

**NEF**

# **Université : les défis de la professionnalisation**

*Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca et Catherine Soldano*

**NOTES  
EMPLOI  
FORMATION**

**46**

**mai 2011**

**C**éreq

## Déjà parus

### ***Très petites, petites et moyennes entreprises : entre tradition et innovation***

Elyes Bentabet

NEF 37, octobre 2008

### ***La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels***

Damien Brochier, Françoise Kogut-Kubiak, Chantal Labruyère, Nathalie Quintero

NEF 38, novembre 2008

### ***Les professions intermédiaires dans les entreprises***

Martine Möbus, avec le concours d'Anne Delanoë

NEF 39, janvier 2009

### ***L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité***

Jean-Jacques Arrighi, Damien Brochier

NEF 40, avril 2009

### ***Qui sort de l'enseignement secondaire ?***

Jean-Jacques Arrighi, Céline Gasquet, Olivier Joseph

NEF 41, juin 2009

### ***L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire***

Jean-Jacques Arrighi, Céline Gasquet, Olivier Joseph

NEF 42, juin 2009

### ***De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse***

Julien Calmand, Dominique Epiphane, Pierre Hallier

NEF 43, octobre 2009

### ***Techniciens et professions intermédiaires des entreprises***

Martine Möbus

NEF 44, mai 2010

### ***Regard sur les dix premières années de vie active d'une génération***

Isabelle Recotillet, Pascale Rouaud, Florence Ryk

NEF 45, avril 2011

La liste complète des NEF parues peut être consultée  
sur le site internet du Céreq

**[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)**

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

## Synthèse

La professionnalisation à l'université recouvre aujourd'hui deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les universités à repenser une approche de la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en œuvre par des structures *ad hoc*.

Comment la professionnalisation se pense et se construit à l'université ? La note aborde cette question d'un triple point de vue.

La première partie donne une image globale de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et de ses évolutions. Des DUT aux licences et masters pro, l'offre s'est en effet fortement diversifiée. En 2008, 42 % des étudiants sont engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire, formations qui ne présentent pas toutes le même degré de professionnalisation. La combinaison de différents registres (engagement des milieux professionnels, positionnement du diplôme dans un cursus, mode d'entrée sur le marché du travail) permet d'en dresser une typologie. Le passage au LMD conforte le caractère inéluctable du mouvement de professionnalisation à l'université.

Dans la lignée des directives européennes, et notamment de la Stratégie de Lisbonne, l'insertion professionnelle des étudiants, leur « employabilité » deviennent des enjeux stratégiques forts. Cette seconde partie met l'accent sur le recadrage politique des missions des universités qui doivent désormais se préoccuper de l'orientation et de l'insertion professionnelle de leurs étudiants.

La troisième partie examine plus finement la mise en œuvre du Plan pour la réussite en licence de 2007 dans une dizaine d'universités. Elle analyse la manière dont se déclinent l'intégration de modules de professionnalisation dans les licences générales, la place du stage et la préparation du projet professionnel. Elle aborde enfin la question des dispositifs adoptés au service de la mission d'insertion.

Le déplacement qui s'est opéré ces dernières années de la professionnalisation des formations vers celle des missions des universités modifie en profondeur le système universitaire.

### AUTEURS

**Laure Gayraud**, Université de Bordeaux, Sciences Po Bordeaux, centre associé au Céreq pour la région Aquitaine.

**Georgie Simon-Zarca**, Céreq.

**Catherine Soldano**, Université de Toulouse, CERTOP, centre associé au Céreq pour la région Midi-Pyrénées.





## Sommaire

Introduction .....	5
1. La professionnalisation à l'université : de quoi parle-t-on ?.....	6
1.1. D'abord une question de diplôme... ..	7
1.2. Des diplômes plus ou moins professionnalisant... ..	8
1.3. Un processus inéluctable au sein des universités .....	11
2. De la professionnalisation des formations à la valorisation des compétences .....	13
2.1. Quand l'Europe donne le ton... ..	14
2.2. La France donne de nouvelles missions à ses universités .....	15
2.3. Le Plan pluriannuel réussite en licence : professionnaliser la licence générale, un nouvel enjeu pour les universités.....	17
3. Des objectifs affichés à la mise en œuvre .....	20
3.1. Quel modèle de professionnalisation pour la licence générale ? .....	20
3.2. La professionnalisation à l'épreuve des licences générales .....	21
3.3. Quels dispositifs au service de la mission d'insertion ? .....	26
Conclusion .....	29
Références bibliographiques.....	30
Glossaire .....	31



## Introduction

Les universités françaises sont-elles à un tournant de leur histoire ? Dans un contexte législatif profondément renouvelé, les questions de professionnalisation et d'employabilité des étudiants ont accompagné les débats autour de la refonte des diplômes. Si parler de professionnalisation n'est pas chose nouvelle dans les universités, ce qui frappe c'est la diffusion rapide d'un nouveau référentiel pour penser les parcours d'études. De la création des premiers diplômes technologiques dans les années 1960 à la mise en œuvre du Plan pour la réussite en licence en 2007, l'idée de la professionnalisation des études universitaires a fait son chemin malgré les résistances et les réticences d'une partie du monde de l'université. Dans les années 1980-1990, elle a accompagné la création de nouveaux diplômes toujours très attractifs même s'il faut en relativiser l'importance en termes d'effectifs. Dans la dernière décennie, la notion s'est élargie : elle englobe non seulement l'acquisition de compétences professionnelles reconnues mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les universités à repenser la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en œuvre par des structures ad hoc.

Comment la professionnalisation se pense et se construit à l'université ? Cette note aborde la question d'un triple point de vue.

La première partie s'efforce de définir la professionnalisation à l'université et de pointer ses principales évolutions. La combinaison de différents registres (engagement des milieux professionnels, positionnement du diplôme dans un cursus, mode d'entrée sur le marché du travail) permet de dresser une typologie des formations professionnalisantes. Ce point met en évidence le mouvement inéluctable de la professionnalisation à l'université confortée par le passage au LMD.

Car c'est bien avec la stratégie de Lisbonne en toile de fond que la professionnalisation va se diffuser à l'ensemble des cursus. L'insertion professionnelle des étudiants et leur « employabilité » deviennent des enjeux stratégiques forts pour les universités. Cette seconde partie met l'accent sur le recadrage politique de leurs missions.

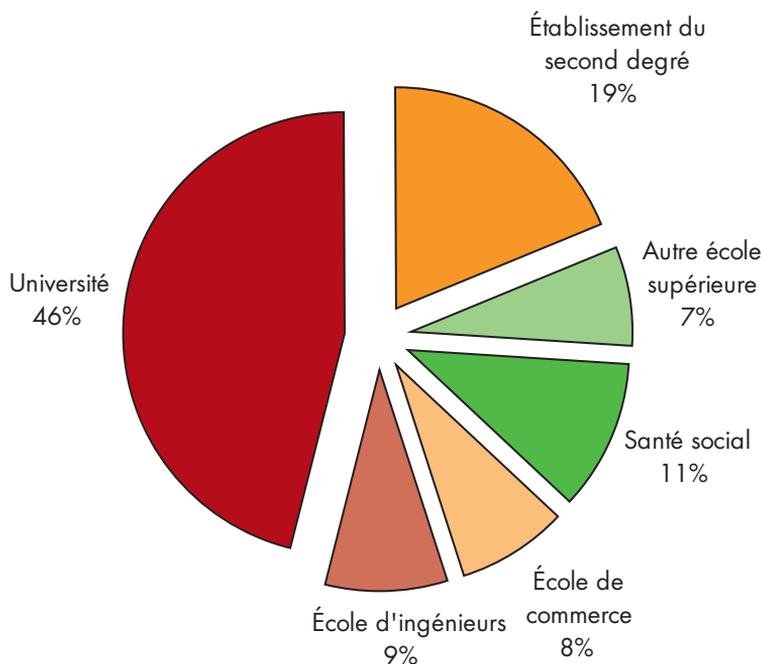
Le passage aux nouvelles missions repose sur des appropriations et des apprentissages collectifs. C'est l'objet de la troisième partie qui examine plus finement l'intégration de modules de professionnalisation dans les licences générales et les dispositifs politiques et organisationnels adoptés par une dizaine d'universités.

## 1 | La professionnalisation à l'université : de quoi parle-t-on ?

En France, différents types de structures publiques ou privées proposent des cursus préparant à des diplômes professionnalisant dans le supérieur : des établissements du second degré pour les BTS notamment, des structures qui relèvent de ministères autres que l'Éducation nationale comme l'Agriculture, des « Grandes écoles » d'ingénieurs ou de commerce... Dans ce paysage, l'université occupe une place prépondérante : elle forme à elle seule près de la moitié des étudiants engagés dans ce type de cursus. Mais qu'entend-on par cursus professionnalisant ? C'est à partir des diplômes et filières présents dans les différentes composantes universitaires (IUT, IUP, IAE, UFR...) que l'on propose ici une première lecture de la professionnalisation à l'université.

Graphique 1

LES ÉTUDIANTS QUI SUIVENT UN CURSUS PROFESSIONNALISANT EN 2008-2009  
SELON L'ORGANISME DE FORMATION



Source : BCP/MEN – Traitement Céreq.

