

L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE ET LA PROFESSIONNALISATION

Monique Hirschhorn

Université d'Orléans

On présente de plus en plus souvent la professionnalisation des enseignements comme le moyen de résoudre la crise de l'Université et d'éviter le chômage en s'adaptant aux demandes effectives du marché de l'emploi¹. La loi d'orientation du gouvernement de gauche en 1984 a considéré la formation professionnelle comme une priorité essentielle et a ouvert largement les portes des conseils des universités aux représentants du monde productif. Le gouvernement de droite n'est pas revenu sur ce choix. Il existe donc dans ce domaine un large consensus auquel participent également les enseignants et les étudiants. Rien d'étonnant alors qu'en réponse aux injonctions de la loi et du ministère se multiplient les filières professionnelles dans le premier cycle (DEUST), dans le second cycle (MST) et dans le troisième (DESS)², mais aussi que l'on réfléchisse assez peu aux conséquences de cette évolution quant au fonctionnement de l'Université. Comme nous ne disposons pour le moment que d'un ensemble de données empiriques et non de recherches systématiques sur ce sujet, on se contentera ici de formuler quelques hypothèses qui devraient bien entendu être soumises à vérification.

¹ cf. M. AMIOT et A. FRICKEY — *A quoi sert l'Université? Une université, ses étudiants et le marché de l'emploi*, Presses Universitaires de Grenoble, 1978; L. SCHWARTZ — *Pour sauver l'Université*, Paris, Le Seuil, 1984; l'Université est-elle réformable? in *le débat*, n.° 45, mai-septembre, 1987.

² DEUST: diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.

MST: maîtrise de sciences et techniques.

DESS: diplôme d'enseignement supérieur spécialisé.

Il est impossible d'étudier cette transformation sans tenir compte des caractéristiques spécifiques de l'enseignement supérieur en France et son histoire. Si l'Université française a pu si long-temps ignorer le problème de la professionnalisation, c'est tout d'abord parce que le système d'enseignement supérieur français à l'inverse des autres pays européens est double, d'un côté l'Université, de l'autre les grandes écoles et que de façon assez surprenante, une partie des grandes écoles ont pour elle le bénéfice de l'antériorité, ainsi l'école des Ponts et Chaussées créée en 1715, l'école d'artillerie en 1720, l'école du génie militaire en 1748, l'école des mines en 1783. La monarchie vieillissante offre au pays les scientifiques et les ingénieurs dont il a besoin alors que les Universités célèbres au Moyen-Age ne servent plus qu'à la collation des grades et que l'essentiel de la formation intellectuelle est assuré par ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire. Sur ce plan il n'y a point de rupture entre l'ancien régime et la révolution même si certaines écoles disparaissent ou sont mal administrées et en 1794 la convention crée à son tour l'école polytechnique³. La fondation en 1945 de l'école nationale d'administration par Michel DEBRE s'inscrit exactement dans cette tradition et s'inspire du modèle de l'école polytechnique appliqué aux besoins de la fonction publique. Fermées par la révolution française, vivotant au XIX^e siècle, à l'exception des écoles de droit et de médecine, les universités ne ressusciteront qu'avec la troisième République lorsque tirant les leçons de la défaite de 1870 et de la comparaison avec l'Allemagne l'on se préoccupe de doter la France de véritables universités. Mais déjà Louis LIARD, directeur de l'enseignement supérieur, craignait dans une vision quasiment prophétique que les écoles ne continuassent à attirer et à retenir les meilleurs ne laissant aux Universités futures que les moins bons et les refusés⁴. Destinées à former l'élite de la nation à répondre à ses besoins en ingénieurs, scientifiques, administrateurs, les écoles constituent un système d'enseignement supérieur original. Comme le fait remarquer Laurent SCHWARTZ, le MIT ou le Polytechnicum de Zurich ne sont pas comparables aux grandes écoles françaises, car ils fonctionnent de la même manière que les universités qui les entourent en pratiquant à l'entrée des études une sélection sévère. A l'inverse, en France le fonctionnement et l'organisation des écoles se différencient très nettement de celui des universités. Les lycéens titulaires du baccalauréat, accèdent en effet sans sélection à l'Université. En revan-

³ Cf. à ce propos l'excellent livre de Terry SHINN — *Savoir scientifique et pouvoir social*, l'École Polytechnique, 1794-1914, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

⁴ Propos cité par E. N. SULEIMAN — *Les élites en France, grands corps et grandes écoles*, Paris, Le Seuil, collection «Sociologie politique», 1978.

