Introduction

Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre

Cécile Crespy et Philippe Lemistre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5057>

DOI : 10.4000/formationemploi.5057

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 17 juillet 2017

Pagination : 7-17

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Cécile Crespy et Philippe Lemistre, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5057> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5057>

Introduction

Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre

CÉCILE CRESPI

Professeure de science politique, Sciences Po Toulouse, LaSSP (Laboratoire des sciences sociales du politique), université de Toulouse

PHILIPPE LEMISTRE

Sociologue-économiste, ingénieur de recherche HDR Céreq, au Certop (Centre d'étude et de recherche Travail, Organisation, Pouvoir - UMR CNRS et université Jean-Jaurès) - Centre associé Céreq de Toulouse

La professionnalisation constitue l'un des marqueurs des réformes entreprises ces dernières années à l'université et dans les établissements d'enseignement supérieur (Stavrou, 2011), soit pour en regretter la faiblesse, soit pour en constater la trop grande importance.

Une abondante littérature tente précisément d'en rendre compte (Agulhon et *al.*, 2012 ; *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2011 ; Quenson et Coursaget, 2012 ; Soulié, 2015). La professionnalisation n'est pas en soi nouvelle. Par exemple, en France, dès la fin du XIX^{ème} siècle, des instituts techniques voient le jour dans les facultés de sciences et forment techniciens et ingénieurs dans un cadre universitaire. Certaines facultés sont orientées vers la formation de futurs praticiens, comme en droit et médecine (Charle, Verger, 2012 ; Grossetti, 1995).

La question de la professionnalisation connaît néanmoins un élargissement qui accompagne une évolution des publics, sans commune mesure avec la situation du XIX^{ème} siècle. Professionnalisation et explosion scolaire vont de pair, dès les années 1960, (Agulhon, 2012), avec la création des filières comme les Instituts universitaires de technologie (IUT) ou les sections de techniciens supérieurs (STS). La question s'est diversifiée, ce dont rend compte notamment l'évolution des discours et des politiques ministérielles du XIX^{ème} siècle à aujourd'hui. La professionnalisation ne concerne pas seulement quelques filières, mais embrasse désormais l'ensemble des formations.

La professionnalisation s'est récemment développée dans un contexte où l'analyse de la perte de compétitivité de l'Europe s'articule à 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 (Gayraud, Simon-Zarca, 2011). Du côté du système éducatif, que ce soit au niveau européen ou à un niveau plus national, avec l'adoption de la loi relative aux libertés et

responsabilités des universités en 2007 (LRU)¹, les réformes sont convergentes et quasi-concomitantes, du moins pour l'harmonisation des diplômes. Le processus de Bologne implique en effet une telle harmonisation et induit de penser les diplômes en termes de définition des compétences. Ainsi, la convergence se traduit par la réalisation, toujours en cours, du cadre européen des certifications : *Européen Qualifications Framework* (EQF). Ce dernier vise à classer toutes les formations des pays membres en sept niveaux répartis sur trois catégories : « *Knowledge, skills, competences* ». La prise en compte explicite des compétences inscrit l'EQF dans le cadre plus large de la sécurisation des parcours reposant sur la logique « compétences ».

En France, cette démarche est en cours avec l'inscription désormais obligatoire de tous les diplômes au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), dans lequel les connaissances sont traduites en compétences. La relation entre formation et emploi serait alors clarifiée par la mise en correspondance des compétences acquises inventoriées et requises dans les emplois. Cette démarche s'inscrit dans un long processus institutionnel d'appropriation par le système éducatif français de la logique « *compétences* » (Ropé et Tanguy, 1994). La logique s'étend au-delà des seuls contenus de formation et entend prendre en compte les compétences accumulées tout au long du parcours éducatif comme professionnel.

L'opérationnalisation de cette mise en relation passe par les dispositifs d'orientation, de préparation au projet professionnel ou destinés à développer et faire mieux connaître à l'employeur potentiel les compétences individuelles. On peut citer plusieurs initiatives françaises dans ce domaine, adossées à des dispositifs européens : la création de services dédiés – Bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), le supplément au diplôme associé à Europass², les démarches eportfolio, comme le Portefeuille d'expérience et de compétences (PEC), directement portées par la logique européenne de sécurisation des parcours individuels dans le cadre de la flexicurité.