## 1.1. D'abord une question de diplôme...

L'université est un lieu de culture, de production de savoirs académiques, et depuis longtemps aussi, de préparation à la vie professionnelle. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, les facultés de médecine et de droit, archétypes des formations universitaires traditionnelles, avaient déjà pour vocation de former des étudiants à des métiers clairement identifiés et règlementés. Mais c'est au cours de la deuxième partie du XX<sup>ème</sup> siècle que la professionnalisation des formations proposées par l'université prend un nouveau sens avec la création de nombreux diplômes technologiques et professionnels. En 1966, l'apparition des IUT proposant des diplômes technologiques de 1<sup>er</sup> cycle amorce le processus. Le mouvement se poursuit dans les années soixante-dix par la création de diplômes de deuxième cycle en réponse aux prévisions de déficits de main-d'œuvre qualifiée dans les catégories de techniciens et ingénieurs MIAGE, MST, MSG, diplômes d'ingénieurs des universités... C'est également au cours de cette décennie que sont créés les DESS, diplômes de troisième cycle qui vont devenir par la suite emblématiques de la professionnalisation à l'université.

Dans les années 80, l'accès au baccalauréat et aux études supérieures s'intensifie. Il en résulte un afflux massif d'étudiants à l'université et un besoin de diversification de l'offre de formation, notamment de filières professionnalisées à même de répondre à une forte demande. C'est à cette époque que sont créés les IUP. Après un an de cursus académique, ils préparent en trois ans à des diplômes de niveau maîtrise dans des domaines professionnels spécifiques. En 1999, la création des licences professionnelles, dont la vocation est d'organiser l'entrée sur le marché du travail à bac+3, achève cette période de diversification de l'offre de diplômes professionnels au sein de l'université (cf. encadré ci-dessous).

### Encadré 1

#### DIPLÔMES DE LA FILIÈRE PROFESSIONNELLE ET TECHNOLOGIQUE

1966 – DUT	1970-75 – Diplômes d'ingénieur des universités, création d'écoles d'ingénieur au sein des universités
1970 – Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion (MIAGE)	1973 – Maîtrise des sciences et techniques
1973 – Maîtrise des sciences de gestion (MSG)	1974 – Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
1985 – Magistère	1985 – Diplôme d'études universitaires de sciences et techniques (DEUST)
1985 – Diplôme de recherche technologique (diplôme de troisième cycle organisé en deux périodes : 6 mois dans un laboratoire universitaire et 18 mois de recherche appliquée dans un laboratoire industriel)	1992 – Diplôme d'études universitaires professionnalisées (DEUP) et titre de maître ingénieur préparés au sein des IUP
1994 – Diplôme national de technologie spécialisé préparé dans les IUT ou les STS au terme des deux premières années	2000 – Licences professionnelles 2002 – Masters professionnels

La création des diplômes professionnels du second degré et des BTS est très centralisée et relève le plus souvent de demandes issues du monde professionnel relayées par les branches professionnelles. En revanche, les spécialités de diplômes professionnels délivrés par l'université sont, hormis pour les DUT<sup>1</sup>, élaborées selon un processus très différent. En effet, ce sont les équipes pédagogiques de l'université qui proposent de mettre en place une formation dans un domaine et une spécialité donnée. Le plus souvent, elles le font en lien avec les acteurs économiques locaux, les collectivités territoriales, avec lesquels elles entretiennent des contacts plus ou moins construits. Les projets de diplômes sont ensuite examinés par les instances de gouvernance de l'université. En cas d'arbitrage favorable, les projets sont remontés au niveau national pour être examinés par des instances pluripartites où sont représentées les organisations syndicales et patronales. Ces instances vont décider ensuite d'habiliter ou non le diplôme. Ce processus de création décentralisé et remontant confère aux universités un rôle décisif dans l'élaboration de la carte des formations professionnelles supérieures.

Pourtant, jusqu'au milieu des années 90, et bien qu'encouragé par le ministère, la mobilisation collective autour de la professionnalisation est faible. Le corps enseignant témoigne d'une relative indifférence, voire s'oppose, à la demande de création d'une offre de formation diversifiée qui s'appuierait sur la palette de diplômes mis à disposition. Pour les étudiants, l'accès à ce type de formation reste de ce fait très sélectif. Il faut attendre le retournement démographique qui s'amorce alors et la forte baisse des entrées dans les filières académiques qui l'accompagne, pour que filières et diplômes professionnels deviennent un véritable enjeu pour bon nombre d'universitaires. Ces derniers voient là le moyen d'attirer des étudiants en demande de formations plus directement articulées au monde du travail. C'est l'âge d'or des DESS dont les flux explosent jusqu'au milieu des années 2000, date à laquelle ils se transforment en Master Pro.

## 1.2. Des diplômes plus ou moins professionnalisant...

Ces diplômes se caractérisent par des finalités, des modes de construction et de transmission des savoirs qui visent à rapprocher monde universitaire et monde du travail. Comment ce rapprochement s'incarne-t-il ? Le caractère et le degré de professionnalisation de ces formations ne sont pas simples à établir. Ils font appel à plusieurs registres que nous avons tenté d'explicitier et de hiérarchiser (Bel, Gayraud, Simon 2005).

Par exemple, du côté de l'offre de formation, le niveau d'engagement des milieux professionnels aux différents stades de la conception, de la mise en œuvre et de la validation d'un diplôme est un premier critère. Le diplôme sera réputé d'autant plus professionnalisant que des représentants des milieux professionnels auront participé à l'élaboration de son contenu, seront intervenus dans les formations, auront accueillis des stagiaires et seront présents dans les jurys d'examen. Le degré d'investissement des professionnels au cours de ces différentes phases est toutefois variable selon les diplômes, les domaines de formation et les structures qui les portent comme par exemple entre un IUT dont l'organisation est entièrement dédiée aux formations technologiques et un département de lettres.

---

<sup>1</sup> Les spécialités de DUT sont confiées à des commissions pédagogiques nationales (CPNI)

La sélection à l'entrée dans ce type de formation est le corollaire de l'engagement des milieux professionnels. Le taux d'encadrement et la dotation financière par étudiant y sont nettement plus élevés que pour les formations académiques. De ce point de vue, d'autres critères liés au statut de l'étudiant (apprentissage, formation continue, VAE) sont autant de dispositifs qui, dans le cadre du processus d'autonomisation des universités, peuvent constituer une ressource à ne pas négliger.

Un autre registre permet non pas d'identifier mais de renforcer le caractère professionnalisant d'une formation. Il s'agit de son positionnement terminal dans l'ensemble du cursus. Dans les faits, la partition entre formations professionnalisantes et disciplinaires n'est évidemment pas aussi tranchée, notamment lorsqu'elle est appliquée à l'enseignement supérieur. Chaque année, de nombreux jeunes dotés d'un diplôme réputé professionnalisant poursuivent leurs études tandis que d'autres s'insèrent sur le marché du travail à l'issue d'une formation généraliste. Les poursuites d'études à l'issue d'un DUT (60 % des étudiants) en sont l'exemple le plus frappant.

L'analyse des modes d'entrée sur le marché du travail donne en revanche une lecture a posteriori du degré de professionnalisation des formations. Elle renseigne d'une part sur la qualité du signal que constitue tel ou tel diplôme et donc sur la confiance que les employeurs lui accordent effectivement. Elle renseigne d'autre part sur le degré de spécificité des métiers ou des fonctions auxquels les formations permettent d'accéder sachant qu'elles sont destinées à favoriser l'exercice d'un type d'activité déterminé. Actuellement, cette dimension prend un relief particulier avec la mise en place, par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, d'enquêtes d'insertion auprès des diplômés qui entrent sur le marché du travail.

Les configurations qui résultent de la combinaison de ces différents registres nous ont permis de dessiner les contours de plusieurs types de formations professionnalisantes. Elles montrent surtout qu'entre formations « professionnelles » et formations « académiques », il n'existe pas de frontière nette, mais plutôt un continuum de situations.

Type 1 : il est constitué des formations pour lesquelles l'obtention du diplôme ou du titre est indispensable à l'exercice de métiers bien identifiés. La filière santé en est le modèle type. C'est le plus ancien modèle de formation professionnalisante et sans doute le plus accompli en ce qui concerne les modalités et les contenus de formation mais surtout, il destine ses diplômés à un marché professionnel spécifique. Entrent aussi dans ce groupe toutes les formations de fonctionnaires dispensées à l'issue d'un concours d'admission. Les effectifs d'étudiants engagés dans une formation de « type 1 » conduisant à des emplois « cible » concernent aujourd'hui plus du tiers des formations professionnelles dispensées à l'université (38 %)². Soumis à une régulation nationale des flux, ils ont stagné jusqu'en 2001. La levée du *numerus clausus* pour les formations de médecine et l'intégration récente des formations d'enseignants au sein de l'université leur donnent un nouvel essor.

---

<sup>2</sup> Source : BCP/MEN – Traitement Céreq.

