Formation emploi
Revue française de sciences sociales

156 | Octobre-Décembre
Les apories de la professionnalisation des formations initiales

Introduction

La professionnalisation des formations scolaires et universitaires, entre discours et mises en œuvre

Dominique Glaymann et Fabienne Maillard

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/formationemploi/10148
ISSN : 2107-0946

Éditeur
La Documentation française

Édition imprimée
Date de publication : 31 décembre 2021
Pagination : 7-12
ISSN : 0759-6340

Référence électronique
Dominique Glaymann et Fabienne Maillard, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 156 | Octobre-Décembre, mis en ligne le 31 décembre 2021, consulté le 11 janvier 2024. URL : http://journals.openedition.org/formationemploi/10148 ; DOI : https://doi.org/10.4000/formationemploi.10148

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Introduction

La professionnalisation des formations scolaires et universitaires, entre discours et mises en œuvre

Dominique Glaymann
Sociologue, professeur émérite des universités
Université d'Évry, Université Paris-Saclay, Centre Pierre Naville

Fabienne Maillard
Sociologue, professeure des universités
Université Paris 8
Centre Universitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation et le Travail (CIRCEFT-ESCOL)

La persistance d'un chômage et d'un sous-emploi spécifiquement élevés parmi les jeunes et les difficultés rencontrées par les sortants du système éducatif pour entrer et se stabiliser dans l'emploi constituent, en France, un problème social et politique majeur depuis la fin des années 1970. Cet enjeu a conduit les gouvernements successifs à rechercher des solutions en mettant en œuvre des politiques publiques portant sur l'emploi, la formation et les relations entre formation et emploi.

Nombreux ont été les dispositifs imaginés et expérimentés au cours des 45 dernières années, parmi lesquels on trouve en bonne place diverses mesures visant à professionnaliser les cursus de formation. Si l'ambition de rapprocher le système éducatif des organisations productives pour mieux préparer les jeunes à l'emploi et mieux répondre aux « besoins » du marché du travail est bien antérieure à la fin des Trente glorieuses, les exigences de performance adressées à l'institution éducative en matière d'insertion professionnelle et de réduction du chômage n'ont cessé de croître depuis cette date. Bien que le Céreq, comme de nombreuses recherches de sociologues et d'économistes, ait montré l'importance de la conjoncture de l'emploi et du fonctionnement du marché du travail sur les conditions d'insertion des débutants, le rôle du système éducatif dans les perspectives d'accès à l'emploi des jeunes occupe une place majeure dans les politiques publiques.

Le fait que la détention d'un diplôme protège (relativement) du chômage et de la précarité y joue sans doute un rôle important, même si toutes les données disponibles montrent que ce n'est pas une condition suffisante. Parmi les premières victimes du chômage lié à la récession économique qui a suivi la crise pétrolière de 1973, figurent ainsi non seulement les sortants non diplômés du système éducatif, mais également les titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) industriel (Mouy, 1983), diplôme qui offrait pourtant jusque-là non seulement des garanties d'insertion, mais également des opportunités d'ascension professionnelle. Les diplômes de l'enseignement professionnel, conçus pour

mener à l'emploi qualifié et co-élaborés avec les représentants des entreprises, ont été les premiers à subir les revirements de l'économie et des politiques de recrutement. D'autres diplômes, y compris universitaires, les ont rapidement suivis, mais dans des proportions différentes. Comme le rappelle José Rose, aussi corrélée à l'emploi qu'elle puisse être, la formation « *n'est pas créatrice d'emplois* » (1998, p. 83). Quant aux prévisions d'emploi et à l'engagement des employeurs au-delà de la définition des *curricula,* rien ne permet d'en garantir la qualité, non seulement en période de crise, mais de façon plus générale.

Ces limites, soulignées par Pierre Naville (1956) il y a longtemps, et qui sont au cœur de l'ouvrage collectif dirigé par Lucie Tanguy (1986) sur *L'introuvable relation formation-emploi*, sont ignorées ou occultées dans la plupart des décisions politiques qui affichent leur volonté d'améliorer l'insertion des jeunes et de développer leur employabilité (Tiffon *et alii*, 2017). S'appuyant sur le postulat d'une adéquation entre diplômes et emplois, la professionnalisation des cursus et diplômes scolaires et universitaires est devenue une norme, inscrite dans une dynamique centralement marquée par la recherche de solutions au chômage des jeunes, y compris diplômés, et à leurs difficultés d'insertion professionnelle.