La formation initiale constitue alors une étape de la sécurisation des parcours individuels tout au long de la vie. Ainsi, la Commission européenne plébiscite la formation tout au long de la vie et invite les différents acteurs du système éducatif à prendre part à la formation post-scolaire, y compris en adaptant des filières de formation initiale. Dans ce domaine, l'activité des universités en matière de formation continue est loin des objectifs, puisque l'offre globale permet seulement d'assurer l'accueil d'environ 2 % des participants à l'ensemble des actions de formation organisées sur le territoire (Szymankiewicz, 2016).

1. Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, JO du 11 août 2007, p. 13468.

2. Source site Europass : <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/about>. Les trois autres sont Europass mobilité, le passeport de langues et le supplément descriptif de certificats professionnels.

Toutefois, qu'il s'agisse de la formation continue et/ou des dispositifs dans les universités, les « retards » ou apparentes difficultés de mise en œuvre ne procèdent pas seulement de difficultés pratiques, mais aussi de critiques tant de la professionnalisation que de son corollaire, la logique « compétences ». Les évolutions s'inscriraient dans un ensemble de dispositifs et de discours empreints de *new public management*, révélant les pressions à la diversification des parties prenantes et à l'économicisation du système éducatif, une perspective loin d'être partagée par nombre d'acteurs, notamment universitaires (Beaupère, Bosse et Lemistre, 2014). Dans ce contexte, la logique « compétences » appliquée aux formations universitaires à travers la professionnalisation est critiquée, d'une part, s'agissant de ce qu'elle valorise dans les contenus de formation. D'autre part, les dispositifs destinés à mettre en avant ces compétences ne font pas l'unanimité, notamment car la référence constante à l'autonomie des individus peut contribuer à renforcer les inégalités, alors même que le rôle du diplôme et des certifications post-scolaires est de plus en plus prégnant (Lemistre, 2015). Au-delà de ces critiques qui ont une portée internationale, d'autres s'adressent directement aux choix français en termes de professionnalisation des filières de formation. Ainsi, la professionnalisation s'accompagne, en France, d'une expansion scolaire où domine la création de diplômes professionnels, voire de nouvelles filières, telles que les licences professionnelles en 1999, licences en nette expansion depuis. Là encore, la création de filières et de spécialités peut générer de nouvelles inégalités dans le cadre d'une sélectivité accrue. En effet, la multiplication des titres brouillerait les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, et participerait à la reproduction sociale en « *jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés* » (Bourdieu, 1979, p. 174). C'est la démocratisation ségrégative (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative, supposée uniforme, au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation et qui masque en réalité des logiques internes à chaque niveau. Elle peut en outre socialiser des coûts de recrutement sans réelle plus-value, en effectuant un tri dans le système éducatif pour le marché du travail, comme cela est susceptible d'être le cas pour les licences professionnelles (Kergoat et Lemistre, 2014). Ces interrogations sont légitimes, puisque d'autres pays européens ont fait des choix tout à fait différents, voire opposés (Calmand, Giret et Guégnard, 2014).

11 Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : une notion polysémique

En tout état de cause, la professionnalisation recouvre plusieurs acceptions. Pour clarifier l'exposé et les enjeux, les études consacrées à la professionnalisation peuvent être rangées en trois catégories liées, selon qu'elles traitent de la professionnalisation des contenus, des parcours et des publics.

La professionnalisation emprunte en effet deux voies indissociables pour la formation initiale, celles des contenus et des parcours. Concernant les contenus, la professionnalisation passe par la création de filières professionnelles, comme les licences professionnelles ou encore la création de modules. À la frontière de la professionnalisation des contenus et des parcours, on trouve les dispositifs les plus prisés qui concernent la mise en situation sur le marché du travail, *via* les stages ou l'apprentissage. Ces modalités ne sont pas nécessairement très innovantes, mais bénéficient, en France notamment, d'un développement marqué pour les premiers et d'un plébiscite pour le second. L'innovation s'inscrit davantage dans la logique qui fonde ces évolutions : la logique « compétences » de sécurisation des parcours. Il s'agit alors d'améliorer l'adéquation entre compétences requises et acquises, d'une part en permettant au jeune de choisir sa voie en fonction de ses appétences et aptitudes et, d'autre part, en l'aidant à valoriser l'ensemble des expériences de son parcours (composantes de l'itinéraire scolaire, activités hors établissement de formation, travail en cours d'études). Les dispositifs d'orientation ou de préparation au projet professionnel entrent dans ce cadre, ainsi que nombre de dispositifs évoqués précédemment, destinés à développer et à faire mieux connaître à l'employeur potentiel les compétences individuelles.

