



HAL
open science

Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université

Catherine Agulhon

► **To cite this version:**

Catherine Agulhon. Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université. Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire, Septentrion, 2016, 978-2-7574-1373-9. hal-01455111

HAL Id: hal-01455111

<https://hal.science/hal-01455111>

Submitted on 3 Feb 2017

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.

Chapitre 6

Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université

Catherine AGULHON

Résumé

Les réformes dites LMD ont favorisé la multiplication et la diversification des formations à l'université. Une troisième mission dévolue à l'université, l'insertion des jeunes, a valorisé le déploiement de formations professionnelles construites dans l'urgence, mais aussi dans la tradition de l'autonomie des acteurs locaux. Dans ce contexte, la sélection de savoirs éclectiques interroge sur un renouvellement peu maîtrisé des conceptions des savoirs dispensés à l'université. Le savoir académique est ainsi mis en concurrence par un savoir « utile » et pragmatique.

Abstract

Reforms so-called LMD (Licence (Bachelor) – Master – Doctorate) have favoured the multiplication and diversification of university curricula. A third mission devolved to universities, the occupational integration of young people, has favoured the development of vocational training degree programmes, developed urgently and in keeping with the traditional autonomy of local actors. In such context, the selection of eclectic knowledge raises the question of a hardly mastered renewal of the conceptions of the knowledge taught at university. As such, academic knowledge competes with “useful” pragmatic knowledge.

Mots-clés

Université – curricula – savoirs – professionnalisation – adéquation

Key words

University – curriculum – knowledge – professionalism – adequacy

Introduction

Dès avant les réformes des années 2000, l'engouement pour la professionnalisation se dessine nettement à l'université. Pour preuve, en 1990, on compte 20 000 diplômés de DEA pour 12 000 de DESS, dix ans plus tard et ce sont les DESS qui prennent le pas : 32 000 pour 23 000 diplômés en DEA. Ce mouvement n'a pas faibli puisqu'en 2011 on enregistre 64 919 diplômés de master professionnel et 19 575 de master recherche¹. On assiste en parallèle à la montée d'un troisième type de formation, les masters indifférenciés (40 131 diplômés), ceux-ci étant le signe d'une reconnaissance de l'imbrication entre les savoirs. Les diplômés à bac+5 ont ainsi quadruplé sur la période, la part des diplômes professionnels progressant au même rythme.

Ces données reflètent une transformation profonde des attendus de l'université et des réponses apportées. Au fil de ces transformations, la conception des savoirs évolue nettement : en utilisant ce terme conception, nous pensons aussi bien à l'idée que l'on se fait de ces savoirs qu'à la manière de construire les formations. Mais soulignons qu'il s'agit plus d'une mise en scène des formations² et de ce terme de professionnalisation, qui apparaît comme un catalyseur des aspirations, que de l'émergence ou du renouvellement de finalités

¹ Ces données sont tirées du *Repères et Références statistiques* publié chaque année par la DEPP-MEN.

² L'usage de cette expression de mise en scène peut être perçu comme un clin d'œil à Goffman (1959, puis 1973) qui y voit la distance entre ce qui est mis en représentation et ce que pensent réellement les individus. Cette mise en scène est demandée par l'AERES et se concrétise dans les items que doivent informer les responsables de formation dans les maquettes présentées tous les quatre ans, ou cinq ans aujourd'hui : nous y reviendrons.

professionnelles des cursus qui, soit vers les métiers médicaux, du droit, de l'enseignement ou de la recherche, ont préexisté aux réformes.

Suivant une longue tradition, les cursus et les contenus universitaires sont définis localement en fonction des ressources et sur la base de quelques règles nationales. Ce fonctionnement perdure, mais, dans le cadre de la réforme dite LMD mise en application depuis 2002, les enseignants-chercheurs sont censés faire émerger de nouvelles formations construites à partir de champs professionnels identifiables. Les procédures d'habilitation cadrent ce processus sans définir en amont des normes vraiment tangibles ce que reflète la dispersion de l'offre tant dans ses finalités que dans son organisation (Agulhon, 2007, 2013). Cette conception de la professionnalisation ne relève pas de la réforme européenne, mais plutôt d'une conception adéquationniste à la française que soulignent des auteurs comme Charles (2014). La réforme européenne des universités, le LMD pour faire court, n'a pas homogénéisé les conceptions des formations et des savoirs, ni les organisations universitaires : les cultures et les histoires nationales restent dominantes dans les manières de rénover l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de gouvernance, de régulation, d'évaluation ou de construction de l'offre de formation (Croché et Charlier, 2010).

De leur côté, les étudiants cherchent un rendement de leur investissement dans un contexte d'accroissement des contraintes et, pour eux, la professionnalisation est gage d'insertion. Ils plébiscitent ces formations professionnelles, attendent des recettes qui leur permettent de trouver du travail, entendent finaliser leur cursus par une formation opérationnelle et souvent récusent l'importance des savoirs et des théories loin de la « réalité » au profit de procédures qu'ils jugent efficaces. On s'ancre ainsi dans un paradigme plutôt adéquationniste (Charles, 2014).

Si P. Bourdieu a dénoncé, de longue date, la construction sociale d'une hiérarchie des savoirs portée par les universitaires et les modalités de domination qu'elle implique dans le champ scientifique (Bourdieu, 1988, par exemple), la légitimité des savoirs académiques est peu discutée comme telle. Les arrangements locaux entre différents types de savoirs se font spontanément, c'est-à-dire sans réflexion sur les fondements ou les enjeux qui les sous-tendent.