Type 2 : il réunit les formations conduisant à des diplômes à forte lisibilité sur l'ensemble du territoire national. Les modalités de construction et de mise en œuvre de ces diplômes font l'objet de référentiels et obéissent à des processus d'habilitation formalisés. En revanche, l'entrée sur le marché du travail après obtention du diplôme correspondant n'est pas systématique. La dispersion des emplois auxquels ces formations permettent d'accéder est plus ou moins grande tant du point de vue des secteurs d'activité que du positionnement dans l'échelle des qualifications et des salaires. Entrent dans ce groupe les DUT, les licences professionnelles, les diplômes d'IUP, les DESS et maintenant les masters pro, les formations d'ingénieurs universitaires, etc. Ces diplômes occupent aujourd'hui une place prépondérante dans le paysage de l'offre de formation professionnelle (55 %) et sont porteurs de sa dynamique de croissance au sein de l'université. Plusieurs raisons à cela : les ministères de tutelles incitent fortement à développer ce type d'offre ; les nouveaux bacheliers privilégient de plus en plus les cursus plus directement articulés aux emplois que les filières généralistes ; l'accès à ce type de formations est devenu moins concurrentiel du fait de la baisse de la démographie étudiante.

Type 3 : un troisième groupe comprend les formations conduisant à des titres ou diplômes dont la lisibilité est beaucoup plus faible comme les diplômes d'université. Souvent créés pour répondre à une volonté de spécialisation au sein d'une université ou d'une région, ils n'offrent pas les mêmes garanties et perspectives qu'un diplôme national. En outre, le degré de professionnalisation de ces diplômes est plus difficile à apprécier. On fait l'hypothèse qu'il sera plus élevé pour ceux issus de composantes universitaires où l'expérience et les réseaux professionnels sont bien établis comme les IUT ou les IUP par exemple ou dans des UFR proposant des diplômes dans des domaines à fort contenu technico-scientifique comme la gestion, la finance, les spécialités juridiques... Le fait que ces diplômes sont souvent ouverts, voire destinés à la formation continue renforce cette hypothèse. Ces diplômes peuvent servir de creuset pour expérimenter des formations et vérifier leur pertinence. De nombreux DU ont ainsi servi de cadre à la construction de licences professionnelles.

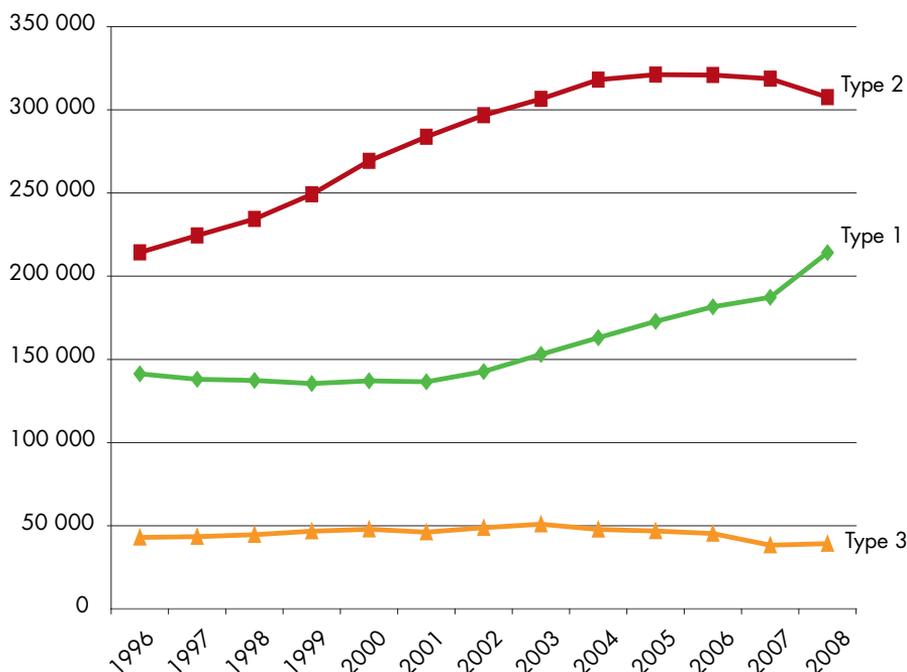
Tableau 1

TYPOLOGIE DES FORMATIONS « PROFESSIONNALISANTES »

	<b>Type 1 (38%)</b>	<b>Type 2 (55%)</b>	<b>Type 3 (7%)</b>
<b>Titre préparé</b>	Diplôme d'État	Diplôme d'État Diplôme reconnu nationalement	Titre non reconnu nationalement
<b>Régulation des flux</b>	Nationale Numérus clausus	Territoriale Sélection à l'entrée	Territoriale Formation continue
<b>Structure de formation</b>	CHU, IUFM	IUT, École d'ingénieurs UFR, Institut universitaire	UFR Institut universitaire
<b>Insertion</b>	Emplois « cibles » Marché professionnel	Marché du travail ou poursuite d'études	Marché du travail

Graphique 2

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉTUDIANTS SELON LE TYPE DE FORMATION PROFESSIONNELLE SUIVIE



Source : BCP/MEN – Traitement Céreq.

### 1.3. Un processus inéluctable au sein des universités

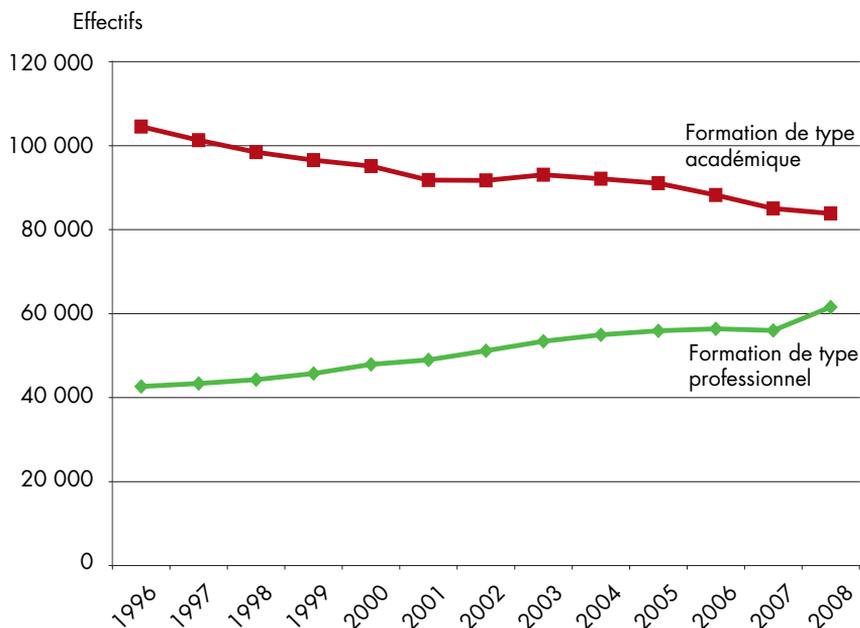
Après avoir généré débats et réticences au sein de l'université, la nécessité de la « professionnalisation » est aujourd'hui admise par le plus grand nombre. Cela se lit dans la place donnée aux formations correspondantes dans les contrats quadriennaux, dans les contrats d'établissement et par leur mise en exergue dans les sites Web des universités. Mais cela se lit surtout dans l'évolution des flux d'étudiants engagés dans ce type de formation : entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 %<sup>3</sup>.

Distinguons toutefois deux périodes pour comprendre les évolutions à l'œuvre. Entre 1996 et 2004, toutes les composantes de l'université vont y contribuer : les structures traditionnellement porteuses de ce type de formation comme les IUT, les IUP mais aussi et surtout les UFR qui, hormis pour les DESS, avaient jusqu'alors peu développé ce type de formation. On assiste également au cours de cette période à une recomposition de l'offre de formation universitaire au bénéfice des diplômes professionnels à forte lisibilité nationale et ce, à tous les niveaux de formation : DUT, licence professionnelle, maîtrise d'IUP, MSG, DESS, diplôme d'ingénieur, etc.

<sup>3</sup> Source : BCP/MEN – Traitement Céreq.

Graphique 3

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS UNIVERSITAIRES SELON LE TYPE DE FORMATION SUIVIE



Source : BCP/MEN – Traitement Céreq.

La mise en place du LMD marque une rupture dans ce processus d'évolution. L'offre de formation se recentre alors progressivement sur deux diplômes phare : la licence pro et le master pro, déstabilisant par là-même les structures porteuses dont l'offre de formation se trouve en décalage avec cette nouvelle norme : les IUT et les IUP notamment. Les IUT vont alors prendre le train du L en développant fortement les licences professionnelles (les IUT forment 60 % des jeunes qui préparent une licence pro en 2008). En revanche, les IUP dont le diplôme de sortie était calé sur le niveau bac+4 voient leurs effectifs fondre et leur existence même fortement remise en question. Or, ces composantes, qui préparent à des diplômes dans des domaines d'emploi ciblés, se distinguent par la présence en leur sein d'enseignants pour qui la capacité à travailler en réseau avec les milieux professionnels est une dimension essentielle. Quels vont être les effets de cette restructuration sur la dynamique de professionnalisation au sein de l'université quand on sait l'importance du rôle des porteurs de projet ?

Le recentrage des niveaux de sortie au niveau M (bac+5) a généré une certaine confusion entre 2003 et 2005. Les universités étaient libres d'adopter des modalités de construction de leur offre du point de vue des cursus proposés, notamment en ce qui concerne l'articulation entre master 1 et master 2. Il faut attendre 2006 pour constater que les effectifs d'étudiants engagés dans un master 2 professionnel ont en fait progressé à un rythme supérieur à celui observé antérieurement pour les DESS. Le processus de professionnalisation de l'offre de formation n'a donc pas souffert de la mise en place du LMD, au contraire. En revanche, la mise en place des masters indifférenciés brouille actuellement un peu les cartes entre cursus professionnel et cursus recherche. Cela pourrait conduire à une relative perte de visibilité et de réputation de ce diplôme auprès des employeurs.