La signification souvent imprécise donnée au terme « professionnalisation » et les injonctions à « professionnaliser » les formations initiales ont été peu argumentées et discutées par les décideurs politiques, qui tendent à considérer et médiatiser cette évolution comme une évidence pour répondre à l'attente et à l'impatience sociales face à des problèmes apparemment insolubles.

Selon Richard Wittorski, « *le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différents […] pour signifier des intentions variées : entre volonté d'un groupe d'individus partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre, intention des institutions de "faire bouger" les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation, tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation* » (Wittorski, 2008, pp. 11-12). Il distingue trois acceptions distinctes et concurrentes : une professionnalisation-profession (« *la constitution d'un groupe social autonome* »), une professionnalisation-efficacité du travail (« *l'accompagnement de la flexibilité du travail* ») et une professionnalisation-formation (« *le processus de "fabrication" d'un professionnel par la formation* ») et ajoute que la professionnalisation « *relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle [fait] l'objet d'une charge idéologique forte. Cette thématique "chargée" renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations)* » (*Ibid.*, p. 15).

C'est la professionnalisation-formation qui nous intéresse ici, dans le cadre spécifique de la préparation d'un diplôme, que celui-ci relève de l'enseignement professionnel du second degré ou de l'enseignement supérieur, objet d'incessantes transformations depuis plusieurs années. Les réformes qu'il connaît sont en effet ininterrompues dans leur succession et leurs effets, que ce soit au nom de la production d'une économie de la

connaissance à l'échelle européenne (stratégie de Lisbonne de 2000), de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (réforme des grades Licence-Master-Doctorat, dite LMD, de 2002), ou de la nécessité de rapprocher l'enseignement supérieur du monde du travail et de mesurer ses performances à l'aune de l'insertion de ses diplômés (Loi Liberté relative aux libertés et responsabilités des universités, dite LRU, de 2007). Une autre loi, moins souvent évoquée, a aussi contribué au processus réformateur : la loi de modernisation sociale de 2002, plus connue pour la mise en place de la procédure de Validation des acquis de l'expérience (VAE) que pour celle du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), instrument de l'action publique encore laissé dans l'ombre par les chercheurs.

Depuis la création de ce Répertoire, destiné à intégrer l'ensemble des diplômes, titres, certificats et parchemins à finalité professionnelle estampillés par l'État, et par là-même à réguler l'offre de certification, tous les diplômes ont été déclarés « professionnels ». Seuls échappent à cette catégorisation le diplôme national du brevet et le baccalauréat général. Ce mot d'ordre s'est également appliqué aux diplômes de l'enseignement supérieur, qui ont dû se conformer à des exigences inédites, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 imposant dans le même temps la déclinaison de compétences dans des référentiels expressément construits pour chaque diplôme, ainsi qu'une référence explicite à des emplois-cibles identifiés par leur code ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois de Pôle emploi). Quelques années plus tard, la loi LRU, votée en 2007, ajoutait, dans son article 1, « *l'insertion et l'orientation professionnelle* » à la liste des missions du service public de l'enseignement supérieur. Loin d'être purement symboliques, ces différents éléments font système pour entériner l'idée selon laquelle le système éducatif en général et l'enseignement supérieur en particulier doivent organiser leurs formations en fonction des besoins et des attentes des employeurs.

Si les travaux et les débats sur la professionnalisation et les relations entre formations et emplois sont devenus très nombreux, ils ne sont pas épuisés pour autant. Les politiques publiques de réforme sont en effet très actives et divers pans de leur contenu comme de leurs effets restent à investiguer. Près de 20 ans après la création du RNCP et près de 15 ans après le vote de la loi LRU, il semble ainsi important de réfléchir tant à ce qui a été mis en place en France pour favoriser la professionnalisation des formations scolaires et universitaires qu'aux effets produits par cette orientation des politiques publiques et sa mise en œuvre.