Cet article veut apporter une modeste contribution à un débat souvent éludé. Il s'organise en six rubriques et a pour objectif de cerner la place attribuée à différents types de savoirs dans les formations professionnelles. Nous traiterons tout d'abord des phases de construction de ces formations : après avoir précisé la teneur des injonctions nationales liées aux réformes de l'enseignement supérieur et la place réservée dans ces formations aux savoirs académiques et professionnels, nous reviendrons sur les initiatives prises par les enseignants au sein des départements, validées ensuite par une procédure complexe qui passe par l'administration des universités et l'agence d'évaluation, l'AERES. Puis à partir des propos recueillis auprès d'enseignants et d'étudiants lors d'une enquête menée en 2009 (Agulhon, 2012) et dans le cadre d'une formation de sciences de l'éducation, nous essaierons de préciser comment se transforment les représentations sur les savoirs à transmettre ou transmis à l'université.

1. Retour sur une injonction floue

Dès les années soixante-dix, après la réforme Edgar Faure de 1968, des acteurs, administrateurs, observateurs, enseignants de « nouvelles disciplines »³ vilipendent le repli sur soi et le conservatisme de l'université. La démocratisation de l'enseignement supérieur comme les transformations économiques appelleraient un renouveau des conceptions des formations universitaires. Des clivages se précisent entre les enseignants des disciplines

³ LEA, AES, Gestion, technologies, etc..

académiques traditionnelles et ceux de ces nouvelles disciplines. Et par exemple, Girod de l'Ain, professeur à Dauphine, se faisait déjà le chantre des formations tournées vers l'emploi et de l'alternance (1974, 1990).

Et dès lors, sont créés des DEA académiques et des DESS en prise avec des savoirs plus techniques et finalisés par l'emploi. Des disciplines de sciences appliquées et de sciences humaines et sociales se lancent plus rapidement dans l'aventure.

Mais peu de réelles réflexions ou concertations macro ou méso sur les savoirs ou les contenus sont menées dans la période. En effet, l'autonomie des universitaires, leur légitimité scientifique s'assortissent traditionnellement d'une grande liberté dans la conception des cursus et dans la mobilisation des savoirs d'autant d'ailleurs que cela permet au ministère de ne pas associer de postes à la création ou à l'ouverture d'une formation, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire.

Les années 2000 voient l'apparition des licences professionnelles (LP), puis la conversion des DESS en masters professionnels (MP). Là encore le discours officiel est injonctif et ne s'appuie pas sur une analyse approfondie des différences ou convergences entre ces savoirs, ni sur une réflexion concertée, sinon consensuelle sur deux termes qui vont faire flores : la pluridisciplinarité et les compétences.

Des chercheurs comme Wittorski (2005, 2008a, 2008b) vont définir avec précision la notion de professionnalisation et ses enjeux socio-économiques : « ... l'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales. On peut dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation formation »). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social. » (2008b, p. 15). Ce terme polysémique déborde donc le monde de la formation et peut être vu comme un outil de la flexibilité des emplois tout comme l'approche par les compétences (Ropé et Tanguy, 1994), mais ici nous l'ancrons dans la fabrication des formations.

D'autres chercheurs vont s'atteler à observer les modalités de construction des référentiels de formation (Stavrou, 2011). Ils s'interrogent sur les savoirs et les formes de leur mobilisation. Faut-il opposer savoirs académiques et savoirs professionnels ? Comment donner du sens à l'interdisciplinarité ? Comment articuler les savoirs sans les réduire ou les segmenter dans une perspective strictement utilitariste ? Mais ces travaux restent marginaux, voire confidentiels face à la rapidité avec laquelle plus de 3 000 licences professionnelles et autant de masters professionnels vont être créés entre 1999 et 2010 sans véritable prise en compte de ces questionnements.

Définir le savoir ou les savoirs est une entreprise dans laquelle nous ne nous lancerons pas, tant le champ est vaste et polémique. D'autres s'y emploient dans cette période de turbulences produites autant par les réformes que par les concurrences internationales, comme par exemple le groupe de travail autour de G. Adriana et J.P. Leresche (2015). D'aucuns circonscrivent les savoirs académiques qui reposent sur une décantation-cristallisation des apports de la recherche et sont transmis formellement dans l'institution scolaire. Les savoirs professionnels dont les appellations elles-mêmes sont peu stabilisées, puisqu'on parle aussi bien de savoirs techniques, professionnels, empiriques, opérationnels ou même de l'expérience, sont plus difficiles à définir : ils ne proviennent pas d'une réflexion garante de leur permanence et nécessitent une traduction recomposition d'activités professionnelles elles-mêmes peu stables.

Sans commission nationale des programmes, ni même de sociétés savantes, une tradition d'indépendance permet donc que chaque entité (département, faculté ou UFR)

définisse les formations et leurs contenus qu'elle fera habilitier par le ministère. Cette conception des cursus (au double sens du terme) favorise l'éclectisme et la singularité de l'organisation et des contenus.

Les réformes ont entaché ce processus, mais ne l'ont pas inversé, nous y reviendrons. Toujours est-il qu'aujourd'hui la formation doit s'organiser sur un référentiel de compétences et donc soumettre les savoirs mobilisés à leur opérationnalité. C'est une transformation profonde de la conception de la formation universitaire tout comme des liens entre les savoirs. Les savoirs conceptuels ne forgeraient plus l'armature des individus, mais seraient appelés au temps qu'ils puissent servir à porter les savoirs professionnels dont les individus auraient besoin.