La professionnalisation instituée des contenus et des parcours intervient sur des populations hétérogènes en termes de parcours et d'âge, notamment. Les possibilités institutionnelles sont en effet de plus en plus nombreuses et inscrites dans une logique de sécurisation des parcours et de formation tout au long de la vie. Deux individus peuvent alors traverser plusieurs dispositifs institutionnels à différents moments de leur vie avec des parcours très différenciés. Les publics de la formation professionnalisée et les logiques de professionnalisation peuvent alors être abordés selon le statut et le type de lien à l'entreprise : étudiants salariés, non-salariés, apprentissage, contrat de professionnalisation, reprises d'études, par exemple. C'est la professionnalisation de l'étudiant (jeune ou pas) et non la professionnalisation de chaque filière qui est visée. Si un lien est à établir avec les logiques institutionnelles (professionnalisation des contenus et des parcours), c'est l'hétérogénéité des publics qui interpelle davantage ici. Par exemple, la frontière institutionnelle, forte en France, entre formation continue et reprise d'études est, dans les faits, de plus en plus floue. Observer les publics d'autres pays où ce distinguo est moins prégnant (avec par exemple une forte proportion de reprises d'études en cours de carrière) peut permettre de mieux comprendre les évolutions, en France et ailleurs, ainsi que les éventuelles convergences ou divergences entre les modèles nationaux.

Enfin, la professionnalisation des publics, c'est aussi celle des personnels universitaires, qui intervient autant dans leur propre formation, que dans celle que certains d'entre eux sont susceptibles de dispenser aux étudiants ou aux intervenants de la professionnalisation. Il s'agit, par exemple, de la formation à la mise en œuvre des dispositifs par certains personnels universitaires pour d'autres (service d'orientation, d'insertion, etc.), ou de la formation de formateurs, lorsqu'il s'agit, par exemple, de préparer dans l'ensei-

gnement supérieur les futurs enseignants des filières professionnalisées ou non du secondaire (ESPE en France) et du supérieur. Les modalités différenciées de formation d'un pays à un autre, d'un établissement à un autre, d'une filière à une autre, le statut des intervenants, sont autant d'éléments dont l'analyse permettra de clarifier les modèles de professionnalisation qu'ils sous-tendent.

21 Les différentes voies de la professionnalisation, en France et dans une perspective comparée

Dans le prolongement du précédent numéro de *Formation Emploi* sur ce thème (Épiphane et Giret, 2012)³, le présent dossier vise principalement à faire le point sur les voies empruntées pour la mise en œuvre et les effets produits dans la période la plus récente de la professionnalisation, en France, en proposant également des analyses comparatives avec d'autres pays⁴.

Les contributions réunies ici permettent de préciser le sens, les logiques, les effets de discours et de pratiques s'inscrivant dans le sillage de la professionnalisation. Les textes s'appuient sur des enquêtes empiriques qui permettent de saisir les différentes voies empruntées par la professionnalisation et sa signification, selon qu'il s'agit de filières professionnalisantes, de la formation continue, de l'alternance ou des disciplines.

Nous avons organisé les contributions en progressant de la professionnalisation des contenus, puis des parcours vers celle des publics. Les catégories ne sont néanmoins pas aussi exclusives que cet ordonnancement peut le laisser penser.

L'objet des contributions portant sur la professionnalisation des contenus et des parcours est avant tout d'interroger son efficacité et sa légitimité en regard de ses effets évalués dans différents contextes locaux et nationaux. L'objectif des contributions portant sur les publics de la professionnalisation est davantage de tracer des frontières entre des catégories souvent brouillées ou mal connues, que ce soit du côté des acteurs de la mise en œuvre de la professionnalisation ou de la réalité des publics en formation professionnalisée au regard des catégories institutionnelles.

3. Le précédent *opus* portait surtout sur les effets de la professionnalisation des filières universitaires sur l'insertion professionnelle, compte tenu des spécificités des publics de chaque filière.

4. Les textes réunis dans ce dossier sont issus d'une journée d'étude organisée conjointement par le GTES Céreq et le RESUP, le 22 juin 2016 à Toulouse. Nous remercions le Céreq, le RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur), l'UT2J (Université Toulouse Jean-Jaurès), l'IEP (Institut d'études politiques) de Toulouse, le labex Structuration des Mondes Sociaux – SMS – (ANR-11-LABX-0066), le CERTOP (Centre d'étude et de recherche Travail, Organisation, Pouvoir) et le LaSSP (Laboratoire des sciences sociales du politique) pour leur soutien apporté à l'organisation de cette journée.