## Encadré 2

### LA MISE EN PLACE DU LMD

La construction de l'Europe de la connaissance se traduit le 25 mai 1998 par la déclaration de la Sorbonne qui préconise l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur.

Un an plus tard, 29 pays européens s'engagent en signant la déclaration de Bologne\* qui vise à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. L'objectif est de faciliter la mobilité des personnes qui souhaitent passer d'un système éducatif à un autre ou d'un pays à un autre. Le processus ambitionne de faire converger les systèmes d'enseignement supérieur en Europe vers une architecture homogène fondée sur trois cycles principaux : la licence, le master et le doctorat.

Il ne s'agit pas de mettre en place un système universitaire unique, mais bien de placer les systèmes nationaux diversifiés dans un cadre commun. Ce processus se traduit en France par l'adoption du format LMD et l'ouverture dès la rentrée 2000 des licences professionnelles qui visent l'insertion professionnelle des étudiants au niveau L3.

\* Depuis mai 2007, 46 pays ont rejoint le processus de Bologne.

Parallèlement au développement des filières professionnelles dont on vient d'évoquer les contours, les finalités et les grandes évolutions, les années 2000 voient se développer une conception nouvelle de la professionnalisation à l'université. Il ne s'agit plus seulement de construire des diplômes à même de répondre à des besoins en compétences dans des domaines d'activité, des espaces professionnels relativement spécialisés et circonscrits. Mais il s'agit aussi de doter les étudiants des filières généralistes de compétences connexes, transversales, à même de les aider à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail.

## 2 | De la professionnalisation des formations à la valorisation des compétences

Comment passe-t-on d'une acception de la professionnalisation fondée sur le diplôme à une conception plus large ? L'entrée par les textes de loi, directives, rapports, publiés depuis le début des années quatre-vingt-dix, donne une lecture de l'évolution des cadres d'interprétation de cette notion au niveau européen (qui donne le cadre général) et son adaptation à la situation française.

L'analyse de la perte de compétitivité de l'Europe constitue tout d'abord la toile de fond à partir de laquelle les experts vont donner à l'enseignement supérieur une place décisive. Le référentiel européen va de ce point de vue contribuer à diffuser un discours sur l'efficacité des formations supérieures à développer l'employabilité des étudiants. La question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend alors vers une conception plus large qui englobe les notions d'employabilité et de compétences tant professionnelles que sociales. La traduction de ce référentiel au niveau national va se

réaliser dans un contexte sociopolitique marqué par la crise économique, le chômage des jeunes et le taux d'échec en premier cycle universitaire. Elle va conduire à un débat national sur la responsabilité de l'université dans l'insertion professionnelle de ses diplômés puis au vote de la loi LRU.

## 2.1. Quand l'Europe donne le ton...

Dès les années quatre-vingt, l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur doit être en mesure de soutenir la politique européenne en assurant des formations adaptées aux nouveaux besoins en compétences s'affirme. Puis, au cours des années quatre-vingt-dix, le constat d'une « nouvelle révolution industrielle » mettant en jeu des sociétés fondées sur la connaissance met les politiques éducatives au cœur des enjeux de la réussite européenne : la compétitivité repose désormais sur l'investissement immatériel (éducation, recherche).

En moins de dix ans, les conditions vont être réunies pour impliquer plus fortement les universités dans le devenir professionnel de leurs formés. Cela commence par la signature du traité de Maastricht (1993) qui instaure des politiques communautaires dans six domaines dont l'éducation et la formation professionnelle<sup>4</sup>. Cela se poursuit avec le traité d'Amsterdam (1997) qui inclut un chapitre sur l'emploi et crée pour la première fois une compétence communautaire globale en ce domaine. Cela passe enfin par l'adoption de la Stratégie européenne pour l'emploi qui conduit les États membres à modifier leur représentation du diplôme, et par là même du rôle des universités. Pour les universités, il ne s'agit plus de délivrer des diplômes mais de s'assurer que chacun d'entre eux a une valeur professionnelle au regard des attentes du marché du travail. Cette évolution est inscrite dans le rapport Attali de 1998 *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. L'idée d'une nouvelle mission de l'enseignement supérieur y est clairement exprimée : « *La première mission de l'enseignement supérieur et des grandes écoles n'est plus le recrutement des cadres de l'État, qui n'est plus au centre de la vie économique et industrielle, mais de servir les étudiants, de donner à chacun d'eux, quel que soit son milieu d'origine, toutes les chances de trouver son domaine d'excellence, de se préparer aux métiers d'après-demain et de faire progresser le savoir* ». Progressivement, le terme d'employabilité vient se substituer dans les rapports à celui de professionnalisation.

L'adoption par l'Union européenne de la Stratégie de Lisbonne (2000) va accélérer ce processus. À partir de là, le lien entre enseignement supérieur et compétitivité économique devient plus explicite : on constate la publication de rapports européens qui insistent sur la nécessité d'assurer une meilleure adéquation entre l'offre et la demande des qualifications universitaires sur le marché du travail et qui posent l'employabilité des diplômés au cœur des réformes.

En 2006, la communication de la commission *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*<sup>5</sup> propose un train de réformes indispensables pour assurer la compétitivité européenne et l'employabilité des diplômés. L'enseignement

---

<sup>4</sup> Les six domaines sont : les réseaux transeuropéens ; la politique industrielle ; la protection du consommateur ; l'éducation et la formation professionnelle ; la jeunesse et la culture.

<sup>5</sup> Communication des communautés européennes, Bruxelles le 10.05.2006, COM(2006).

supérieur doit fournir la diversité des savoir-faire et des compétences dont a besoin le marché du travail. Pour ce faire, « *les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés* » (p. 7). Il s'agit d'innover dans les cursus et les méthodes d'enseignement – combiner des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques – favoriser une culture entrepreneuriale. Il est rappelé que « *si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur (parmi d'autres) de la qualité et de la performance des universités* » (p. 8).

Ces idées vont être reprises au niveau national et apparaître de façon récurrente lors des différents débats sur la question de la formation et de l'insertion des jeunes.

## 2.2. La France donne de nouvelles missions à ses universités

Si dans les textes européens il est question de professionnalisation puis d'employabilité dans l'enseignement supérieur, il en va différemment dans les textes français du fait d'une organisation complexe de l'enseignement supérieur. Les débats sur la professionnalisation et l'insertion vont d'abord se concentrer sur les universités.

Au début des années 1990, le rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs » (Vincens et Chirache 1992) propose une vision élargie de la professionnalisation : « *Professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active* » (p. 5). La réflexion s'accélère à partir de 1995. L'orientation et l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur deviennent une préoccupation et un enjeu pour les universités.

Suite aux mouvements étudiants de l'automne 1995 et aux travaux de la commission Fauroux sur le système éducatif<sup>6</sup>, F. Bayrou alors ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, convoque des états généraux de l'Université (1996) afin de faire le point sur la situation de l'institution universitaire en France. Y sont abordées notamment, les questions de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants. En 1997 la réforme Bayrou<sup>7</sup> vise une réorganisation des premiers cycles universitaires dans laquelle les stages d'apprentissage en milieu professionnel sont introduits dans l'article 7 (la validation possible d'unités d'expériences professionnelles<sup>8</sup> ou d'un semestre universitaire européen). La possibilité de faire un stage pour l'ensemble des étudiants, et ce, quelque soit son type de formation, est le moyen de leur donner accès à une compréhension des règles des milieux économiques.

---

<sup>6</sup> Rapport remis au Premier Ministre Alain Juppé. R. Fauroux, *Pour l'école*, Calmann-Lévy, 1996.

<sup>7</sup> L'arrêté d'avril 1997 : la réforme « Bayrou » (publié au JO du 15-4-97 et au B.O. n°16 du 17 avril 1997).

<sup>8</sup> L'unité d'expérience professionnelle est intégrée dans le parcours pédagogique et destinée, en cohérence avec la formation suivie, à faire bénéficier les étudiants d'une meilleure connaissance du monde du travail et à faciliter leur insertion professionnelle. Elle se déroule dans le cadre du semestre universitaire et fait l'objet d'une convention tripartite entre l'étudiant, l'entreprise ou l'organisme d'accueil et l'université. L'organisation, le suivi pédagogique et l'évaluation de l'unité d'expérience professionnelle sont placés sous la double responsabilité de l'université et de l'entreprise ou organisme d'accueil.

Sous l'impulsion de la déclaration de Bologne, la réorganisation de l'offre de formation selon la logique LMD se traduit dès 1999 par la création des licences professionnelles : « *Le projet de création du nouveau diplôme de licence professionnelle s'inscrit, d'une part, dans le processus initié par les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur et répond, d'autre part, aux nouveaux besoins de qualification de notre pays et à l'adaptation de notre système d'enseignement supérieur* »<sup>9</sup>. La licence devient le premier niveau de sortie vers le marché du travail et les licences professionnelles connaissent un développement rapide. En 2002<sup>10</sup> la France acte la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur : passage au LMD, semestrialisation, ECTS... et s'engage à développer les formations professionnalisantes dans le supérieur. Emboîtant le pas de la réforme, la création des masters professionnels se développe à un rythme soutenu.