che les écoles recrutent sur concours auxquels dans la plupart des cas on ne peut se présenter qu'après un ou deux ans de préparation intensive sous la conduite d'enseignants très qualifiés⁵. Le nombre des places est limité de façon drastique: ainsi de la troisième République à nos jours l'effectif d'une promotion de polytechnicien n'a guère augmenté. Conséquence directe de ce mode de recrutement, les étudiants qui sortent des écoles ont la conscience d'appartenir à une élite dont le prestige repose sur la sélection et la rareté qui s'en suit. Ils développent un esprit de corps qui subsiste bien au delà de la sortie de l'école et permet de comprendre certains aspects du fonctionnement politique, économique et administratif français. L'organisation interne des écoles est également fort distincte de celle des universités. Même lorsque ces écoles sont des écoles d'Etat, ce qu'elles sont en majorité, le corps enseignant permanent de statut universitaire y est peu nombreux. La plus grande partie de l'enseignement est assuré par d'anciens élèves qui fournissent de ce fait autant un enseignement professionnel qu'un modèle auquel se conformer. Enfin, élément non négligeable, elles disposent de ressources financières bien supérieures à celles des Universités et le coût d'un élève est beaucoup plus élevé que celui d'un étudiant de l'université.

La croissance spectaculaire de cette dernière n'a pas affaibli le prestige des écoles, il a au contraire contribué à les sacraliser. Elles représentent une tradition mais aussi l'efficacité, l'adaptation aux nécessités de l'économie face à des Universités accusées de fabriquer des chômeurs ou de se transformer, selon l'expression consacrée, en «parking». Sur le modèle des écoles créées par l'Etat se développe d'ailleurs ces dernières années des écoles privées qui sélectionnent moins sur la qualité que sur la capacité à payer le coût des études mais qui promettent à leurs étudiants de véritables débouchés⁶.

La concurrence entre les écoles et les universités a donc tourné comme le prévoyait Louis LIARD au détriment de l'Université, mais elle permet aussi de comprendre pourquoi la préoccupation de professionnalisation a mis si longtemps à apparaître à l'Université. Celle-ci pouvait s'en désintéresser, car elle était prise en charge par les écoles. Le système français en effet allait jusqu'à prévoir que la formation des enseignants n'était point l'affaire de l'Université. C'était le

⁵ Dites de ce fait «année préparatoire»: lettres supérieures et 1^{re} supérieure pour la préparation aux grandes écoles littéraires, mathématiques supérieures et mathématiques spéciales pour les grandes écoles scientifiques. Il existe de surcroît des préparations spéciales comme par exemple pour les écoles vétérinaires. Ces préparations se font en lycée sous la direction de professeurs agrégés qui bénéficient d'un statut privilégié. Le secteur privé prend en charge certaines préparations «non-officielles», mais rendues nécessaires par la sélection, par exemple celle aux Instituts d'études politiques.

⁶ Certaines d'entre elles s'offrent le luxe de pratiquer une véritable sélection.

cas pour les instituteurs avec les écoles primaires normales, mais aussi, ce qui est plus étonnant, pour les enseignants du secondaire avec les écoles normales supérieures. Cependant l'augmentation des effectifs du secondaire a entraîné celui du nombre des postes au concours de l'agrégation sans qu'augmente dans la même proportion celui des places au concours d'entrée aux écoles. Il s'ensuit que nombre de futurs agrégés n'ont eu qu'une formation universitaire, mais l'on sait que le prestige des agrégés, anciens élèves, reste fort grand et que le passage par «l'école» permet souvent d'envisager des carrières plus brillantes que celle de l'enseignement secondaire: l'enseignement supérieur, la haute fonction publique par un passage par l'ENA via concours interne, l'activité politique.

Un autre élément explique également la longue indifférence à la question de la professionnalisation: c'est l'évolution du rendement du diplôme. A la suite de Jacques LAUTMAN et de Michel FORSE et Henri MENDRAS⁷, on peut reconstituer celle-ci en mettant en rapport l'offre d'emplois de cadres et de professions libérales et le nombre de diplômés. Lorsqu'à la fin du siècle dernier l'on «recrée» les universités, ces étudiants sont fort peu nombreux, mais l'offre est également très faible. La plupart des emplois sont accessibles soit par la voie royale des écoles, soit par le simple jeu de la position sociale. Toutefois le diplôme représente une ressource réelle pour ceux qui n'ont pas de position sociale et leur assure une mobilité ascendante. Après la première guerre mondiale, le nombre des étudiants s'accroît sans que l'on puisse encore parler d'une explosion scolaire et la progression du nombre d'emplois reste faible. La nouveauté réside surtout dans le fait qu'une partie des enfants de la bourgeoisie vient chercher à l'université une confirmation du statut social d'origine, ce qui n'améliore pas et contribue même à diminuer les chances des étudiants défavorisés. Le passage par les écoles s'avère de ce point de vue plus rentable, mais l'investissement en travail est très élevé et ils sont fort peu à y accéder. La troisième phase, celle des trente glorieuses, la seule qu'aient pu connaître les universitaires actuels correspond à une période de fort rendement du diplôme⁸. Le nombre des étudiants augmente de façon spectaculaire ainsi que le nombre des emplois. A certain moment, l'offre est même plus forte que la demande. L'enseignement constitue en particulier le débouché privilégié de toute une série de filières traditionnelles. Enfin la dernière phase dans laquelle nous nous trouvons toujours et dont les prémisses sont justes discernables avant 1968 (il se traduit par une forte croissance

⁷ In *Le changement social* de Henri MENDRAS et Michael FORSE, Paris, Armand Colin, collection «U», 1983.