Le premier texte, de Joseph Kavka, constitue une entrée en matière qui résume assez bien la distance qui s'établit entre les traductions nationales des injonctions européennes à la professionnalisation des contenus, des parcours, et les finalités premières de celles-ci. La comparaison entre la France et la République tchèque permet en outre de rappeler que la professionnalisation est avant tout un objectif politique européen qui prend sens dans des politiques nationales, susceptibles de l'éloigner des attendus des institutions européennes. Ceci semble, pour l'auteur, être davantage le cas pour la France que pour la République tchèque, où respecter les normes européennes est un objectif en soi. La perméabilité aux injonctions européennes, et plus généralement internationales, est donc beaucoup plus prégnante en République tchèque, tandis qu'en France, les pratiques choisies par les réformateurs puisent dans une diversité d'injonctions et de pratiques européennes et internationales à l'occasion des réformes universitaires.

Les traductions nationales des injonctions européennes sont également au cœur du texte de Ruggero Iori pour la formation des assistant-e-s de service social, en France et en Italie, en croisant travail quantitatif et travail qualitatif. Les différences d'appropriation procèdent directement des conséquences de l'uniformisation des cursus de formation, soit la professionnalisation des contenus et plus précisément des filières de formation. Les spécificités des systèmes d'enseignement nationaux conduisent à des évolutions très différenciées des parcours de formation pour les inscrire ou non, ou plutôt à la marge, dans un cursus de licence, dans le cadre de la mise en œuvre du LMD (Licence-master-doctorat). L'adaptation de l'université au secteur professionnel est un des arguments de cette différenciation, tout comme les choix historiques des institutions qui portent le service social, dans les deux pays, sur le plan territorial et statutaire. Selon l'auteur, le point commun entre la France et l'Italie, à des degrés différents certes, est de transformer la logique même des métiers d'une relation de service associée à une identité professionnelle forte, en une dépendance au marché de l'emploi où cette identité se dissipe. En creux, le texte pose la question des « modèles » académiques qui circulent dans l'espace européen et contribuent à la reconfiguration des systèmes d'enseignement supérieur.

Les deux textes précédents situent leur analyse sur des contenus pour des moments donnés du parcours et dans le cadre de la structuration institutionnelle de l'offre de formation. Catherine Béduvé et Virginie Mora se penchent, quant à elles, sur ce que signifie aujourd'hui le fait de dire qu'un étudiant est professionnalisé au regard de son parcours d'études et de l'ensemble des contenus de formation de ce parcours. De fait, les parcours étudiants sont désormais émaillés, dans et hors des établissements d'enseignement supérieur, d'une série d'épisodes potentiellement professionnalisants (stages, expériences à l'étranger, diplômes en alternance, emplois en cours d'études), selon un processus d'accumulation plus ou moins singulier. Ces expériences professionnalisantes nourrissent, chacune à leur façon, des compétences disciplinaires, des compétences d'adaptation au marché du travail et/ou des compétences qui peuvent être qualifiées de distinctives. Ces compétences fondent la notion de « professionnalité », notion

proposée par les auteures, qui reste distincte de celle d'employabilité ; cette dernière n'étant jamais que l'un des objectifs de la première, objectif dont la réalisation reste dépendante des circonstances rencontrées sur le marché du travail. En s'appuyant sur l'enquête « Génération 2010 » du Céreq, menée en 2013, les auteures identifient, pour les étudiants du supérieur long, une douzaine de profils de professionnalité. Ceux-ci se révèlent variables à diplôme et spécialité de fin d'études donnés : l'attention accordée aux éléments de professionnalisation du dernier diplôme préparé ne doit donc pas faire oublier l'hétérogénéité des profils de professionnalité construits tout au long des parcours étudiants dans l'enseignement supérieur. Surtout, ces profils de professionnalité apparaissent bien liés, toutes choses égales par ailleurs, aux conditions ultérieures d'insertion des étudiants du supérieur long.

