un consortium public, et le second porté par l'entreprise américaine *Educational Testing Service* ;
- c'est aussi le cas du label Compétences Pour l'Entreprise, élaboré en lien avec le monde de l'entreprise et les syndicats patronaux dans le cadre de la CDEFI.

Le cas du TOEIC invite à remarquer qu'il peut exister un business autour de ces labels externalisés. Sans disposer à cette heure de telles données, il serait intéressant d'étudier la proportion actuelle de recours au TOEIC (portage privé) par rapport au CLES dans l'Enseignement Supérieur, ainsi que de chercher à cerner ce qui a permis d'en arriver à ce succès (nous faisons l'hypothèse que le TOEIC est davantage répandu que le CLES, mais nos lecteurs nous contrediront peut-être).

En outre, l'externalisation de ces labels peut être lue de manière pessimiste vis-à-vis de la légitimité des organisations universitaires et établissements d'Enseignement supérieur : en

⁵³ Pour la licence par exemple, l'arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence prévoit (en son article 16) une compensation non seulement entre UE d'un même semestre, mais aussi entre semestres immédiatement consécutifs, et ce sans chercher de cohérence entre les contenus disciplinaires des UE (on peut compenser de l'anglais avec des mathématiques). Cette pratique de la compensation généralisée n'est pas propre à l'Enseignement supérieur : elle existe dès le baccalauréat, et même auparavant. Remarquons par ailleurs que le développement proclamé de l'autonomie des universités n'empêche pas l'État de poursuivre un encadrement national des formations, de leurs intitulés et modalités de contrôles des connaissances, par la voie réglementaire, avec le soutien des organisations étudiantes.

⁵⁴ « *Monteriez-vous dans un avion dont le pilote a eu 18 à l'UE 'Décollage' et 2 à l'UE 'Atterrissage' ?* », me demandait il y a quelques années une experte de Bologne.

déléguant (certes en partie) à d'autres la validation et la valorisation de certaines compétences, ces établissements reconnaissent implicitement qu'ils ne sont pas perçus comme « légitimes » pour le faire seuls vis-à-vis des attentes de leurs publics.

3. Et demain ?

Le développement des labels atteste d'une volonté des acteurs de l'ESR et des parties prenantes (dont les entreprises) de travailler à une meilleure lisibilité et visibilité des compétences des diplômés, dans une perspective d'employabilité de ces derniers.

Dès lors que le monde économique constitue lui-même un terrain en perpétuelle évolution, il n'est pas si étonnant que cela de voir de potentiels employeurs être en demande d'une meilleure visibilité quant aux compétences issues des formations supérieures : économie de la connaissance et course à l'innovation impliquent une demande de réactivité accrue de la part du monde économique à l'égard des formations supérieures, assortie du choix de *the right person at the right place*.

Le développement des labels peut être vu également comme une solution souple et rapide pour témoigner de compétences, en complément des intitulés des formations du LMD qui font déjà l'objet d'un resserrement/encadrement décidé par les pouvoirs publics.

Les labels peuvent également continuer à se développer comme outils de spécification et d'individualisation des parcours, au risque de créer des diplômes à deux vitesses. La Confédération des Jeunes Chercheurs⁵⁵ (CJC) a par exemple vivement réagi au label CPE pour le doctorat, espérant que sera « *stoppée la prolifération des labels, qui mettent à mal l'unicité et la lisibilité du doctorat* »⁵⁶ : la CJC craint ainsi que de tels labels ne conduisent à créer des doctorats différenciés par les labels qui y seront adossés. La question ainsi posée tient à l'équilibre entre la garantie d'une formation d'égale qualité pour tous, et la possibilité de faire émerger et reconnaître des parcours et profils atypiques.

Mais fondamentalement, les labels nous interrogent quant à l'organisation future de notre dispositif de formation supérieure :

- quelle place pour l'État vis-à-vis des universités appelées à être autonomes ? Les labels peuvent-ils servir de terrain d'organisation des communautés inter-établissements, à l'image de la tentative réalisée au travers du CMI ? Le resserrement des intitulés de formations du LMD sera-t-il contourné par une sorte d'explosion de labels destinés à mieux signaler les compétences des diplômés, comme le « supplément au diplôme » ambitionnait de le faire ?
- comment prendre en compte les demandes en compétences des employeurs et entreprises ? Quel avenir pour les labels comme terrain de médiation à cet égard ?
- quelles réalités pédagogiques quant à la validation des compétences des étudiants ?
- au fait, ces labels améliorent-ils significativement l'employabilité puis l'insertion des diplômés (au delà de la méprise usuelle entre corrélation et causalité) ?⁵⁷
- leur multiplication ne va-t-elle finalement pas rendre plus floue l'offre de formation supérieure ?
- le TOEIC n'est-il pas l'illustration d'une forme de privatisation de l'Enseignement Supérieur ?
- etc.

En outre, une discussion sur les labels gagnerait à s'intégrer plus largement dans un débat tenant aux déterminants des offres de formation d'établissements appelés à être davantage autonomes :

⁵⁵ <http://cjc.jeunes-chercheurs.org/>

⁵⁶ CJC, communiqué du 11 octobre 2015.

⁵⁷ La CDEFI revendique ainsi 150 doctorants depuis 2011 dans un communiqué d'octobre 2015, qui ne précise néanmoins pas en quoi ce dispositif a favorisé leur poursuite de carrière.