Cependant, c'est avec des signaux forts que la question de l'insertion professionnelle des étudiants émerge avec force sur l'agenda politique : crise du CPE (contrat premier emploi) en 2006, chômage des diplômés de l'enseignement supérieur. Elle interroge le rôle des universités et leur responsabilité dans l'insertion de leurs étudiants. L'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants se diffuse. Les publications de rapports gouvernementaux se succèdent. Ils mettent en exergue la nécessité de faire évoluer l'ensemble du système universitaire pour le rendre plus performant au regard des attentes des milieux économiques. Lutter contre l'échec en licence par une meilleure information sur les filières post-bac, développer un rapprochement durable de l'université avec les milieux économiques, améliorer le taux d'insertion en licence et master en préparant les étudiants à s'insérer sur le marché du travail, rapprocher durablement l'Université et le monde du travail, répondre aux besoins des employeurs, mieux articuler les formations universitaires avec le marché du travail, augmenter l'employabilité des diplômés de licence et master... sont autant d'injonctions que l'on retrouve dans ces rapports (Hetzel 2006 ; Lunel 2007 ; Goulard 2007) pour améliorer l'insertion des sortants des universités.

L'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilité des universités (LRU<sup>11</sup>) qui introduit comme nouvelle mission *l'orientation et l'insertion professionnelle*, puis du Plan pour la réussite en licence<sup>12</sup> constituent le cadre politico-institutionnel qui accélère la réflexion et les modalités de mise en œuvre de cette nouvelle façon de penser la professionnalisation à l'université. Professionnaliser c'est aussi donner les clés d'une insertion professionnelle réussie à l'ensemble des étudiants et ce, que la formation suivie soit de nature académique ou professionnelle.

---

<sup>9</sup> Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 44 du 4 décembre 1999.

<sup>10</sup> Décret du 8 avril 2002 sur l'application du système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

<sup>11</sup> Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

<sup>12</sup> Le 13 décembre 2007, V. Péresse présentait son Plan pluriannuel de réussite en licence.

### **2.3. Le Plan pluriannuel réussite en licence : professionnaliser la licence générale, un nouvel enjeu pour les universités**

Deux mois après le vote de la loi LRU qui responsabilise les universités sur le volet de l'insertion professionnelle de leurs étudiants, le vote du Plan pluriannuel réussite en Licence (décembre 2007) a pour objectif d'améliorer l'orientation et l'insertion professionnelle de l'ensemble des sortants de L3.

Si la mise en place rapide des licences professionnelles témoigne de la volonté des universités d'offrir des débouchés professionnels aux étudiants de niveau L3, l'objectif initial qui était de permettre aux titulaires de DEUG de s'orienter vers un diplôme favorisant leur entrée sur le marché du travail est loin d'être atteint. Selon les études de la DEPP, plus de sept étudiant sur dix inscrits dans une licence professionnelle sont titulaires d'un DUT ou d'un BTS et un sur vingt viennent d'un cursus généraliste (niveau L2). La situation des étudiants en cursus général continue de poser un certain nombre de problèmes parmi lesquels l'orientation et l'insertion professionnelle vont susciter de nouveaux débats.

En juin 2005, un rapport de l'inspection générale sur la mise en place du LMD (IGAENR 2005) note les efforts réalisés par les équipes pédagogiques pour introduire dans les nouvelles maquettes des diplômes (campagne d'habilitation 2005) des dispositifs d'accompagnement à l'orientation professionnelle des étudiants. Le rapport fait mention de l'extrême diversité des solutions imaginées par les universités : « projet individuel d'études » (université de Versailles-Saint-Quentin), module « projet professionnel » (Lille 1, Aix-Marseille I- II-III, université du Littoral, Valenciennes, Grenoble 1). Si les filières scientifiques semblent être à la pointe de l'innovation, d'autres disciplines comme le droit ou les lettres ont fait des efforts significatifs confortés, pour ces dernières, par la reconnaissance par le ministère de parcours de licence préparant aux concours. Le rapport souligne cependant le caractère parfois « artisanal » des dispositifs dont l'organisation a été laissée aux responsables de formation. Leur mise en place reste problématique et inégale témoignant d'une absence de stratégie globale de professionnalisation au niveau des établissements.

Un an plus tard, un nouveau rapport de l'inspection générale portant sur l'accueil et l'orientation des étudiants (IGAENR 2006) analyse les dispositifs de lutte contre l'échec et le décrochage des étudiants en regard de deux objectifs : la réussite académique et l'insertion professionnelle. Le rapport met en avant la réactivité inégale des filières et des établissements dans la prise en compte de ces deux objectifs dans la refonte des maquettes. Les outils d'encadrement des étudiants et d'aide à l'insertion professionnelle sont nombreux (projets personnels et professionnels, stages, intervention de professionnels, bilan professionnel, forum universités-entreprises) mais leur efficacité et leur pertinence dépendent du degré de cohérence de la politique d'ensemble. Or, peu d'universités font de la professionnalisation un axe stratégique de leur projet d'établissement (Lyon 1, Marne-la-Vallée, Bretagne Sud, Mulhouse).

Les préconisations des deux rapports portent sur une refonte de la licence et une généralisation des « bonnes pratiques » de professionnalisation des cursus :

*« Il semble à la mission d'inspection que le souci de « l'employabilité » des diplômés de licence devrait exister et conduire », comme l'a souligné la commission de la pédagogie de la conférence des présidents d'université, « à doter les étudiants des compétences académiques et professionnelles nécessaires à leur insertion dans l'espace européen » et à reconnaître « l'existence de finalités et de compétences propres à la licence. La licence ne doit pas devenir un simple diplôme d'accès au master, comme le baccalauréat est le diplôme d'accès à l'enseignement supérieur, et se trouver ainsi dévalorisée. C'est aussi un diplôme terminal, susceptible d'apporter une qualification aux étudiants, et c'est dans ce but que son contenu devrait être conçu. [...] Il reste ensuite à mieux ajuster les parcours offerts et les passerelles, en tenant compte de l'expérience, et à généraliser le suivi des étudiants et le conseil en matière d'orientation. Une offre mieux pensée et ordonnée des unités d'enseignement libres, la reconnaissance par des ECTS des engagements des étudiants dans certaines activités collectives, l'insertion systématique dans les cursus de licence d'unités d'enseignement consacrées au projet professionnel de l'étudiant, sont autant de moyens au service de l'autonomie des étudiants » (p.29-30 IGAENR, juin 2005).*

Concernant l'insertion professionnelle, il est ainsi préconisé de rendre obligatoire dès le premier semestre les modules de projet personnel et professionnel, de multiplier les stages et de favoriser l'intervention de professionnels.

*« Recommandation 8 : Penser les cursus du L en termes de débouchés autant qu'en termes de disciplines [...] Recommandation 12 : Systématiser et généraliser les bonnes pratiques existantes » (p. 68 et 69 IGAENR, juin 2006).*

En octobre 2006, le rapport final du débat national « Université-Emploi » (Hetzel 2006) conforte l'idée que la réussite des étudiants repose pour partie sur une plus forte professionnalisation des cursus :

*« La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail » (p. 35).*

La licence générale doit être revalorisée pour procurer aux diplômés des débouchés professionnels, permettre à tous les étudiants d'acquérir des outils de professionnalisation et les rapprocher du monde professionnel. Plusieurs mesures sont évoquées : création d'un module obligatoire « projet professionnel personnel » tout au long du L, renforcement de compétences de base en langues étrangères, en informatique et en recherche d'emploi, mise en place d'un stage obligatoire, spécialisation de la troisième année de licence... Ces propositions trouveront un nouveau développement dans deux rapports publiés l'année suivante (Goulard 2007 ; Lunel 2007). Pour augmenter l'employabilité des diplômés de licence, l'Université doit renforcer l'articulation de ses formations avec le marché de l'emploi et les attentes des employeurs. Les rapports préconisent une orientation active et la mise en place d'une préparation à la vie professionnelle à travers la mise en place de stages courts de découverte des métiers et de la construction du projet professionnel de l'étudiant.

Véritable synthèse des travaux précités, le Plan pour la réussite en licence propose un cadre pour rénover le contenu du diplôme afin de « *l'inscrire dans la logique d'une maîtrise progressive des connaissances et des compétences* » (voir encadré 3). La dotation des universités se fait sur réponse à appel à projet sélectionné en fonction d'un cahier des charges organisé en quatre grands critères : accueil des nouveaux étudiants, renforcement de l'encadrement pédagogique, spécialisation progressive et professionnalisation.

Si depuis la rentrée 2008, le Plan est mis en place dans la quasi-totalité des universités, sa mise en œuvre ne recouvre pas les mêmes actions selon les universités et les filières. L'étude de l'introduction du Plan licence dans les filières généralistes est un bon analyseur de la façon dont les universités traduisent l'objectif de professionnalisation dans le cursus de licence.

