

CONCLUSION

RETOUR SUR LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS OU LA MUTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Une approche diachronique de l'enseignement supérieur montre qu'à chaque période historique, avec ses tensions socioéconomiques, politiques et culturelles, correspond un certain processus de professionnalisation des formations supérieures, lui-même influencé par des logiques et des politiques de financement des systèmes d'enseignement supérieur (Carpentier, 2017).

Cependant, si jusqu'à la première massification des effectifs - de l'après Seconde Guerre mondiale - on notait dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays industrialisés une cohabitation « contenue » de plusieurs modèles universitaires (Lessard et Bourdoncle, 2002 ; Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Charle et Verger, 2012), dans un contexte de globalisation économique, au contraire, l'Université « humaniste », « scientifique » et « critique » est désormais sommée de s'adapter aux nouvelles demandes de la société et de son environnement socioéconomique. Plus particulièrement, les processus de réformes universitaires introduits depuis une vingtaine d'années, y compris le processus européen de Bologne qui intervient à un moment de perte de compétitivité économique et de difficultés d'insertion pour les jeunes, ont tous pour objectif une adaptation de l'Université et la mise en « adéquation » de ses productions de diplômés par rapport aux besoins de l'environnement socioéconomique. Outre une harmonisation des niveaux de sortie avec Licence, Master et Doctorat, le processus européen de Bologne fait explicitement de l'employabilité un élément central (Haug, 2001) et implique une logique de « compétences » allant au-delà des seuls contenus de formation - avec un cadre européen des certifications : *Européen Qualifications Framework* (EQF) - pour penser les diplômes et les formations dans une optique d'insertion socioprofessionnelle.

Dans ces réformes, la professionnalisation est posée en tant que processus globalisant, avec l'hypothèse qu'il implique et améliore les « compétences » socioprofessionnelles et l'employabilité des étudiants (Gayraud, Simon-Zarka et Soldano, 2011) et partant l'insertion socioprofessionnelle des diplômés. Malgré les résistances de l'encadrement universitaire à la « logique compétences » - versus logique de « parcours de formation » - et les critiques faites à l'évaluation des performances qui en a découlé en termes d'insertion (Lopez et Hallier, 2009 ; Beduwé et al., 2014), la professionnalisation des formations a pris un essor considérable affectant aussi bien les contenus, les parcours que les publics dont le personnel d'encadrement (Crespy et Lemistre, 2017).

Parmi les transformations et harmonisation induites par le processus de Bologne, la « logique compétences », opérationnalisée à travers l'Approche Par Compétences en France poursuit un

objectif institutionnel relativement ancien dans le système éducatif dans son ensemble (Ropé et Tanguy, 1994) et qui implique la prise en compte de toutes les compétences acquises au cours du parcours de l'élève et/ou du formé au sein et en dehors du système éducatif. La mise en pratique de cette logique a débouché concrètement sur des dispositifs d'orientation, de préparation au projet professionnel personnalisé ou destinés à développer et faire mieux connaître à l'employeur le potentiel et les compétences individuelles. Plusieurs initiatives dans ce domaine en France découlent et/ou s'inspirent de dispositifs européens, et sont directement portées par la logique européenne de sécurisation des parcours individuels dans le cadre de la flexicurité, par exemple le Bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), le supplément au diplôme, le Portefeuille d'expérience et de compétences (PEC), etc.

Dans cet ouvrage, issu du colloque « *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés* », nous ne prétendons pas à l'exhaustivité sur la question de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dans ce sens, en abordant simultanément les trois notions sans les épuiser – professionnalisation, employabilité et insertion –, les différentes contributions apportent quelques réponses aux questions posées au départ, en termes d'abord de conséquences des mutations sur l'offre de formation, les publics, etc., ensuite, en termes de dispositifs mis en place au regard des enjeux de professionnalisation et d'insertion des diplômés.