Issu d'un symposium organisé lors du congrès international de l'AREF (l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation) de 2019, ce dossier propose cinq contributions qui, à partir d'objets et d'approches différents, interrogent la conception et la mise en œuvre de la professionnalisation et déconstruisent le modèle adéquationniste censé régir l'élaboration des diplômes.

Les deux premiers articles portent sur l'enseignement professionnel, dont le premier diplôme, le CAP, a vu le jour en 1911 expressément pour préparer à l'emploi. En

outre, depuis 1948, les représentants des organisations patronales et syndicales participent à la définition des diplômes au sein des Commissions professionnelles consultatives, construction paritaire qui a servi de modèle à la loi de modernisation sociale de 2002 pour l'imposer à l'ensemble des ministères certificateurs. Les liens entre cette filière d'enseignement et les entreprises sont donc à la fois historiques et patents. Nicolas Divert montre pourtant que les diplômes professionnels peuvent avoir d'autres fonctions que celles qui leur sont officiellement dédiées. Portant sur un baccalauréat professionnel récent et destiné aux services aux personnes, où le manque de personnel qualifié semble faire consensus, son article met en valeur les nombreux enjeux auxquels a répondu la création de ce diplôme. Si l'accès à l'emploi en était la finalité affichée, la gestion des flux scolaires et la préparation à d'autres formations ont, dans les faits, joué un rôle déterminant, peu conforme aux prescriptions institutionnelles.

Grâce à une vaste enquête évaluant une politique inédite, Emmanuel Quenson ajoute de nouveaux éléments qui éclairent les dissonances entre les ambitions que le ministère de l'Éducation nationale attribue à ses diplômes professionnels et l'action qu'il conduit. En réduisant la durée de préparation du baccalauréat professionnel d'une année, lors de la réforme de la voie professionnelle engagée fin 2007, il a en effet modifié la structure curriculaire du diplôme ainsi que l'âge de sortie des bacheliers professionnels. Pour limiter des sorties jugées trop précoces par les employeurs et renforcer les savoir-faire des jeunes, une politique dite « Bac + 1 » a été lancée. Fondées sur l'identification de besoins régionaux et locaux et reposant sur un ensemble de partenaires « de terrain », les mesures proposées n'ont cependant pas rencontré le succès escompté. L'auteur met en valeur des limites souvent méconnues ou sous-estimées et rappelle que diplôme, formation et certification ne sont pas synonymes.

Les autres contributions s'intéressent à l'enseignement supérieur, dont la professionnalisation, selon José Rose, « *renvoie à une certaine conception des contenus et des méthodes articulant des logiques disciplinaires de formation et de recherche et les perspectives professionnelles* » (2014, p. 9). Deux articles centrent l'attention sur des disciplines particulières : la sociologie dans des masters préparés en apprentissage pour l'un, les sciences de gestion dans un diplôme universitaire de technologie (DUT) pour l'autre.

L'apprentissage a beaucoup gagné en puissance dans l'enseignement supérieur depuis quelques années. Sur les 429 900 apprentis que compte la France en 2018, 38,7 % relèvent de l'enseignement supérieur, chiffre qui a doublé depuis 2005 (Demongeot, 2019). En master, l'apprentissage concerne 17 816 étudiants (*Ibid.*). Une telle croissance fait partie des éléments qui signalent les transformations en cours dans l'enseignement supérieur. Partant d'une recherche-action menée auprès de responsables pédagogiques de masters de sociologie préparés par cette voie de formation, Fabio Marcodoppido s'interroge sur les changements produits par les obligations qu'impose l'accueil d'apprentis à l'université. Dans quelle mesure influent-ils sur le contenu d'un diplôme de

sociologie et sur l'autonomie de celles et ceux qui en ont la charge ? Quel type d'adaptation des *curricula* l'apprentissage requiert-il ?

Yves Lemarié se penche, quant à lui, sur les ambiguïtés de l'enseignement au management dispensé à des étudiants préparant un DUT en Gestion des entreprises et des administrations (GEA). Bien que cet enseignement soit supposé destiné à la pratique professionnelle, les étudiants dont l'auteur analyse certaines productions ont une conception plutôt idéalisée de ce que recouvre le management dans les organisations productives, tout en ayant une vision plutôt réductrice de ce que revêt la gestion des ressources humaines. Leur proposer les moyens de développer leur réflexion en conciliant professionnalisation et émancipation semble cependant possible, à condition de faire valoir une posture critique qui n'est spontanément associée ni à la formation professionnelle ni à l'enseignement pratiqué en Institut universitaire de technologie (IUT).