Et ainsi, l'université, productrice et passeur de savoirs, ne cherche plus trop à définir les contours et les tenants du savoir. Pour preuve, les responsables de formation affirment qu'ils font évoluer régulièrement les contenus des formations avec la collaboration de professionnels mais ces derniers sont-ils les garants de la légitimité ? (Agulhon, 2013, p 197). Et, ce serait à partir des métiers que s'opèreraient ces évolutions : « *Il s'agit d'outiller les étudiants pour agir en contexte* » (p197). Les disciplines sont mobilisées pour autant qu'elles apparaissent utiles : « *le futur conseiller doit avoir des connaissances en sociologie, en communication, en droit* ». Mais tous ces enseignants ne sont pas convaincus par ces modes d'élaboration : « *Il est difficile de savoir si on fait comme il faut ; on a tout le temps des doutes, on n'a pas de repères, quand on demande aux professionnels ils ne savent pas.* » (Professeur de droit, responsable d'une LP).

Une sélection segmentée des savoirs s'opère ainsi pour étayer une pluridisciplinarité appelée des vœux des décideurs et construite empiriquement en fonction des présupposés des acteurs et de leur perception des attendus des emplois.

2. La construction des formations : ambiguïtés et ambivalences

Ce sont donc toujours les enseignants-chercheurs qui construisent les formations dans l'enseignement supérieur et à l'université en particulier. Cependant c'est une minorité active qui crée les formations et subit les injonctions de la tutelle ; ils se sont engagés dans le LMD, et respectent les normes définies à l'AERES (Agulhon, 2013), même si celle-ci, dans une démarche plutôt néolibérale, suggère des modalités plutôt qu'elle ne les impose. Au-delà du fait que toute formation aujourd'hui doit viser des compétences inscrites dans un référentiel, les enseignants doivent, surtout dans ces formations, viser un champ professionnel, un secteur d'activité ou même un emploi. Pour ce faire, ils sélectionnent les savoirs nécessaires à la pratique dans ce cadre, ce qui est déjà une conversion dans la conception de la mobilisation des savoirs. Ils cherchent un équilibre entre des savoirs académiques et des savoirs plus professionnels, garantis par l'intervention de professionnels. Et pour parachever ces transformations, les étudiants font un stage qui leur offrira cette « expérience incontournable » pour trouver un emploi (Rose, 2014).

Bien sûr, tous les universitaires n'adhèrent pas à cette conception, mais ceux qui fabriquent les LP et les MP sont obligés d'en passer par là (Agulhon, 2011, 2012). Si les réformes en cours ont été largement commentées et critiquées par un corps enseignant inquiet et dubitatif (ARESER, 2007), l'introduction de savoirs plus pragmatiques comme la valorisation de l'expérience qui serait le gage d'une bonne formation n'a pas donné lieu à une littérature sociologique ou pédagogique conséquente, quand les « maquettes » se multipliaient à l'envi.

Une minorité d'enseignants (Agulhon, 2012) a donc pris les choses en main et construit des formations à partir d'objectifs strictement professionnels. L'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité sont perçues comme les garants de cette conception utilitaire de la formation et font partie de ces injonctions discrètes, mais très présentes. C'est à partir d'une

idée de métier que sont mobilisés et agencés les savoirs jugés nécessaires, dans un équilibre approximatif entre savoirs académiques et professionnels. Mais ce sont l'histoire et les traditions du département, le contexte local économique et social, les ententes ou concurrences entre les départements qui modulent les représentations de la formation « adéquate » et interfèrent sur l'équilibre entre les unités d'enseignement (UE) et entre les savoirs.

L'analyse des maquettes de formation laisse apparaître des similitudes dans les visées pragmatiques via les intitulés des formations (consultant, chargé de, management, gestion organisation, ingénierie, conception...) ce qui n'exclut pas des différences importantes d'une formation à l'autre sur l'ensemble des paramètres d'organisation (Agulhon, 2009) : sélection des disciplines, équilibre entre le temps accordé à chacune, amplitude des savoirs mobilisés, termes pour les nommer... Un référentiel d'emploi récupéré dans le RNCP, le ROME ou le répertoire français des emplois peut être à l'origine de la fabrication, mais en l'absence de celui-ci, les enseignants bricolent un arrangement local. La partition entre unités d'enseignement académiques et professionnelles varie encore selon les ressources humaines disponibles (enseignants et intervenants du monde professionnel). Et ainsi, les moyens du bord ou mobilisables définissent plus souvent la formation qu'une lente maturation consensuelle et éclairée.

Les enseignants sont conscients de la fragilité de ces montages, même s'ils les défendent, et sont ballotés entre différents types de contraintes dont l'obligation de réactivité à la commande du contrat quadriennal n'est pas des moindres. S'ils ne mettent pas en question le fait de partir d'un référentiel d'emploi, ils sont lucides sur les effets multiples de telles pratiques. Dans les réunions de concertation, on enregistre des niveaux de discours différents entre des enseignants et des professionnels qui ne se rencontrent pas, mais se juxtaposent. Et, par exemple, dans un master Édition, les enseignants (professeurs de littérature) visent en priorité la connaissance du champ littéraire quand les professionnels privilégient les techniques de fabrication éditoriale. Dans un master de sciences de l'éducation tourné vers l'évaluation des systèmes d'éducation, un professionnel dira en réunion : « *Mais tout d'abord que veut-on fabriquer (sous entendu quels profils de poste vise-t-on) ?* », quand un enseignant-chercheur répondra : « *Il faut leur donner une idée claire de la distance entre recherche et expertise.* » (Enseignant de sociologie).

Les enseignants, en particulier en sciences humaines et sociales, ne transigent pas avec l'idée que l'apport des recherches et des savoirs contextuels est un préalable incontournable à l'action ce que ne peuvent admettre des professionnels qui, pris par l'urgence de la commande ou de la production, n'ont pas le temps de s'imprégner de ces travaux. Les clivages entre ces acteurs se retrouvent chez les étudiants qui, selon leur trajectoire et leurs attentes, auront des postures divergentes. Les uns privilégient la contextualisation et les connaissances théoriques quand les autres seront pressés de maîtriser les techniques susceptibles de les affilier à un groupe professionnel.