### *Encadré 3*

#### **PLAN PLURIANNUEL POUR LA RÉUSSITE EN LICENCE**

Doté de 730 millions d'euros en cumulé sur 2008-2012, le Plan prévoit un accompagnement personnalisé des étudiants (cinq heures hebdomadaires d'encadrement pédagogique supplémentaires par étudiant et pour chaque année de licence, un enseignant référent, du tutorat...).

La rénovation du contenu de la licence propose un schéma en trois temps :

- **première année** (année fondamentale) : acquisition de savoirs fondamentaux (culture générale, connaissance du monde socioéconomique...) et pluridisciplinaires, renforcement de compétences transversales (informatique, langues étrangères, méthode de travail...).

Signature d'un contrat de réussite et mise en place du projet personnel de l'étudiant (PPE). Encadrement de l'étudiant par un enseignant référent, tutorat obligatoire pour les étudiants en difficultés.

- **deuxième année** (année de consolidation) : spécialisation disciplinaire, découverte du monde professionnel (séminaires, forums, tutorat d'entreprise...)

Suivi du PPE.

- **troisième année** (année de spécialisation) : finalisation du projet d'études (approfondissement des connaissances disciplinaires, orientation vers un champ de métiers)

Développement des contacts avec le monde socioéconomique.

Tous les étudiants de licence doivent avoir au moins un stage validé durant le cursus. Des passerelles doivent être établies pour favoriser le passage d'un étudiant entre les filières générales et les filières technologiques courtes.

## 3 | Des objectifs affichés à la mise en œuvre

S'il est désormais admis que l'université doit être « professionnalisante », la mise en œuvre des actions de « professionnalisation » au niveau licence est soumise aux objectifs, projets et stratégies portés par les établissements et les équipes pédagogiques.

Le propos ne se veut pas exhaustif et ne vise pas non plus à établir un catalogue des « bonnes pratiques ». L'objectif est de pointer, de manière empirique, la nature et l'étendue des mesures intégrées aux programmes au regard des prescriptions et préconisations relevées dans les documents préparant la réforme.

### 3.1. Quel modèle de professionnalisation pour la licence générale ?

Le Plan pour la réussite en licence propose une conception de la professionnalisation fondée sur l'employabilité des étudiants à l'issue du premier cycle d'études. Pour ce faire, le modèle présenté dans le document d'orientation<sup>13</sup> prévoit, d'une part, la « *maîtrise progressive des connaissances et des compétences* » fondée sur un « *équilibre entre l'acquisition des compétences et des connaissances* » et d'autre part, l'augmentation des heures de cours hebdomadaires et la diminution des heures d'enseignement disciplinaires au profit de séances visant le renforcement de « *compétences pour préparer l'insertion professionnelle ou permettre la poursuite d'étude* ».

Le remodelage de la licence repose donc sur un équilibre – théorique et supposé – entre l'acquisition de connaissances disciplinaires et pluridisciplinaires et de compétences transversales, le tout devant s'articuler au projet personnel et professionnel élaboré par l'étudiant.

La notion de *compétences* est décisive pour donner au nouveau diplôme sa dimension qualifiante justifiant le « *supplément qualitatif de formation* » apporté aux étudiants. L'acquisition de compétences est au cœur du processus de professionnalisation d'une formation et vise à préparer « *explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu* » (Lessard et Bourdoncle 2002). Elle repose sur l'apprentissage de trois niveaux de ressources nécessaires à l'exercice des métiers visés : les savoirs ou connaissances fondamentales fondatrices d'une activité professionnelle, les savoir-faire nécessaires à son exercice et les savoir-être liés à la socialisation à la culture spécifique d'un groupe professionnel. Penser une formation en termes de compétences suppose de formaliser des objectifs pédagogiques et identifier des champs de métiers. Cette grille d'analyse s'applique déjà avec un certain succès aux formations universitaires professionnelles correspondant à des débouchés spécifiques et reposant sur une spécialisation précoce comme les DUT.

---

<sup>13</sup> Document mis en ligne sur le site du ministère : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>

## 3.2. La professionnalisation à l'épreuve des licences générales

Les licences générales universitaires se prêtent plus difficilement à cette lecture conventionnelle des compétences. Traditionnellement, le grade sanctionne avant tout l'acquisition de savoirs théoriques et méthodologiques de base dans une discipline donnée. Dès lors, articuler des connaissances académiques à des débouchés professionnels potentiels constitue un réel bouleversement dans la manière de penser et de présenter les curriculums.

À la construction de quelle(s) compétence(s) les enseignements de licence prétendent-ils contribuer ? L'analyse des maquettes présentées sur les sites des départements<sup>14</sup> repose sur la distinction opérée par Perrenoud (2004) entre l'acquisition des ressources sur lesquelles se fondent des compétences et l'apprentissage de leur mobilisation pour comprendre de quelle manière s'articulent acquisition de savoirs, acquisition de compétences et mobilisation pratique.

Une première étape consiste à rendre intelligibles les programmes de formation. Sur ce point, les sites visités présentent les licences sous une forme plus ou moins standardisée : déclinaison des objectifs pédagogiques, des modalités de contrôle et d'admission, des contenus des enseignements et des débouchés. Les objectifs pédagogiques sont déclinés en compétences/connaissances « *visées* », « *développées* » ou « *acquises* » selon les terminologies employées.

Le tableau page suivante reprend de manière synthétique, et pour chacun des champs disciplinaires, les objectifs des trois niveaux d'apprentissage ainsi que les débouchés envisagés.

---

<sup>14</sup> Soit 30 licences générales de trois domaines des sciences humaines et sociales : droit, philosophie et sociologie présentées sur les sites Web de dix universités régionales pluridisciplinaires.

Tableau 2

OBJECTIFS ET DÉBOUCHÉS DES LICENCES (DROIT, PHILOSOPHIE ET SOCIOLOGIE)

	Savoirs fondamentaux	Savoir-faire	Savoir-être	Débouchés/domaines
<b>Droit pour 7 licences sur 10</b>	Maîtrise des savoirs juridiques (théorie et vocabulaire) (6)	Résolution de problèmes juridiques (4) – Maîtrise des techniques juridiques écrites et orales (6) – Maîtrise de l’outil informatique et d’une langue étrangère (3) – Préparer son orientation professionnelle (1) Rigueur du raisonnement (3)		Activité libérale (master) (3) – juriste d’entreprise (8) – fonction publique (concours) (9) domaines : judiciaire, parajudiciaire, banques, assurances, immobilier, RH
<b>Philo pour 8 licences sur 10</b>	Connaissances des auteurs, courants, concepts ... de la philosophie (3)	Analyse des problèmes contemporains (2) – Maîtrise d’une langue étrangère (1) – Préparation aux concours (1)	Compétences communicationnelles et rédactionnelles (5)	Enseignement (10) – culture (5) – communication (journalisme-édition-documentation sur concours) (10) – GRH (1) – intervention sociale (2) – fonction publique (concours) (7)
<b>Socio pour 8 licences sur 10</b>	Connaissances fondamentales et théoriques de la socio et de disciplines complémentaires (démographie, anthropo) (7)	Analyse des faits sociaux (2) – Maîtrise des techniques et méthodes d’enquête et de diagnostic (8) – Maîtrise des outils statistiques et informatiques (2) et d’une langue étrangère (1)	Compétences communicationnelles (1)	Enseignement (8) – communication (journalisme, marketing) (3) – intervention sociale (9) – fonction publique (concours) (8) – ingénierie sociale (5)

▲ Lecture du tableau : sur 8 licences de sociologie, 7 ont posé de manière centrale l’acquisition de connaissances théoriques

Quels enseignements tirer de ce tableau qui ne prétend pas à la généralisation ? Tout d'abord, l'acquisition des savoirs fondamentaux reste centrale dans l'ensemble des formations. Ils constituent le socle des compétences à acquérir et représentent plus des trois quarts du volume des heures d'enseignement. Les acquis des savoir-faire s'opèrent à un double niveau. Les formations les plus « techniques » comme le droit ou la sociologie mettent largement en avant l'apprentissage d'outils, de méthodes spécifiques qui constituent des signes visibles de la qualification professionnelle des étudiants. Les aspects techniques des compétences communicationnelles sont par contre mis en avant dans les maquettes de philosophie. Pour les trois filières, des compétences plus transversales, comme la maîtrise des outils informatiques ou d'une langue étrangère et les capacités d'analyse sont également soulignées. Les apports des formations aux savoir-être ne sont jamais évoqués alors que la plupart des licences reposent sur des parcours bi-disciplinaires et des travaux de groupe et autres compétences du travail universitaire qui demandent des qualités d'adaptation et d'ouverture d'esprit.

Si dans une large majorité, la présentation des licences met l'accent sur le développement de compétences plus en lien avec les futures pratiques professionnelles, l'articulation entre la formation, les compétences et les débouchés professionnels reste floue. Les licences couvrent une large palette de domaines sans viser d'emplois particuliers (contrairement aux diplômes professionnels) sauf dans quelques cas : juriste d'entreprise, greffier, documentaliste d'entreprise en droit, assistant en gestion des ressources humaines, conseiller en formation en sociologie. Mais, la plupart de ces débouchés nécessitent de faire au moins une année d'étude supplémentaire (master), de s'orienter vers une licence professionnelle ou de passer un concours.