Les quatre contributions suivantes se situent au cœur des dispositifs support de la professionnalisation : l'alternance et la formation continue. Nathalie Beaupère, Xavier Collet et Sabina Issehnane traitent d'une filière-clé, ou du moins supposée telle, celle de l'apprentissage. Cette première contribution repose sur un matériau très original, quantitatif et qualitatif, puisqu'il s'agit de sept masters de l'université de Rennes 1, avec la particularité pour chacun de proposer une offre en alternance à côté de la voie classique. Les données quantitatives recueillies concernent l'insertion comparée de l'ensemble des publics. Elles sont complétées par des entretiens auprès des acteurs de la filière par alternance et des alternants. Avec cette rare comparabilité fine entre les filières, les auteurs participent de travaux encore rares cités plus haut, travaux qui relativisent les vertus, en matière d'insertion, de la professionnalisation des parcours par l'apprentissage et soulignent la représentation « idéalisée » de l'alternance. En effet, la plus-value brute de l'apprentissage à l'insertion, plutôt qu'un effet propre du contenu et du parcours de formation, s'avère davantage liée à une sélectivité de publics aux parcours spécifiques en amont, pour une affectation en aval vers des segments également spécifiques du marché du travail, selon la filière et la spécialité de formation. L'apprentissage est même, dans certains cas, qualifié de « période d'essai ».

Arnaud Pierrel propose une vision plus globale des filières apprentis du supérieur. Il met en évidence une autre forme de segmentation des publics et des parcours au sein même de la filière apprenti. Il rappelle l'expansion de l'apprentissage par le haut, mais déconstruit l'apparente homogénéité des filières apprentis par niveau de formation. Il met en évidence l'hétérogénéité des Centres de formation des apprentis (CFA) et donc de leurs publics, grâce à un examen *in fine* des logiques de création/destruction des CFA du supérieur liées à des contraintes institutionnelles elles-mêmes fortement marquées par des rapports de pouvoir. L'article illustre cette hétérogénéité à partir de l'analyse fine de trois exemples : un CFA inter-universitaire d'une ville moyenne de province, un Institut des techniques d'ingénieur et de l'industrie (ITII) et un CFA d'une école de commerce « bien classée ». La professionnalisation s'effectue ici dans un cadre segmenté porteur d'inégalités d'accès pour les publics du supérieur et renvoyant à la place des

établissements dans la hiérarchie de l'espace de l'enseignement supérieur. Surtout, la professionnalisation s'inscrit dans une dialectique complexe entre « demandes économiques » et « demandes sociales ».

Même si le flou de la frontière apparaît déjà dans l'article portant sur les masters, où l'alternance concerne des apprentis et des contrats de professionnalisation, la distinction entre formation initiale et continue à l'université n'est pas interrogée dans les textes précédents. La faible place de l'université, pour la seconde, est en effet soulignée plus haut dans le cadre institutionnel de la distinction qui résiste mal à l'épreuve des faits, et surtout aux comparaisons internationales. Dans un contexte où la formation continue doit se muer en formation tout au long de la vie, le brouillage des frontières entre formations initiale et continue est interrogé par Nathalie Bosse et Isabelle Borrás qui ont enquêté dans huit universités et une école d'ingénieurs de Rhône-Alpes. Replaçant leurs observations dans les travaux internationaux existant sur ce point, elles sondent la façon dont les textes officiels et les statistiques ministérielles d'une part, les différents acteurs d'autre part, segmentent les publics entre formation continue – lucrative, générant des ressources propres, et formation initiale – financée par dotation. Du point de vue des acteurs, le repérage et le classement des adultes apparaissent relever de critères hétérogènes selon les universités et leurs composantes, en fonction de choix politiques et de contraintes financières ou de ressources humaines. Les services de formation continue peineraient à réaliser l'harmonisation attendue des pratiques, plaçant la France dans une situation de « retard » en la matière. De plus, les ambitions de professionnalisation reposent également, en France, sur les contrats de professionnalisation. Or, ils sont très largement accaparés par les jeunes. Les adultes seraient-ils les grands perdants des pressions financières qui s'exercent sur les universités, à l'instar de ce qui se déroule dans d'autres pays ? Le flou des catégories offre en définitive une marge d'action aux établissements.