3. La sélection des savoirs

Une enquête menée dans trois universités et trois IUT (Agulhon *et alii*, 2012), assortie d'une analyse des maquettes de plus vingt diplômes nous permettent d'affiner l'analyse (Agulhon, 2011). EN LP comme en MP, on assiste à un découpage plus ou moins systématique entre des enseignements fondamentaux, professionnels et méthodologiques ; leurs parts respectives dépendent plus d'une culture d'UFR ou de département que des enjeux des formations elles-mêmes. La part de l'enseignement théorique ou fondamental peut s'abaisser jusqu'à 20 % de l'ensemble, et peut même être composée d'enseignements très peu disciplinaires, exprimés en termes de management, stratégies, processus, gestion.

La multiplication des formations s'est faite dans l'urgence et le désordre ce qui renforce leur hétérogénéité. On observe de multiples façons de présenter les contenus, selon les disciplines et les départements porteurs du projet, selon la longévité de la formation et ou selon le niveau de proximité avec des champs professionnels identifiés. À côté de formations reconnues depuis des années (audit financier, informatique, informatique de gestion, gestion des ressources humaines...), émergent des formations sur des champs professionnels moins maîtrisés (commerce, vente, édition, tourisme, communication...). Mais il serait difficile de faire une typologie disciplinaire de ces modes de fabrication, car, outre leur nombre, selon les lieux, le même type de licence ou de master offrira un ancrage disciplinaire et une configuration très variables.

Quelques indices révèlent cette transformation profonde de la conception des formations universitaires. Ils apparaissent dans les mots choisis pour décrire les contenus, dans la mise en œuvre concertée et affichée de la pluridisciplinarité, dans les types de savoirs sélectionnés (plus ou moins disciplinaires, plus ou moins opérationnels). Ainsi, les parts respectives attribuées aux enseignements disciplinaire et professionnel que l'on identifie à partir de leur distribution dans les UE rendent compte des présupposés sur lesquels reposent ces constructions. De même, les représentations des acteurs se font jour dans les corrélations affichées entre compétences et savoirs ou entre savoirs et compétences.

On assiste donc à deux mouvements parallèles, l'un de rapprochement entre les disciplines, l'autre de dépassement des disciplines. La « pluridisciplinarité » se traduit par la combinaison de savoirs issus de plusieurs disciplines (Droit et gestion, sociologie et psychologie, informatique et gestion...). L'ancrage dans les savoirs de la pratique bouscule la nature des savoirs mobilisés. Il est donc intéressant de s'arrêter sur ces combinaisons et de les analyser, mais aussi d'examiner la manière dont les enseignants perçoivent et légitiment ces transformations puisque, du fait de la construction très locale des formations, ils sont les interprètes de ces injonctions.

Plusieurs questions se posent alors : quelles relations formation-emploi veut-on construire ? Quelle spécialisation est nécessaire à ces niveaux II et I de formation ?

Bien des chercheurs l'ont confirmé, l'adéquation formation-emploi ne peut être mécanique, en particulier à ces niveaux de formation (Tanguy *et alii*, 1986). Les espaces professionnels, mais aussi géographiques visés ne peuvent être étroits. D'ailleurs, certains enseignants le soulignent, les destinations de leurs étudiants sont nationales. Le spectre ou l'éventail des emplois obtenus par des jeunes issus de formations semblables est large. Les enquêtes d'insertion le confirment, 50 % des jeunes ne s'insèrent pas dans un emploi étroitement lié à leur formation (Giret, Lopez et Rose, 2005).

Les glissements sémantiques évoqués dans les formes de mobilisation des savoirs, dans les appellations des formations et des enseignements mobilisent une minorité active, inquiètent une partie des enseignants, quand ils en laissent d'autres indifférents ou en retrait. Ces glissements nous semblent révéler une soumission étroite au monde de l'entreprise, un évitement des mécanismes sous-jacents à la sélection des savoirs et un éparpillement dans la réflexion sur la professionnalisation et sur les enseignements qui s'y réfèrent. Et, si, comme le soulignait Isambert Jamati (1990), les contenus traduisent l'état des rapports de force dans et hors du système éducatif et ces programmes, présentés sous forme de référentiels de compétences et empruntant aux mots de l'entreprise, révèlent la force du modèle entrepreneurial qui devient ainsi élément de légitimation des diplômes universitaires.

4. L'AERES : des normes minimales

L'AERES se substitue au CNE en 2006. Agence externe et autonome, ses missions prescrites par la réforme et un environnement favorable à la régulation par l'évaluation sont plus injonctives que celles du CNE, même si c'est le ministère de l'enseignement supérieur

qui statue en dernier ressort ou même les présidents d'universités autonomes⁴. L'AERES note les formations, les laboratoires et implicitement les universités. Elle fixe des normes, mais organise les évaluations dans un processus interactif complexe sur la base de documents formatés (les maquettes) que doivent renseigner les personnels des universités à différents niveaux (responsables de formation, de département, de faculté, de laboratoire) et de fiches d'évaluations également formatées que doivent instruire les évaluateurs (Agulhon, 2013).

Les formations sont proposées dans le cadre du plan quadriennal (aujourd'hui quinquennal) à l'évaluation de l'AERES. Ces formations sont présentées selon un canevas défini en dehors des universités par cette Agence et suivi tant par les auteurs de maquettes, contrôlés par leur hiérarchie, que par les experts évaluateurs, eux-mêmes enseignants de la discipline et volontaires pour effectuer ces expertises. Pour preuve, les maquettes informées par les enseignants et les fiches d'évaluation complétées par les évaluateurs comprennent les mêmes items qui cadrent et réduisent la teneur des informations traitées. Sont ainsi privilégiées des informations sur le positionnement et l'architecture des formations, l'équipe enseignante, les étudiants, les relations avec le monde professionnel, les relations internationales.