En effet, au moment où l'accès à l'emploi qualifié devient de plus en plus difficile pour les diplômés, l'argument du rapprochement entre formation et emploi a servi au niveau international à une mise en relation de l'Université avec le monde de l'entreprise par le biais de l'Approche Par Compétences ». Remettant en cause la logique du parcours de formation, elle constitue une des mutations majeures qui affectent l'enseignement supérieur et soulève le plus de questions (Chauvigne et Coulet. 2010). En France, à la lumière des résultats d'évaluations menées par le CEREQ de certains dispositifs censés améliorer ce rapprochement (Épiphanie et Giret, 2012 ; Lemistre, 2015), Emmanuel Quenson s'appuie plus précisément sur des données concernant les effets des dispositifs pédagogiques tels que le PPP et le PEC, pour montrer que l'adéquationnisme récurrent et soutenu de l'Approche Par Compétences ne modifie pas significativement la distance entre formation initiale et emploi. Il en vient alors à s'interroger, à la suite de Maillard (2012) et Audier (2012), sur les finalités et enjeux des réformes introduites dans la formation initiale supérieure et invite finalement à relativiser le poids réel de l'Approche Par Compétences en matière d'insertion. Cette relativisation paraît d'autant plus nécessaire que, plus on monte dans la hiérarchie professionnelle, plus le diplôme constitue encore un signal important (Maillard et Rouaud, 2018).

Parmi les autres mutations qui caractérisent l'enseignement supérieur, il y a celle des publics étudiants, consécutive à la massification des universités. En examinant la question de la professionnalisation à partir de l'évolution du rapport des étudiants au(x) savoir(s), Saeed Paivandi met au jour un enjeu majeur pour l'université. Car cette évolution interroge les rapports entre l'enseignement supérieur et le monde de l'entreprise ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Or, ajoutée aux autres exigences, tout aussi importantes – notamment celles des pouvoirs publics, du monde du travail et la concurrence du secteur sélectif – la demande des étudiants et de leur famille questionne le modèle actuel d'enseignement et de fonctionnement de l'Université.

Depuis de nombreuses années les universités innovent (Viaud, 2015) et dans la panoplie des réponses apportées aux demandes des entreprises en termes de formation et de relation université-entreprise, notamment dans les secteurs sciences et techniques et les métiers du tertiaire, les instituts universitaires de technologique (IUT) sont une configuration originale qui articule savoirs « utiles » et savoirs disciplinaires à travers des formations professionnalisantes et un tutorat permanent. Mais si la professionnalisation des formations et des contenus est connue et reconnue dans l'enseignement supérieur et le monde du travail (Le Nir, 2015), la professionnalisation de l'encadrement en revanche pose encore question. L'intérêt de la contribution de Tralongo a été de montrer que malgré un cadrage de cette activité par un appareillage institutionnel organisé par l'IUT à partir d'une définition et d'une vision de la finalité professionnalisante des diplômes, l'apprentissage de la fonction tutorale dépend également des caractéristiques sociologiques du personnel enseignant et des parcours professionnels.

Contrairement à une opinion bien répandue, les titulaires de doctorat s'insèrent professionnellement mieux que les autres diplômés aussi bien internationalement (OCDE, 2014) que nationalement (APEC, 2014). Ce que l'on connaît moins en France, c'est l'effet de la professionnalisation sur l'insertion des docteurs. L'intérêt de la contribution de Julien Calmand est de montrer, à partir d'une base de données constituée de 19 000 docteurs, un effet significatif de la discipline. Ce qui fait ressortir une segmentation entre les disciplines de Lettres et Sciences Humaines et Sociales et les autres. Entre autres hypothèses explicatives, il y a celle d'un moindre développement d'une certaine forme de professionnalisation dans les disciplines de LSHS, en raison soit d'une certaine réticence à mettre en place ces dispositifs, soit parce que les écoles doctorales n'ont pas les moyens matériels et pédagogiques de les mettre en place.