Parmi ces autres pays, on peut difficilement compter le Canada, et plus particulièrement sa province québécoise, où les adultes à l'université représentent plus de 40 % des effectifs. Pierre Doray et Christelle Manifet proposent une analyse des fortes dissemblances entre les universités françaises et québécoises, en regard de la professionnalisation des adultes. Leur approche très documentée de la construction des offres de formation se situe dans le cadre de l'analyse sociétale. Au Québec, la professionnalisation de l'université est qualifiée d'endogène par les auteurs, car la formation des adultes est partie intégrante de la politique éducative et de l'activité des universités dès les années 1960. *A contrario*, en France, la formation des adultes relève de la formation professionnelle continue (FPC), construite largement en dehors de l'université. Retrouvant une place, néanmoins toujours marginale, à l'université au fil du temps, la formation des adultes identifiée institutionnellement relève des services dédiés de la FPC. Selon les auteurs, la FPC traduit une professionnalisation de l'université à caractère exogène, en France, car la formation des adultes relève du champ de l'emploi et du travail. Ils concluent en

outre que les deux modèles sont certes très différents, mais n'en sont pas moins soumis à un contexte dont les exigences conduisent à mener actuellement des politiques qui cherchent, par exemple, à autonomiser les services dédiés aux adultes, au Québec, pour optimiser la « marchandisation de l'offre » vers un modèle FPC à la française peut-être. Un tel type de rapprochement est néanmoins fortement critiqué par les auteurs qui concluent en rappelant la dimension éminemment politique de la professionnalisation dans les universités.

La dernière contribution s'intéresse également aux adultes, parmi les publics de la professionnalisation, mais cette fois du côté des formateurs en IUT. L'exemple retenu par Stéphanie Tralongo est celui du tutorat. Le cadre est particulier au sens où les IUT sont la filière universitaire où la professionnalisation est bien antérieure aux évolutions évoquées plus haut, particulièrement celles concernant le tutorat des alternants. L'approche sociologique s'intéresse au rôle de la socialisation antérieure des 26 encadrants sur leur lien à la professionnalisation, notamment s'agissant des relations avec les entreprises. Il ressort de l'étude que l'acculturation à la professionnalisation de ceux qui sont pourtant censés la mettre en œuvre ne va pas de soi. Et ce alors qu'il s'agit d'enseignants déjà acculturés aux milieux professionnels par leur formation pour la plupart. Il y a une diversité des pratiques des tuteurs qui s'accompagne d'ajustements, de désajustements et de réajustements à l'injonction de l'institution. On comprend alors mieux la distance plus importante encore, voire la réticence des enseignants-chercheurs universitaires à s'impliquer dans les dispositifs de la professionnalisation (Beaupère et *al.*, 2014).

Du côté des étudiants, l'acculturation à la logique « compétences » ou aux dispositifs de la professionnalisation ne va pas non plus de soi, pas plus que les attendus des politiques de professionnalisation (Lemistre, Mora, 2016). Dans ce domaine, la professionnalisation des contenus qui, en France, s'appuie sur le renforcement des compétences spécifiques, ne répond pas nécessairement aux compétences réellement perçues comme utiles par les étudiants, qui s'avèrent plutôt transversales (Calmand, Giret, Lemistre, Ménard, 2015). Quant aux dispositifs de professionnalisation à l'université, le caractère inégalitaire de leur diffusion reste à interroger (Lemistre et Ménard, 2016). Ce dossier n'aborde pas spécifiquement ces aspects et ne prétend pas à l'exhaustivité en matière de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Les études sont en effet encore très rares sur l'essentiel : la professionnalisation, qui est l'émanation d'une vision européenne performative, a-t-elle réellement un impact positif sur l'insertion des jeunes et le marché du travail ? Quelles en sont les conséquences pour le système d'enseignement supérieur, tant du point de vue des logiques que des pratiques qu'elle sous-tend ?

Enfin, dans une postface à ce numéro, Vincent Carpentier reprend un des fils conducteurs de ce dossier, la comparaison internationale. Il insiste également sur le temps long et montre l'intérêt d'historiciser la question de la professionnalisation. Il souligne les articulations et les tensions entre les logiques économique, politique, sociale et culturelle qui se rencontrent à la fois dans la place et dans la manière dont la profession-

nalisation est appréhendée depuis l'après Seconde Guerre mondiale, en France et au Royaume-Uni.

L'ensemble du numéro contribue ainsi à souligner les formes et les effets de la professionnalisation. Il offre un état des lieux de la professionnalisation telle que mise en œuvre, en France, dans différents registres : filières professionnalisantes, formation continue, alternance ou diversité des disciplines. À partir des constats effectués et de comparaisons avec les pratiques d'autres pays, il interroge également les choix politiques effectués jusqu'alors.