- dans un cadre fixé par l'État ;
- dans un contexte de réorganisations territorialisées, avec des politiques de sites ;
- face aux appels à la différenciation thématique des sites universitaires (IDEX, I-SITE, et les autres) ;
- dans un contexte de concurrence internationale qui redessine les frontières au delà desquelles concevoir les concepts d'attractivité, lisibilités, visibilité ...

La multiplicité de ces logiques contribue aux évolutions des offres de formation, de leurs intitulés et des dispositifs de signalement des compétences associés.

D'autres labels, non adossés aux formations mais plutôt aux organisations qui les portent, viennent par ailleurs s'ajouter à ceux déjà décrits, par exemple :

- le label « Marianne »⁵⁸ relatif à la qualité de l'accueil dans les services publics ;
- la certification ISO 9001⁵⁹ autour du management de la qualité ;
- le label « Supplément au diplôme » précédemment cité ;
- ...

Ils constituent autant d'illustrations de labels proposés aux établissements d'Enseignement Supérieur afin d'une part de modifier leurs pratiques et d'autre part d'en témoigner auprès de leurs environnements, signe également des attentes exprimées à l'égard des établissements pour que ces derniers se transforment.

Enfin, interroger le développement et l'usage des labels appelle à imaginer les futures logiques communicationnelles des formations supérieures en France, dans un système qui demeure essentiellement fondé sur des diplômes nationaux, dont les intitulés et modalités sont en partie encadrés par l'État qui conserve le monopole de la collation des grades.

- les labels ne constitueront-ils pas une manière de décliner ou de contourner ce socle national au niveau des établissements ?
- comment évolueront les logiques de marques ? Ne seront-elles pas amenées à porter moins sur « le diplôme » et davantage sur les établissements et leurs réputations ?⁶⁰
- des officines privées n'en profitent-elles pas ? Si oui, cette pratique se développera-t-elle ?⁶¹

S'il est difficile de dresser un constat général pour des dispositifs aussi hétérogènes, les labels méritent néanmoins d'être considérés avec attention quant à ce qu'ils nous révèlent de la situation du dispositif français d'Enseignement Supérieur, de ses paradoxes, et de son avenir.

Conclusion

Si la logique de labellisation des compétences se poursuit, en particulier en s'appuyant sur des dispositifs partenariaux éventuellement extérieurs aux universités, le système LMD pourrait ressembler à l'avenir à un dispositif socle de formation des étudiants, auquel viendraient s'adjoindre un certain nombre de certifications et labels élaborés par les entreprises, par exemple via les branches professionnelles.

Cette logique serait alors amplifiée par le fait qu'avec la diminution des moyens des universités, ces dernières seront alors contraintes de diminuer les heures de formation de leurs maquettes, avec un double effet :

⁵⁸ <http://www.modernisation.gouv.fr/la-qualite-des-services-publics-sameliore/en-fixant-des-referentiels/le-label-marianne-0>

⁵⁹ Norme ISO 9001 : écoles et universités progressent timidement, *Educpros*, 9 janvier 2014

⁶⁰ Qui se soucie du fait que l'Université Paris-Dauphine ne délivre pas des « masters » mais des « diplômes d'établissements assortis du grade de master » qui lui permettent de s'affranchir des contraintes relatives à la sélection et aux montants des droits d'inscription ?

⁶¹ Rappelons que la transformation de l'AERES en HCERES ouvre la possibilité d'une évaluation des établissements et formations à d'autres opérateurs que le seul HCERES, y compris à des organismes privés.

- les étudiants seront formés de manière moins approfondie et exhaustive ;
- ils disposeront néanmoins de davantage d'heures libres pour suivre des formations complémentaires, par exemple afin de décrocher une certification complémentaire à leur diplôme.

Ces certifications et labels pourraient par exemple :

- être élaborés par des officines privées, des syndicats professionnels, ou encore *via* les consulaires, et facturés aux étudiants ; dans le secteur du numérique, le SYNTEC numérique pourrait ainsi proposer un label *Digital employability* servant à certifier les compétences des diplômés candidats à des fonctions relevant du périmètre du SYNTEC, s'agissant tant de leurs compétences techniques que de leur adaptabilité en entreprise.
- ou reposer sur des diplômes d'université, dont les droits d'inscription et modalités de sélection sont déjà aujourd'hui librement fixés par les établissements. Le programme de ces DU serait élaboré en lien avec les secteurs économiques concernés. Les universités pourraient en tirer un nouveau modèle économique, avec des facturations aux coûts complets⁶² aux étudiants désireux de compléter leur formation LMD « de base », ainsi qu'avec le soutien d'entreprises et notamment de grands groupes⁶³. En outre, les modalités de contrôle des connaissances, ainsi que les contenus et intitulés de ces formations, seraient totalement du ressort de l'établissement et des partenaires de la formation.

Ces changements, que nous ne souhaitons pas voir se concrétiser dans les faits, auront permis aux syndicats étudiants de triompher en apparence : les débats sur les droits d'inscription et la sélection seront demeurés enterrés, grâce à une apparente égalité d'accès aux études supérieures. C'est à la sortie des études que s'opèrera alors, plus que jamais, un tri de jeunes diplômés « labellisés ». Avec un coût social et sociétal que chacun est libre d'imaginer.

⁶² D'autant plus que les DU doivent au moins s'autofinancer, notamment parce que les universités ne perçoivent pas de moyen de l'État pour les étudiants qui y sont inscrits. En outre, rien n'interdit d'y accoler un grade du LMD, comme le montre le cas de Paris Dauphine.

⁶³ Sous forme de cofinancements des formations, ou de bourses aidant à réduire le montant des droits d'inscription pour des candidats prometteurs.