Mais l'autre intérêt de cet ouvrage est qu'il élargit également la réflexion sur ces mêmes problématiques à différents contextes internationaux, européens et non européens. Or la similarité des fondements et des objectifs des réformes de l'enseignement supérieur est avérée au niveau international. Ce constat est partagé avec de nombreuses études avec des approches et des analyses pluridisciplinaires (historique, sociologique, politique et économique) de ces réformes (Mazzella, 2008 ; Leclerc-Olive et al., 2011 ; ARESER, 2015). Cependant, en raison de la singularité même des systèmes d'enseignement supérieur et des différentes situations et histoires socioéconomiques et politiques des pays étudiés, les résultats obtenus sont particuliers. Dans les contributions qui concernent notamment les cas de la Grèce et de l'Algérie, on peut très bien voir la distance qui existe entre les recommandations et/ou injonctions du processus européen de Bologne et les résultats des mises en application nationales et locales. Le cas du Québec est également un autre cas particulier, dans la mesure où son système d'enseignement supérieur reste entièrement public (cas unique sur le territoire nord-américain) malgré le changement de « référentiel » avec l'adhésion institutionnelle à « l'économie du savoir ». Mais en s'adaptant à une économie globalisée et un changement du rôle régulateur de l'État vers le paradigme monétariste, la politique gouvernementale fait passer le référentiel – i.e. « *vision du monde* qui conditionne les politiques » - de la « République de la science » vers celui de « l'économie du savoir ». Une des conséquences en est que la professionnalisation des programmes universitaires est accentuée en même temps qu'elle est suivie par les différentes modalités d'évaluation internes et externes introduites depuis le début des années 1990. Dans ce nouveau référentiel, la consécration du rôle central de la connaissance dans la croissance économique, implique une privatisation des connaissances et une logique concurrentielle entre systèmes d'enseignement supérieur et de recherche mais aussi entre les États pour s'approprier

la plus grande part du capital « savoir » sur le marché international. Se développe alors, une conception entrepreneuriale de l'université avec « l'innovation » et la « rentabilité » comme seul horizon.

Berceau des « Printemps arabes » en 2010, le Maghreb – Algérie, Maroc et Tunisie – est depuis de nombreuses années confronté à la problématique de l'emploi des jeunes en général et des diplômés en particulier (Ghouati, 2015a et 2015b). Faisant suite à ces événements sociaux et juvéniles, de nombreux rapports et documents émanant d'organisations et agences internationales¹ ont donné à l'emploi une place centrale. Or l'enseignement supérieur au Maghreb, caractérisé entre autres par une massification sans précédent notamment à l'Université, est en mutation depuis plusieurs années et les réformes engagées depuis le début des années 2000 dans le cadre du processus de Bologne si elles agissent quantitativement sur la professionnalisation des offres de formations, elles n'améliorent pas l'employabilité et l'insertion des diplômés.

Au final, à travers ces différentes contributions, la professionnalisation des contenus, des publics et des dispositifs de formation est bien un des segments de la mutation des systèmes d'enseignement supérieur sous l'effet de la massification des effectifs étudiants, sur fond d'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur, de crise économique et de généralisation d'un régime économique financiarisé. Dans cette mutation, l'approche par compétences et la professionnalisation des formations supérieures, notamment dans les universités sont étroitement orientées dans leur essor par des objectifs d'amélioration de l'employabilité et d'insertion des diplômés.

Résultant de choix économiques et politiques supranationaux, ces orientations sont lourdes d'enjeux sociopolitiques et connaissent des mises en œuvre avec des résultats très différenciés selon les contextes nationaux et locaux. Sur le fond, quel que soit le contexte, ils comportent également des embûches idéologiques et sociales s'agissant de la lutte pour l'insertion socioprofessionnelle par une obligation faite aux individus à se considérer d'abord comme un « capital » pour investissement et fructification (Ebersold, 2001 ; Audier, op. cit. ; Tiffon et al., 2017) ainsi que des limites avérées aux niveaux pédagogiques (Maillard, op. cit.) et socioéconomiques (Lemistre, op. cit. ; Gazier ; 2017) au moins par le transfert des coûts de la socialisation des compétences et la restructuration de l'enseignement supérieur qui ne fait pas toujours l'unanimité au sein des communautés universitaires et qui méritent de nouvelles explorations scientifiques.

Bibliographie

APEC (2014). *Les jeunes diplômés de 2013, situation professionnelle en 2014*, Les Études de l'emploi cadres, N°2014-56, septembre 2014.

ARESER (2015). *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris : Éditions Syllepse.

¹ Voir par exemple le rapport de la Banque mondiale (2012), de l'AFD (Jaramillo et Mélonio, 2011) ou encore celui de l'organisation internationale du travail (OIT, 2012).

GHOUATI A., 2019, Conclusion et bibliographie, Dans GHOUATI Ahmed (Dir.), 2019, *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, 219-226

Audier F. (2012). L'université au péril de l'insertion. In Quenson Emmanuel et Coursaget Solène (Dir), 2012, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Editions Octarès, 197-207.