Tableau 3

QUELQUES EMPLOIS-CIBLES POUR LES LICENCES DE DROIT, PHILOSOPHIE ET SOCIOLOGIE

Droit	Philosophie	Sociologie
Greffier : concours bac+2 + 18 mois de formation	Journalisme : bac+3 à bac+5 (école ou master)	
Avocat : master 1 (master 2 conseillé) + concours + 18 mois de formation	Documentaliste : bac+2 (DUT) – licence professionnelle – master 2	Intervention sociale/ coordinateur de projet en insertion : licence professionnelle
Juriste d'entreprise : master 2	Chargé de communication : bac+2 (DUT) – licence professionnelle – master 2	Ingénierie sociale : master 2

La licence est avant tout un diplôme généraliste, ce que certaines équipes pédagogiques (notamment en droit) n'hésitent pas de réaffirmer : « *Voie normale : poursuite d'étude ; parcours professionnalisant : orientation en licence professionnelle conseillée* ». En fait, les débouchés professionnels envisagés s'articulent aux parcours de formations proposées au sein même de l'établissement (licences professionnelles, masters voire DUT) : notariat, commerce, banque et assurances pour les universités de sciences sociales, travail social, pour les universités de sciences humaines et bien sûr l'enseignement avec l'universitarisation des IUFM.

L'analyse des programmes de formation montre que si la compétence s'appuie sur l'acquisition de ressources, elle repose également sur la connaissance des champs professionnels et l'apprentissage de leur mobilisation au cours de mises en situation pratiques. Conférences sur les métiers, préparation du projet professionnel de l'étudiant, choix de parcours spécifiques, stages sont autant d'outils qui sont mobilisés pour aider au choix d'orientation et favoriser une future insertion professionnelle. Le temps consacré à ces outils, leur encadrement et leur reconnaissance au sein des cursus constituent un excellent indicateur du degré d'accompagnement de l'insertion professionnelle dans les formations.

Les éléments de professionnalisation sont le plus souvent intégrés dans des parcours ou des options que les étudiants choisissent librement<sup>15</sup> : unité d'enseignement transversale, unité complémentaire, parcours de spécialisation ou de préprofessionnalisation.

Points centraux de la réforme des licences, la préparation du projet professionnel de l'étudiant, le stage obligatoire et la spécialisation des parcours se déclinent diversement selon les filières et les établissements (voir tableau page suivante).

Sur l'ensemble des maquettes examinées, une quinzaine de licences intègrent de manière obligatoire un module dédié au PPP. L'amplitude horaire, la fréquence, le contenu et le positionnement de ces modules varient très fortement d'une formation à l'autre et au sein d'un même cursus :

- module intégré dans une UE projet professionnel, instruments du travail universitaire, sensibilisation au monde du travail, culture générale ou dans des parcours spécifiques : tremplin, réussite, préprofessionnalisation...
- module proposé de manière discontinue (principalement aux semestres 2, 4 et 6)
- horaires variant entre une petite dizaine d'heures par semestre à plus d'une trentaine selon les parcours.

La même diversité prévaut pour les stages. Si tous les cursus affichent la possibilité de faire un stage, celui-ci est le plus souvent optionnel ou conseillé. Seuls les parcours spécialisés (droit) ou de préprofessionnalisation (philosophie et sociologie) incluent un stage obligatoire (validé par un rapport) d'une durée variant d'une à quatre semaines.

Reste la mise en place de parcours permettant à l'étudiant de choisir une orientation. La notion de « parcours » n'apparaît pas dans toutes les maquettes. Seulement huit d'entre elles affichent clairement des choix de cursus spécialisés articulés à des débouchés professionnels bien identifiés : assurance, communication, enseignement pour ne citer que les plus fréquents. La mise en place de ces parcours se fait à partir des semestres 4 ou 5 et inclut un ou plusieurs stages obligatoires.

---

<sup>15</sup> Rien n'indique dans les maquettes que certains parcours soient contingentés.

Tableau 4

ANALYSE DES MAQUETTES

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
<b>Droit (10 licences)</b>		PPP (2 – présentation des stages et des métiers) en option (1) dans parcours (1) Stage (1 en option) Prépa concours (1 en option)  <i>rien d'envisagé (10)</i>	Stage (1 en option)  <i>rien d'envisagé (9)</i>	PPP obligatoire (2) Stage (1 en option – 1 obligatoire dans parcours) Prépa concours (1 en option)  <i>rien d'envisagé (5)</i>	PPP (obligatoire 2) Stage (1 en option – 1 obligatoire dans parcours)  <i>rien d'envisagé (6)</i>	PPP (2) sensibilisation au monde du travail (1) Stage (3 en option – 1 obligatoire dans parcours)  <i>rien d'envisagé (4)</i>
<b>Philosophie (10 licences)</b>	PPP obligatoire (1 : présentation des métiers et du portfolio)  <i>rien d'envisagé (5)</i>	PPP (2 – présentation des métiers) portfolio/dossier (2)  <i>rien d'envisagé (5)</i>	  <i>rien d'envisagé (10)</i>	PPP option(1) Stage (1)  Parcours de prof (2)  <i>rien d'envisagé (5)</i>	Parcours prépa concours enseignement (2) Parcours de prof (2)    <i>rien d'envisagé (5)</i>	PPP (2 dont 1 obligatoire) Stage (1 obligatoire dans PPP – 1 obligatoire dans parcours) Parcours prépa concours enseignement (2) Parcours de prof (2)  <i>rien d'envisagé (5)</i>
<b>Sociologie (10 licences)</b>	PPP obligatoire (1 : présentation des métiers et du portfolio) Stage (1 en option découverte)  <i>rien d'envisagé (8)</i>	PPP obligatoire (1) facultatif (2) Stage (1 en option découverte)  <i>rien d'envisagé (6)</i>	PPP optionnel (1)  <i>rien d'envisagé (9)</i>	Parcours de prof (2) Stage (2 obligatoire parcours de prof)  <i>rien d'envisagé (7)</i>	PPP optionnel (1) Parcours de prof (3) Stage (3 obligatoire parcours de prof)  <i>rien d'envisagé (5)</i>	PPP obligatoire (1) optionnel (1) Parcours de prof (3) Stage (4 obligatoire parcours de prof)  <i>rien d'envisagé (5)</i>

Enfin, du point de vue de la stratégie portée par les établissements, l'analyse des maquettes montre la force des traductions locales et le poids des équipes pédagogiques. De nombreuses composantes donnent peu de précisions sur la dimension pré professionnalisante de leur formation. Cette dimension est complètement absente pour les trois licences proposées dans trois des universités faisant partie de l'échantillon et partielle pour trois autres établissements. Aucune des universités étudiées ne propose un cadre unique d'application du Plan pour la réussite en licence.

Pour conclure sur ce point, il serait inexact d'affirmer que la question de l'acquisition des compétences joue un rôle mineur dans la construction des programmes de licence même si la priorité reste la transmission de contenus disciplinaires. Si les parcours de licence ne forment pas un ensemble homogène, tous incluent à des degrés divers des outils devant favoriser une future insertion professionnelle ou une meilleure orientation post-licence. Ainsi, la professionnalisation de la licence générale vise moins l'acquisition d'un niveau de compétences spécifiques que de savoir-faire transversaux (langues, bureautique...) adaptables à différents postes de travail. De même, la majorité des étudiants de première et deuxième années sont incités à faire des choix, à penser leur projet d'étude même si l'on peut constater parfois un manque de lisibilité dans l'accompagnement de leur choix (PPP et stages non obligatoires dans la majorité des cas).

Reste que la généralisation d'une démarche de professionnalisation des études universitaires ne peut se penser sans l'adoption d'une stratégie forte des équipes présidentielles et la mise en place d'outils de soutien.

### **3.3. Quels dispositifs au service de la mission d'insertion ?**

Avec la loi LRU, les universités désormais autonomes ont l'obligation de remplir les missions qui leurs sont dévolues, en particulier, celle de permettre à leurs diplômés de réussir leur insertion professionnelle. Si nombre d'établissements se sont depuis plusieurs années engagés dans cette voie, l'inscription légale de cette mission s'accompagne d'obligations plus ou moins contraignantes que ce soit en matière de pilotage stratégique ou d'appui fonctionnel.

La lecture des contrats quadriennaux 2008-2011 de dix universités pluridisciplinaires<sup>16</sup> apporte un premier éclairage sur l'intégration de la mission « orientation et insertion professionnelle » à la stratégie des établissements.

Conformément aux directives de la Direction générale de l'enseignement supérieur et aux recommandations de l'AERES, la majorité des équipes dirigeantes des universités en ont fait un axe important de leur modernisation. Toutes insistent, en préambule de leur projet d'établissement, sur la nécessité de poursuivre une démarche de professionnalisation engagée lors du contrat précédent, gage d'une meilleure orientation et d'une plus grande réussite pour les étudiants. La réussite éducative est, dans la majorité des documents, pensée au service de l'insertion professionnelle des diplômés. En complément aux modules et parcours intégrés aux nouvelles maquettes de licence, les établissements envisagent également la mise en place de nouveaux dispositifs comme le tutorat, le

---

<sup>16</sup> Il s'agit d'universités ayant entre 20 000 et 35 000 étudiants et disposant de plusieurs sites.