C'est l'analyse des commentaires faits par les évaluateurs qui permet de relever les normes implicites (Agulhon, 2013). Ils sont exposés en termes de points forts et faibles pour chaque formation.

Qu'il s'agisse de commentaires positifs, points forts, ou négatifs, points faibles, ils se concentrent en priorité sur deux items : le positionnement de la formation dans son environnement scientifique et professionnel et son architecture (articulation entre M1 et M2 ou entre des options P et R, mutualisation des enseignements). Vient ensuite la gestion de la population étudiante (flux, taux de réussite, taux de poursuite, taux d'insertion). En outre, en SHS, on identifie une attention particulière sur les emplois ciblés qui dénote d'une volonté adéquationniste renforcée pour ces formations, révélatrice du manque de confiance qui leur est accordé. Dans ces disciplines encore, il est souvent reproché des objectifs trop flous ou l'insuffisance de relations avec le monde professionnel, qu'il s'agisse de la concertation sur l'offre, des interventions de professionnels ou des stages.

Les avis et critiques des évaluateurs discutés et fixés en réunion, traduisent un référentiel implicite qui organise le jugement et circonscrit les modalités d'application de la réforme. Il s'agit de combiner une offre intégrée sur le territoire, de préciser ses liens avec la recherche locale et des besoins économiques immédiats. C'est l'ancrage dans le tissu universitaire et professionnel qui doit être justifié. Indirectement, il s'agit encore de justifier les coûts de formation (dont il n'est jamais clairement question) et la pertinence de l'offre par des flux d'étudiants raisonnables (sans qu'il n'y ait eu aucune préconisation chiffrée), par des taux de réussite et de poursuites d'études satisfaisants (sans précision non plus).

Au-delà de ces critères récurrents, peu de choses sont reprochées ou valorisées quant à la composition des équipes enseignantes, quant à la place ou à l'organisation des stages, quant aux contenus ou à l'équilibre entre enseignements théoriques et enseignements professionnels, moins encore quant aux volumes horaires.

On constate donc que la teneur des contenus ne fait pas l'objet de commentaires, ni même d'injonctions. La partition enseignements théoriques, enseignements pratiques n'est pas non plus un élément de l'évaluation. Cet implicite veut-il dire que cette partition est d'évidence, qu'elle est variable et laissée à l'appréciation des équipes enseignantes, ou tout simplement qu'elle ne peut être bousculée au risque de devoir créer des postes ? Tout semble d'ailleurs fait dans ces évaluations pour opérer une critique qui ne demande pas de moyens. On insiste sur la création de comités internes de régulation, sur les relations avec le monde

⁴ C'est en effet à eux que revient la décision de donner suite à la notation de l'AERES : ils peuvent ou non sanctionner ou même supprimer un laboratoire, un département, une formation « mal noté » par l'AERES.

professionnel, sans se demander si celui-ci est vraiment force de propositions et quels sont ses intérêts à investir les formations.

La construction de l'offre ainsi que la sélection des savoirs relèvent ainsi des spécialistes que sont les enseignants et dépendent surtout des disponibilités locales dont il vaut mieux ne pas soulever les faiblesses au risque de devoir ouvrir des postes. Elles ne permettent pas la production d'une réflexion transversale sur la légitimité des savoirs ou sur leur agencement. Elles se présentent ainsi comme un kaléidoscope éclectique dont il est souvent difficile de comprendre les fondements.

5. Des enseignants engagés mais résignés

L'enquête à laquelle nous faisons déjà référence (Agulhon *et alii*, 2012) le confirme, ces formations participent d'une transformation de la professionnalité enseignante, voulue par le ministère et reprise à son compte par une part du corps enseignant, plus souvent parmi les maîtres de conférences. Tout à la fois concepteur, coordinateur, superviseur, l'enseignant, responsable de formation, s'éloigne de la recherche et devient un « petit entrepreneur dépendant » de l'institution. Ces enseignants peuvent être investis de longue date sur un champ professionnel, persuadés qu'il faut répondre à la commande et aux attentes professionnelles des étudiants ou simplement désignés par leur hiérarchie. Leurs modes d'investissement varient selon ces trois fondements. Les premiers sont quasiment militants, les seconds font de leur mieux avec les moyens du bord, tandis que les troisièmes ne mènent pas une réflexion d'ampleur, n'ont pas de réseau professionnel. Pionniers de la professionnalisation, investis stratégiques ou résignés, c'est à eux que revient la tâche de définir les contenus, d'établir un équilibre entre les savoirs, de fixer la pluridisciplinarité attendue des formations.

Ces formations se singularisent par le nombre et l'hétérogénéité des profils de leurs intervenants et la diversité des types d'interventions, pratiques qui ont encore été très peu analysées. On s'éloigne ainsi d'un format plus ou moins normé d'enseignement. Les responsables assument les tâches de pilotage et de régulation des formations. Ils entretiennent les relations avec les professionnels et recrutent les intervenants extérieurs. Ces derniers assurent une part non négligeable des enseignements et constituent une main-d'œuvre d'appoint peu rémunérée. Ils se soumettent aux règles de l'université, sont flattés de la confiance qui leur est faite, mais cherchent rarement à imposer un point de vue ou une démarche⁵. Les modes de constitution des équipes pédagogiques, plus ou moins intégrées aux départements, plus ou moins investies par des professionnels, sont un des révélateurs de cette rupture dans la conception des formations et des savoirs. Cette quête d'une proximité avec la profession et la croyance que la pertinence des contenus viendra de cette relation privilégiée sont bien les signes d'une transformation profonde des repères curriculaires et pédagogiques et des finalités des formations et par là de l'université elle-même. Cette transformation n'est cependant pas validée par l'ensemble du corps enseignant. Outre le fait qu'une part non négligeable des enseignants ignorent tout simplement ces formations professionnelles et se replient sur leurs propres enseignements inchangés et leurs recherches, d'autres critiquent autant les modalités d'enseignement que les finalités étroites qu'elles proposent.