Banque mondiale, (2012). *Emplois. Rapport sur le développement dans le monde 2013*, [en ligne] : <http://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2012/10/01/jobs-cornerstone-development-says-world-development-report>, consulté le 24 octobre 2013.

Beduwé C., Bedin V. et Croity-Belz S. (2014). « *Evaluation Formation Emploi* », un chantier pluridisciplinaire. Paris : Editions L'Harmattan/Collection Evaluer.

Bourdoncle R. et Lessard C. (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, p.39-40.

Carpentier V. (2017). « Postface », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 25 juillet 2017. URL : <http://formationemploi.revues.org/5110>

Charle C. et Verger J. (2012). *Histoire des universités. XIIe-XXIe siècle*, Paris : Editions PUF.

Crespy C. et Lemistre P. (2017). « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 20 juillet 2017. URL : <http://formationemploi.revues.org/5057>

Ebersold S. (2001). *La naissance de l'inemployable. Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : PUR, Collection « Le sens social ».

Épiphane D. et Giret J.-F. (coord.) (2012), « Enseignement supérieur : les défis de la professionnalisation », *Formation Emploi*, n° 117.

Gayraud, L., Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Nef*,46, mai 2011.

Gazier B. (2017). Les dynamiques des versions opérationnelles de l'employabilité, entre individuel et collectif. *Préambule* In Tiffon G. et al. (2017). *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*. Rennes : Editions PUR, Collection « Des sociétés », 19-38.

Ghouati, A. (2015a). *Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie*. IREMAM-CNRS Aix-en-Provence, Rapport de recherche. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01588796/>

Ghouati, A. (2015b). Une décennie du processus de Bologne au Maghreb. *Esprit Critique – Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. N° spécial « La formation dans tous ses états dans les pays du Maghreb », Automne 2015- Vol. 23, N°01, p 9-38.

GHOUATI A., 2019, Conclusion et bibliographie, Dans GHOUATI Ahmed (Dir.), 2019, *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, 219-226

Ghouati, A. (2013). Diversité à Sciences Po. Une ouverture sans réforme. In Ghouati A. (Dir.). *Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels*, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, p 171-189.

Haug G. (2001). L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen, *Politiques d'éducation et de formation*, N° 2, 2001, 11-26.

Jaramillo A. et Mélonio T. (2011). *Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence*. CMI Marseille, AFD, Banque mondiale, août 2011.

Leclerc-Olive M. et al. (2011). *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. Paris : Editions Karthala.

Lemistre P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ?, [*Revue française de pédagogie*](#), 2015/3 (n° 192), 61-72.

Lessard C. et Bourdoncle R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin 2002, 131-154.

Lopez A. et Hallier P. (2009). Comparer les universités au regard de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Quelques simulations à partir des enquêtes « Génération ». *Net.Doc.*, 54, Céreq, juin 2009.

Le Nir M. (2015). « Evaluation des instituts universitaires de technologie et de leurs départements : retour sur 15 années d'expérience », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31-3 | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 28 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1018>.

Maillard D. et Rouaud P. (2018). « « Demain, c'est loin ». Transitions socioprofessionnelles des jeunes non-diplômés ». In Couppié. T., Dupray. A., Epiphane. D., Mora. V. (Coord.). **20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions. Céreq Essentiels, 1.**

Maillard F. (Dir.) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR, Collection « Des sociétés ».

Merle P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : Editions La Découverte, collection « Repères ».

OCDE (2014). « Titulaires de doctorats : qui sont-ils et que deviennent-ils après l'obtention de leur diplôme ? », In *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, octobre 2014.

GHOUATI A., 2019, Conclusion et bibliographie, Dans GHOUATI Ahmed (Dir.), 2019, *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, 219-226

OIT (2012). *Rapport sur le travail dans le monde 2012: De meilleurs emplois pour une économie meilleure*, OIT et Institut International d'Etudes Sociales, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_179510.pdf, consulté le 20 septembre 2013.

Ropé F. et Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan.

Tiffon G. et al. (Dir.) (2017). *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*. Rennes : Editions PUR, Collection « Des sociétés ».

Viaud ML (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : Editions PUG.