Si l'enseignement supérieur doit dorénavant favoriser l'acquisition de compétences multiples, disciplinaires, transversales ou liées à des activités professionnelles ciblées, il doit aussi valider celles qui sont acquises dans d'autres lieux et circonstances, comme celles qui résultent d'activités bénévoles, professionnelles, électives, etc. (décret 2017-962 du 10 mai 2017) et relèvent de « *l'engagement étudiant* ». Julie Couronné, Camille Dupuy, François Sarfati et Jules Simha ont réalisé une vaste enquête par questionnaire et par entretiens sur les modalités de cet engagement, afin de comprendre à quelle conception de la jeunesse étudiante renvoie cette politique. Les résultats de leur recherche leur permettent d'identifier quatre profils d'étudiants, dont les formes d'engagement ont des liens en amont avec leur origine sociale et en aval avec leur professionnalisation et l'anticipation de leurs emplois futurs. Si la reconnaissance de l'engagement étudiant visait la démocratisation de la réussite aux diplômes après celle de l'accès aux études supérieures, l'atteinte de cet objectif paraît bien incertaine.

Ces différents articles signalent, chacun à sa manière, des transformations qui, parce qu'elles interviennent à petit bruit, ne sont pas toujours visibles ou prises en compte. Ils invitent à considérer les apories de l'injonction à la professionnalisation et sa dimension idéologique (Maillard, 2012), et mettent en valeur les différentes facettes de cette professionnalisation qui, même au sein du système éducatif, prend des formes et suit des objectifs multiples.

En outre, malgré toutes les promesses de la politique d'adéquation entre formation et emploi, clairement assumée dans les discours et textes officiels issus des ministères en charge de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, il faut rappeler que le système d'emploi et le marché du travail fonctionnent sur un mode autonome. Si les relations entre « *le titre et le poste* » ne sont plus les mêmes en 2020 qu'en 1975 et si le système éducatif conserve une autonomie relative forte (Bourdieu et Boltanski, 1975), celle du système productif est toujours garantie. Les évolutions du fonctionnement du système d'emploi au cours des cinq dernières décennies ont conduit à ériger des barrières (Couppié et Mansuy, 2004 ; Marchand, 2010) à l'entrée qui compliquent fortement l'accès des

débutants à des postes stables et à des contenus de travail en rapport avec leur formation et leurs aspirations. Ces différentes contributions confirment que les réponses aux injonctions à la professionnalisation des formations initiales n'y ont pas changé grand-chose, si ce n'est des modifications dans l'ordre de la file d'attente des jeunes tentant de s'insérer professionnellement (Glaymann, 2020).

Bibliographie

Bourdieu P., Boltanski L. (1975), « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1-2, pp. 95-107.

Couppié T., Mansuy M. (2004), « L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées », *Économie et Statistique*, n° 378-379, pp. 147-165.

Demongeot A. (2019), *État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France,* n° 12, DEPP 1.

Glaymann D. (2020), « L'épreuve de l'accès à l'emploi. Les jeunes stigmatisés par le fonctionnement de l'emploi et les politiques publiques d'insertion », *Agora débats/jeunesses*, n° 85, pp. 74-88.

Maillard F. (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l''injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, PUR.

Marchand O. (2010), « 50 ans de mutations de l'emploi », *INSEE Première*, n° 1312.

Mouy P. (1983), « La formation professionnelle des ouvriers et l'évolution du travail industriel », *Formation Emploi*, n° 1, pp. 52-69.

Naville P. (1956), *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière.

Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.

Rose J. (2014), *Mission insertion, un défi pour l'université*, Rennes, PUR.

Tanguy L. (dir.) (1986*), L'introuvable relation formation emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.

Tiffon G., Moatty F., Glaymann D., Durand J.-P. (2017), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR.

Wittorski R. (2008), « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, pp. 9-36.