Un professeur d'économie, responsable d'un master professionnel et résigné selon ma typologie, a travaillé dans une école d'ingénieur qu'il compare avec une certaine amertume avec l'université et s'inscrit nettement sur un registre institutionnel. « *Celles-ci (les écoles) sont crédibles auprès des entreprises et n'ont pas besoin de courir après une*

⁵ Ces professionnels, quelles que soient leurs fonctions, interviennent ponctuellement. Ils n'ont pas d'habitus enseignant, de pratique enseignante, ils ont peu de certitudes sur leurs compétences à enseigner et cherchent des directives précises en rupture avec l'autonomie pédagogique des enseignants du supérieur. Peu rémunérés, ils ne se sentent pas vraiment engagés dans cette activité et peuvent disparaître à tout moment.

professionnalisation artificielle, au contraire, elles donnent des connaissances théoriques et générales, les étudiants se spécialiseront et se professionnaliseront ensuite dans les entreprises. À l'université, on privilégie aujourd'hui les compétences au détriment des savoirs, on fait appel à des intervenants extérieurs. Cela tient à l'image dévalorisée de l'université, les étudiants font peur, la réponse que l'on a trouvée c'est de leur donner une formation pour qu'ils soient immédiatement opérationnels... »

Dans une LP métiers de l'immobilier, pilotée par un département de droit, est mobilisée une équipe pédagogique de 16 personnes dont 3 maîtres de conférences (droit et gestion), un Prag en anglais, un chargé de cours en informatique et 11 professionnels (avocats, notaires, agents immobiliers, experts et un architecte). La responsable, investie stratégiquement peut-on dire, souligne qu'elle n'a pas eu de mal à mobiliser des professionnels qui envoient spontanément leur CV : « *Pour eux c'est prestigieux d'enseigner à l'université, ils ne méprisent pas les enseignants* ». Sous-entendu comme pourrait le faire croire la rumeur. On remarque, dans cet exemple, la faible participation des titulaires et l'engagement des professionnels.

Mais les enseignants cherchent cependant à garder la main. Dans un Master professionnel Gestion et informatique, le responsable, maître de conférences venu récemment de « l'extérieur » (d'une université très proche, en fait) est lui aussi investi stratégiquement. Il s'est constitué, seul, son réseau de partenaires et son équipe d'une trentaine de personnes. Il rappelle que « *chacun doit être à sa place, les cours théoriques sont donnés par les enseignants. Il y a un partage des tâches qui sont complémentaires, mais ce n'est pas 50-50.* » Cette équipe mixte réfléchit sur les évolutions des métiers et des compétences, sur la variété des métiers et la polyvalence demandée. Elle est parcourue de tensions entre ceux qui prônent une conception universitaire et ceux qui définissent une conception professionnelle de la formation. Tensions que l'on retrouve souvent dans ces équipes mixtes.

Des enseignants affichent leur volonté de conserver une prééminence aux savoirs académiques, quand les justifications qu'ils donnent à leur sélection seront pour autant professionnelles. Ils évoluent ainsi dans des contradictions difficilement réductibles tant dans le dialogue avec les professionnels et les étudiants que sous les injonctions des tutelles. Ainsi, dans un Master Gestion des Ressources Humaines⁶, l'enseignant responsable et pionnier souligne : « *je forme des gens qui vont développer des stratégies dans un milieu hostile. Les enseignements de psychologie sociale, de sociologie leur permettront d'affronter les conflits.* » Ce responsable en appelle aux sciences humaines pour former des personnels aptes à gérer des situations et refuse une approche réduite à des compétences techniques. Cependant, la formation qui compte 200 h et 4 UE se présente sous un vocable professionnel « moderniste » : Management des RH (relations sociales), Dynamique des RH (changement organisationnel), Techniques professionnelles (droit du travail, psychologie du travail), Pratiques professionnelles (méthodologies, outils et audit). Les enseignants avalisent ainsi la nécessité de sélectionner et d'organiser les savoirs en fonction d'une visée strictement professionnelle et sont, de fait, pris en tension entre deux objectifs : transmettre des savoirs et les habiller dans un vocable professionnel.

Les concepteurs et responsables de ces formations adaptent les injonctions reçues selon les contextes. La construction des contenus est le moment d'une régulation chaotique et d'ajustements successifs, fonction d'un référentiel et des possibilités locales. La demande est multiple et contradictoire, puisqu'elle provient de l'institution (DGES et Présidence), du

⁶ Ce type de formation s'est largement développé depuis vingt ans et on la trouve aussi bien dans des départements de sociologie, de gestion, de droit, d'économie et même d'AES. Ceci crée des concurrences entre départements pour l'obtention des formations et de grandes variations dans l'organisation des contenus selon la discipline dominante, preuve de la labilité de ces derniers et de leur faible universalité ou légitimité au-delà du local.