## Encadré 4

### LES MISSIONS DU SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (EXTRAIT DE LA LOI RELATIVE AUX LIBERTÉS ET RESPONSABILITÉS DES UNIVERSITÉS)

#### Article 1

L'article L. 123-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

- « Art. L. 123-3. - Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :
- « 1° La formation initiale et continue ;
- « 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;
- « **3° L'orientation et l'insertion professionnelle ;**
- « 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
- « 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- « 6° La coopération internationale. »

parrainage ou le portefeuille d'expériences et de compétences<sup>17</sup> pour donner quelques exemples. Toutes ces actions concourent à construire de manière opérationnelle cette mission, même s'il faut souligner que les universités peinent encore à construire une politique globale d'insertion professionnelle qui intégrerait par exemple une réflexion prospective sur les débouchés des diplômés préparés. Elles sont entrées dans une phase d'apprentissage qui impacte non seulement l'organisation des cursus et les logiques pédagogiques mais aussi la gouvernance des établissements et le pilotage des services comme le montrent les nouveaux organigrammes.

Huit des dix universités étudiées ont élargi l'équipe présidentielle à une vice-présidence Insertion dont le périmètre peut ou pas englober un volet orientation. Deux d'entre elles ont par ailleurs nommé un vice-président à l'orientation active, une un vice président à la formation tout au long de la vie. Ces nominations répondent aux contraintes introduites par la loi LRU (l'université doit développer un dispositif d'information et d'orientation des candidats, en concertation avec les lycées) et la loi de modernisation sociale qui oblige depuis 2002 que les diplômés préparés dans le cadre de la VAE soient inscrits au répertoire national des certifications professionnelles<sup>18</sup> (RNCP). Il est clair que la formalisation d'une instance de gouvernance intégrant cette problématique est déterminante de la manière dont l'université va se saisir de cette question notamment sur un plan organisationnel.

En effet, la loi LRU fait obligation aux universités de créer un BAIP (bureau d'aide à l'insertion professionnelle) chargé de diffuser les offres de stages et d'emploi et d'aider les étudiants dans leur recherche. Pour certaines universités, cette obligation a permis de repenser la place et l'articulation des services d'appui à l'information, à l'orientation et au suivi des étudiants. L'analyse de la mise en place des BAIP montre que dans la majorité

<sup>17</sup> Au niveau national, plus de vingt universités se sont engagées dans une expérimentation de cet outil porté par les SUIO. Le PEC est une plateforme numérique permettant à l'étudiant de construire son projet personnel d'études et d'insertion professionnelle

<sup>18</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de Modernisation sociale, Titre 2, art. 133.

des cas, la démarche a consisté à regrouper ou à mutualiser des services déjà existants : SUIO (service universitaire d'information et d'orientation), bureau des stages, service de relations aux entreprises. Les regroupements apparaissent tantôt sous le terme de BAIP, tantôt sous d'autres intitulés : maison de l'orientation et de l'insertion professionnelle, plateforme insertion professionnelle, pôle orientation insertion...

Leur création ne modifie pas fondamentalement les missions des services préexistants : gestion des offres et des demandes de stages, formation aux techniques de recherche d'emploi, rencontres avec les professionnels sous la forme de forums ou de conférences. En intégrant l'ensemble de ces activités, les BAIP leur donnent une certaine visibilité organisationnelle. Ils constituent également un révélateur des enjeux que porte la mission orientation-insertion pour les universités qui intègrent, de fait, des activités traditionnellement dévolues aux services publics de l'emploi<sup>19</sup>.

De manière concomitante, les universités sont amenées à renforcer (voire à créer) leurs observatoires de la vie étudiante (OVE) dont la mission est de produire les données sur la réussite universitaire et sur les trajectoires d'insertion des diplômés. On soulignera ici la prise de conscience de l'importance stratégique des observatoires depuis l'entrée en vigueur de la LOLF et la généralisation du pilotage à l'aide d'indicateurs. Sur le plan des organisations, cela se traduit localement par un élargissement des missions traditionnelles des OVE (suivi des cohortes, enquêtes vie étudiante) à des enquêtes qualité et des études prospectives.

---

<sup>19</sup> Lors des débats au Sénat qui ont précédé le vote de la loi, plusieurs membres du groupe socialiste, apparentés et rapprochés, déposent un amendement (n° 118) ayant pour objet de rappeler que « la mission du service public de l'enseignement supérieur ne doit pas se substituer à celle du service public de l'emploi (au travers de l'ANPE) qui, lui, a notamment pour mission d'assurer l'insertion professionnelle des jeunes ».

## Conclusion

Rapprocher la sphère professionnelle du système éducatif, favoriser l'insertion professionnelle des étudiants, mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail sont autant de raisons évoquées pour justifier une professionnalisation accrue des formations universitaires. De la construction de diplômes spécifiques à la diffusion d'un référentiel professionnel en construction, ces évolutions ne manquent pas de poser nombres de questions relatives à la ligne de démarcation entre formations professionnelles et générales et sur la spécificité des filières professionnalisées en matière de préparation à la vie professionnelle.

Sans doute faut-il revenir en conclusion de cette note sur la notion même de professionnalisation. À une vision « adéquationniste » de la relation formation emploi qui marque la construction des diplômes professionnalisants au sein des universités s'oppose aujourd'hui une conception plus large d'acquisition de savoirs/savoir-faire/savoir-être transférables dans des univers professionnels distincts. En cela, deux modes d'acquisition des compétences utiles sur le marché du travail devraient coexister au sein des universités. Le premier correspond au modèle historique de la professionnalisation : il rassemble les cursus de formation fondés sur l'acquisition d'un diplôme reconnu par les sphères professionnelles ce qui lui confère un rôle de signal fort sur le marché du travail. Le second modèle, encore balbutiant, correspond aux cursus académiques que l'on tente d'opérationnaliser à travers l'acquisition de compétences transversales à plusieurs champs de métiers et surtout à travers l'apprentissage de techniques à même de les aider à se positionner plus efficacement sur le marché du travail<sup>20</sup>. On peut y voir une réponse logique à l'exigence d'employabilité des étudiants développée par la réforme européenne. L'ambiguïté du terme de professionnalisation – déjà soulignée par Vincens et Chirache en 1992 – ne peut cependant qu'ajouter à la confusion des représentations d'une notion qui est loin de faire l'unanimité et, ce faisant, à un certain brouillage de l'offre de formation. La professionnalisation n'en est pas moins devenue un axe paradigmatique de la transformation des universités. Plus qu'une simple variable d'ajustement aux nouvelles contingences de la gestion des établissements, elle contribue à modifier en profondeur les missions et les métiers des universités.

---

<sup>20</sup> Dans le cadre de la deuxième étape du Plan « réussir en licence », un comité d'orientation de la nouvelle licence a été mis en place en février 2011 par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il a pour mission d'examiner les évolutions souhaitables de l'arrêté Licence et d'élaborer un cadre commun des référentiels de formation articulant savoirs académiques et compétences professionnelles.

## Références bibliographiques

- Attali J. (1998), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Bel M., Gayraud L., Simon G. (2005), *Professionnalisation de l'enseignement supérieur et territoires*, rapport final MEN-DATAR.
- Bourdoncle R., Lessard C. (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin, p. 131-154.
- Fauroux R. (1996) *Pour l'école*, Calmann-Lévy.
- Goulard F. (2007), *L'enseignement supérieur en France, état des lieux*, rapport au ministre délégué à l'Enseignement supérieur et la Recherche.
- Hetzel D. (2006), *De l'université à l'emploi*, rapport au Premier Ministre, au ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et la Recherche.
- IGAENR (2005), *La mise en place du LMD*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au ministre délégué, n° 2005-31, juin 2005.
- IGAENR (2006), *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, juin 2006.
- Lunel P. (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale et aux ministres délégués à l'Emploi et à l'Enseignement supérieur.
- Perrenoud P. (2004), « L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences », texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004, 10 p.
- Vincens J., Chirache S. (1992), *Rapport de la commission Professionnalisation des enseignements supérieurs*, Haut Comité Éducation et Économie.

## Glossaire

### A

AERES Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

### B

BTS Brevet de technicien supérieur

### D

DEA Diplôme d'études approfondies

DESS Diplôme d'études supérieures spécialisées

DEUG Diplôme d'études universitaires générales

DEUP Diplôme d'études universitaires professionnalisées

DEUST Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques

DUT Diplôme universitaire de technologie

### I

IAE Institut d'administration des entreprises

IUP Institut universitaire professionnalisé

IUT Institut universitaire de technologie

### L

LMD Licence master doctorat

LOLF Loi organique relative aux lois de finances

### M

MIAGE Maîtrise en informatique appliquée à la gestion

MSG Maîtrise des sciences de gestion

### R

RNCP Répertoire national des certifications professionnelles

### S

STS Section de techniciens supérieurs

SUIO Service universitaire d'information et d'orientation

### U

UFR Unité de formation et de recherche

### V

VAE Validation des acquis de l'expérience





Les Notes du  
**Céreq**

CENTRE D'ÉTUDES  
ET DE RECHERCHES  
SUR LES QUALIFICATIONS

[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

10, place de la Joliette,  
BP 21321,  
13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28  
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par le  
Céreq  
Marseille  
Dépôt légal  
2<sup>e</sup> trimestre 2011  
ISBN : 978-2-11-098151-6  
ISSN : 1764-4054

**Prix : 10 €**