■ Bibliographie

- Agulhon C., Convert B., Gugenheim F., Jakubowski S. (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?* Paris, L'Harmattan.
- Beaupère N., Bosse N., Lemistre P. (2014), « Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation », *Formation Emploi*, n° 126, pp. 99-117.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (2011), « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? », Hors-série n° 3.
- Calmand J., Giret J.-F., Guégnard C. (2014), « Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociales des diplômés », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/1.
- Calmand J., Giret J.-F., Lemistre P. et Ménard B. (2015), « Les jeunes diplômés de bac + 5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? », *Céreq Bref*, n° 340.
- Charle Ch., Verger J. (2012), *Histoire des universités. XIIème-XXIème siècle*, Paris, PUF.
- Épiphane D. et Giret J.-F. (coord.) (2012), « Enseignement supérieur : les défis de la professionnalisation », *Formation Emploi*, n° 117.
- Gayraud L., Soldano C. et Simon-Zarca G. (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », *Céreq, NEF*, n° 46.
- Grossetti M. (1995), *Science, industrie et territoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Kergoat P. et Lemistre P. (2014), « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation », *Économie et Société*, série socio-économie du marché du travail, n°36, pp. 1405-1438.

- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? », *Revue française de pédagogie*, n°192, pp. 61-72.
- Lemistre P., Ménard B. (2016), « À qui profitent les aides à l'insertion de l'université ? », *Céreq Bref*, n° 349.
- Lemistre P. et Mora V. (coord.) (2016), « *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* », Céreq Editions, Céreq Echanges, n° 3, 165 p.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, collection « Repères », n° 596, 127 p.
- Quenson E., Coursaget S., (dir.) (2012), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.
- Ropé F. et Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Soulié Ch. (2015), « Les faux semblants de la marchandisation et de la globalisation universitaire », in Charle Ch., Soulié Ch., *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris, Syllepse, pp. 7-26.
- Stavrou S. (2011), « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, pp. 93-109.
- Szymankiewicz C. (2016), « Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour un développement effectif de la formation tout au long de la vie (FTLV) », in Lemistre P. et Mora V. (coord.), « *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* », Céreq Editions, Céreq Echanges, n° 3, pp. 121-130.

L'approche par compétences: une réforme voyageuse?

Coordonné par Kathryn Anderson-Levitt, Stéphane Bonnéry et Sarah Fichtner

Dossier

Introduction. Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques « voyageuses ». Notions, trajectoires et pratiques de mises en œuvre.

Introduction. 'Competence-based' approaches as 'traveling' reforms. Ideas, trajectories and practices in implementation

Kathryn Anderson-Levitt, Stéphane Bonnéry et Sarah Fichtner

Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education

Kathryn Anderson-Levitt

L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique: enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques

Élisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry et Pierre Clément

L'approche par « compétences » dans l'enseignement professionnel français: impasse et non-sens pédagogique au regard des pratiques enseignantes

Josiane Paddeu et Patrick Veneau

L'approche par compétence peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain?

Ousseynou Thiam et Fatima Chnane-Davin

L'internationalisation de l'approche par compétences: le cas du Mexique, entre transfert de modèle et résistance

Nathalie Portilla

Hors-thème

Les enseignants contractuels au Sénégal. Produit d'un nouvel ordre scolaire ou d'interactions internes au système éducatif

Aboubacar Abdoulaye Barro

Entre mondialisation et développement local. Quels modèles pour la formation des ingénieurs au Vietnam?

Emmanuel Cardona-Gil & Denis Lemaitre

Le discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles face à la réussite scolaire des élèves en éducation prioritaire. Le cas des enseignants d'école élémentaire

Caroline Hache

Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire

Pierre Périer

Revue internationale de sciences sociales éditée par l'ARES,
avec le soutien des Éditions de la Maison des Sciences
de l'Homme/Paris et de l'IRD
ARES: 45, rue des Saints-Pères - 75006 Paris - France

Distribution en librairie: FMSH-Diffusion - 18 rue Robert Schuman,
CS 90003, 94227 Charenton-le-Pont Cedex

Pour les articles en ligne voir le site: cres.revues.org
Pour l'achat en ligne des numéros voir le site: www.lcdpu.fr
Pour l'achat par chèque (à l'ordre de l'ARES) commander à:
revue.cres@yahoo.fr
Prix unitaire: 20 euros