monde professionnel et des jeunes eux-mêmes. Concilier ces enjeux institutionnels et professionnels dans un contexte de changements peu maîtrisés n'est pas simple. Sur le terrain, on a l'impression que les enseignants font à la fois preuve d'initiatives et de conformisme. Ils recherchent les clés d'élaboration de la « bonne » formation qui sera à la fois suffisamment originale et suffisamment conforme aux prescriptions floues dont ils ont connaissance pour être habilitée ou réhabilitée. C'est pourquoi, certaines normes se diffusent rapidement quand d'autres critères restent éclectiques. Certains enseignants peuvent compter sur l'implication de professionnels, d'autres se débrouillent avec leur propre compréhension du monde professionnel et des emplois. Certains adoptent une ingénierie de la formation systématique et partent d'un référentiel d'emploi pour construire la structure des enseignements, d'autres se réfèrent à leur propre conception des savoirs à mobiliser ou aux forces enseignantes disponibles. Il n'en reste pas moins que ces formations se détachent des savoirs disciplinaires et offrent une forte proportion d'UE pluridisciplinaires et d'UE conçues sur des savoirs de la pratique. Les termes utilisés pour caractériser les enseignements le prouvent : outils, méthodologies, communication. Ils traduisent l'emprise du monde professionnel ou du moins un désir de lui plaire. Quelques enseignants s'insurgent contre ces pratiques qu'ils considèrent comme une dérive, quand d'autres s'y impliquent avec enthousiasme. L'injonction à la professionnalisation favorise une grande variété d'interprétations. On peut observer des formations qui sont le produit d'une conception locale et isolée ou celui d'une conception interinstitutionnelle quand plusieurs départements (enseignants) se concertent pour organiser une formation, soit encore celui de l'adaptation d'un référentiel national parfois établi en dehors des universités par une commission *ad hoc*. Il y a donc bien rupture avec une conception plus intrinsèque des savoirs mais celle-ci est encore peu conceptualisée.

6. Les étudiants : une demande de repères pour l'emploi

La montée en puissance des formations professionnelles et l'insertion du pragmatisme dans les cursus proposés sont justifiées par les demandes des étudiants. Il est souvent dit que c'est pour répondre à leurs besoins et à leurs attentes que l'université doit se transformer et s'adapter.

Mais qu'en pensent les principaux destinataires ?

À partir de l'analyse des questionnaires de satisfaction que nous diffusons, chaque année, aux étudiants en fin de formation dans un master professionnel de sciences de l'éducation⁷, nous mettrons au jour cet engouement des étudiants pour le pragmatisme qui conforte, nous dit-on, les décideurs dans leur volonté de finaliser les formations universitaires par un objectif d'acquisition de compétences souvent réducteur, mais aussi nous tempérerons ces assertions par des propos moins utilitaristes.

Depuis une vingtaine d'années, les poursuites d'études ont largement bénéficié aux formations professionnelles. Récemment un étudiant résumait ainsi la question : « Je vais choisir un master pro, car il y a moins de cours magistraux ». Pourtant, les étudiants engagés dans une même formation professionnelle ne développent pas un point de vue uniforme. Leurs représentations des emplois, leurs inquiétudes, leurs compréhensions des formes de complémentarité entre théories et pratiques diffèrent selon leur discipline d'origine, leurs expériences, leurs modes de projection dans l'avenir. Tous, cependant, attendent beaucoup du stage, et surtout une compréhension concrète des compétences à mettre en œuvre, des outils. Ils voient le stage comme un complément indispensable pour stabiliser les savoirs et tout simplement pour entrer dans l'emploi : « *En stage, je vais réellement apprendre les pratiques* » écrit l'un d'entre eux.

⁷ Sur les cinq dernières années (2009 à 2013), une cinquantaine d'étudiants ont répondu à ce questionnaire, une vingtaine d'entre eux ont donné une opinion à la question posée sur la partition entre enseignements théoriques et enseignements pratiques, la très grande majorité ayant insisté sur l'importance du stage.

Précisions tout d'abord que quelques étudiants reconnaissent d'emblée que les savoirs théoriques, entendus comme savoirs disciplinaires abstraits sont indispensables pour structurer un champ professionnel : « *Il faut toujours plus d'enseignements théoriques dans un cursus professionnalisant* », « *de mon point de vue, il aurait fallu un peu plus de théorie pour bien expliquer le contexte* », « *Il est dommage qu'avec un tel potentiel, ce master se limite à une dimension étroite du travail de coopération. À part quelques cours, beaucoup se sont concentrés sur la forme et la méthode de projets...* » ou encore : « *Il faudrait plus d'enseignements théoriques en sociologie des relations internationales, en anthropologie de développement, en sciences politiques, ce qui donnerait une profondeur à la formation.* »

Cependant, la majorité a une conception finalement assez floue ou même pragmatique de la théorie et relie théories et pratiques, attendant de la théorie une introduction à la pratique et aux outils. Pour eux, la théorie est une formalisation des méthodologies et des outils qui leur donnera des repères pour agir :

« *De mon point de vue, il aurait fallu un petit peu plus de théorie, au sens de bien expliquer le contexte et les outils. Pour faire certains dossiers, il nous aurait fallu soit beaucoup plus de temps – pour se documenter – soit une meilleure explication théorique pendant le cours ; soit avoir suivi d'autres cours qui nous auraient donné les connaissances nécessaires pour affronter un dossier très pratique. Pour résumer, je trouve qu'il vaudrait mieux donner des bases « théoriques » plus solides (description des problématiques et des outils) et des applications pratiques ponctuelles qui insistent sur 1 ou 2 points fondamentaux.* ». « *Sur les techniques de gestion de projets, nous n'avons pas eu de contenus théoriques, ni pratiques alors que la maîtrise de ces outils est une condition sine qua non dans le cadre de la coopération internationale.* »

Cette majorité attend de cette formation une préparation à l'emploi qu'ils voient comme un ensemble de recettes qu'il faut maîtriser. Ils ne font pas de liens avec un ensemble de savoirs plus conceptuels qui leur permettraient de dominer plus rapidement différentes situations professionnelles.

Enfin, bon nombre d'étudiants sont satisfaits des apports théoriques sur ces outils et pratiques mais estiment que les intervenants ne savent pas les mettre en situation de faire eux-mêmes : « *Pour ma part, j'aurais apprécié plus de mises en situation et de travaux, notamment sur la gestion de projet, la planification, le pilotage et l'évaluation* ».

« *À titre général, j'ai observé clairement la relation entre les enseignements théoriques et les enseignements professionnels. Cependant, dans le cas de « l'approche planification et pilotage » ainsi que celle de « gestion de projet », je n'ai pas observé cette complémentarité comme j'aurais souhaité. Par exemple, je trouve que nous n'avons pas eu suffisamment de temps d'approfondir et de nous approprier systématiquement du cycle de projet, ni de la réponse à un appel d'offre (ni théoriquement ni pratiquement).* »

Dans le même ordre d'idée, les étudiants critiquent une approche pédagogique traditionnelle qui ne s'appuie pas sur les savoir-faire des étudiants : « *Il est regrettable dans un master de sciences de l'éducation de recevoir un enseignement linéaire et académique.* »

Ces propos laissent voir que les étudiants n'ont pas tous une vision claire de la spécificité des savoirs académiques et des savoirs professionnels et ne distinguent pas toujours les savoirs des méthodologies et procédures formalisées qui permettent d'agir. Ils sont pressés d'engranger des outils, dans le cas présenté, pour répondre à un appel d'offre, gérer un projet, faire une évaluation. Ils opèrent spontanément une rupture entre des savoirs qu'ils jugent gratuits et extérieurs et des pratiques qu'il faut maîtriser pour entrer dans l'emploi. La tension sur l'emploi est telle aujourd'hui qu'ils ne voient plus les complémentarités entre savoirs et expériences, entre connaissances et pratiques.

Conclusion

Les évolutions de la conception des formations sont liées aux évolutions des finalités de l'enseignement supérieur et de l'université, mais aussi aux publics qu'ils accueillent. La professionnalisation qui incarne sans doute une conception pragmatique et ancrée des savoirs n'est pas née avec le LMD. Depuis 1960, l'université n'a cessé de voir progresser ses effectifs et se multiplier disciplines et cursus et c'est dans ce contexte qu'une finalisation professionnelle plus étroite ou même adéquationniste s'est faite jour. Cependant on peut constater que la croissance très rapide des formations professionnelles (LP et MP), ces dix dernières années, s'est faite dans l'urgence et sans réflexion préalable et instituée des liens entre formations et emplois, savoirs théoriques et savoirs professionnels, laissant s'engouffrer dans l'université des conceptions très pragmatiques et très utilitaristes des savoirs à transmettre, favorisant la construction de formations spécialisées et centrées sur quelques compétences opérationnelles. L'urgence de la commande, le manque de lieu institué pour une réflexion intermédiaire ont favorisé l'éclosion d'une offre éclectique, souvent dominée par cette vision utilitariste qui semble correspondre aux attentes implicites. L'université ne perd-elle pas son envergure, ses missions de transmission des savoirs de la recherche, sa dynamique propre dans un tel déploiement de formations « utiles et adaptées » qui seront sans doute vite obsolètes ?

Bibliographie

- ADRIANA G. & LERESCHE J.P. (dir.), 2015, *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 258 p.
- AGULHON C., 2013, « Accréditation-Habilitation dans l'enseignement supérieur : de la distinction à la sanction », *Carrefour de l'éducation*, n° 36, p. 131-148
- AGULHON C., CONVERT B., GUGENHEIM F., Jakubowski S., 2012, *La professionnalisation : Pour une université « utile » ?* Paris L'Harmattan, 240 p.
- AGULHON C., 2012, « La professionnalisation des cursus un tournant dans la conception des savoirs universitaires ? » in E. Quenson (dir.) *Les universités face à l'insertion professionnelle. Quelles conséquences sur la formation et sur la recherche ?* Paris, Éditions Octares, 207 p.
- AGULHON C., 2011, « Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, p. 183-203
- ARESER (Association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche), 2007, *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*, Paris, Éditions Syllepse.
- BOURDIEU P., 1988, *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 277 p.
- CHARLES N., 2014, « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, vol 56-n° 3, p. 277-410
- CROCHE S. & CHARLIER J.-E., 2010, « Bologne dix ans après », *Éducation et sociétés*, n° 24, p. 5-11.
- GIRET J.F., Lopez A., Rose J., 2005, *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte-Cereq.
- GIROD de l'Ain B., 1974, *L'enseignement supérieur en alternance*, Actes du colloque de Rennes, 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, 137 p.

GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit

Isambert-Jamati V., 1990, *Les savoirs scolaires*, Paris, PUF, 232 p.

MAILLARD F. (Ed.), 2012, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes, PUR, 252 p.

ROPE F., Tanguy L. (dir.), 1994, *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.

ROSE J., 2014, *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, PUR, 237 p.

STAVROU S., 2012, « La "professionnalisation" des formations en SHS : de l'expertise aux effets curriculaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, HS n° 3, p. 93-110.

TANGUY L. s.d., 1986, *L'introuvable relation formation-emploi ?* Paris, La documentation française.

WITORSKI R., 2008a, « Professionnaliser la formation : enjeux modalités, difficultés », *Formation Emploi*, n° 101, p. 105-117.

WITORSKI R., 2008b, « La professionnalisation », note de synthèse, *Savoirs*, n° 17, p. 9-36.

WITORSKI R, Sorel M., 2005, *La professionnalisation en actes et en question*, Paris, L'Harmattan.