⁸ Dont ils ont eux-mêmes bénéficiés.

des diplômés à peine stabilisée aujourd'hui) alors que le marché de l'emploi connaît des modifications et que le chômage se développe.

La situation des diplômés s'est donc radicalement modifiée. S'ils semblent encore aujourd'hui à l'abri du chômage de longue durée qui touche de façon préférentielle les jeunes arrivant sur le marché du travail sans qualification, ils n'échappent pas au risque de déqualification comme le prouverait le fait qu'une partie des candidats aux concours administratifs de catégorie B ou même C possède souvent des diplômes de niveau très supérieur à ceux qui sont exigés. Dans ce cas précis, il convient toutefois de s'interroger sur la réalité de ce déclassement. S'agit-il d'une adaptation aux exigences du marché de l'emploi (l'afflux des candidats augmentant la difficulté du concours) ou de la reconnaissance implicite que le diplôme obtenu ne garantit plus un niveau de connaissances et de capacités? On confond en effet souvent deux formes de dévalorisation des diplômes qui peuvent d'ailleurs se conjuguer: celle qui résulte mécaniquement de l'accroissement du nombre de ses titulaires (le diplôme ne représente plus un ticket prioritaire dans une file d'attente) et celle qui est le produit d'une moindre sélection et d'un affaiblissement des exigences universitaires. En fait la première forme de dévalorisation entraîne presque inévitablement la seconde. Moins rare donc moins rentable, le diplôme est moins convoité, il perd de son prestige à la fois pour ceux qui le délivrent et pour ceux qui le reçoivent.

Plus significatifs quant à la déqualification sont les pourcentages de diplômés de l'enseignement supérieur qui, pour leur premier travail, ne trouveront du travail qu'en tant qu'ouvriers (10% des étudiants) ou qu'en tant qu'employés (20% des étudiants). Il est vrai que ces statistiques ne concernent que le premier emploi, mais elles montrent néanmoins que la déqualification constitue une menace réelle.

Cependant la demande d'accès à l'enseignement supérieur reste très forte ainsi qu'en témoignent les manifestations étudiantes lors du vote à l'assemblée d'une loi instituant une sélection à l'entrée dans les universités. Faut-il y voir comme certains auteurs un paradoxe si l'on tient compte de la dévalorisation et de la baisse du rendement du diplôme, et en chercher les interprétations. Pour Jean-Claude PASSERON, c'est parce que les diplômes valent inconditionnellement comme certificat de la valeur culturelle de la personne qu'ils continuent à être recherchés. Pour L. LEVY-GARBOUA, les étudiants répondent à la dévalorisation des diplômes en abaissant le coût de leurs études (donc en accroissant leur rentabilité) par une modulation du temps qu'ils consacrent aux études. Mais l'interprétation du maintien de la demande peut être aussi beaucoup plus simple. Il n'y a point de paradoxe à vouloir entrer à l'Université parce que l'on veut tenter sa chance, parce qu'un diplôme vaut mieux que rien du tout,

parce que la position d'étudiant sauf lorsqu'elle exige des sacrifices énormes est plus agréable que la confrontation cruelle avec la réalité du marché de l'emploi. C'est un jeu où la plupart des participants n'ont rien à perdre et éventuellement quelque chose à gagner. C'est dans cette même logique que l'on se presse à l'entrée des filières sélectives, professionnalisées ou non, parce que le gain escompté est plus important et qu'une part non négligeable des étudiants des universités sont les refusés des diverses formations sélectives des plus prestigieuses (écoles normales supérieures par exemple) jusqu'à celles qui offrent un cursus plus court que l'Université (B.T.S., I.U.T.), ou ceux que leurs études antérieures n'autorisaient même pas à tenter leur chance.

* * *

On comprend mieux pourquoi les universitaires se préoccupent de professionnaliser les filières. Le temps n'est plus où il était mal venu d'en parler, où cela paraissait une véritable trahison à l'égard des valeurs universitaires, du caractère désintéressé du savoir et des impératifs de la recherche pure. La professionnalisation de l'enseignement prend à l'inverse le visage d'une quasinécessité. Pour les disciplines qui ne peuvent plus compter sur les débouchés de l'enseignement secondaire à savoir la formation des enseignants au moins dans un avenir à court terme⁹, ni sur l'absorption massive de leurs diplômes par la fonction publique ou plus généralement le marché de l'emploi (l'heureuse époque où il suffisait d'une licence de philosophie, d'histoire ou même de langue pour rentrer comme cadre dans une banque semble révolue), c'est une manière de retrouver un second souffle pour les autres, c'est une façon de rendre plus attractif les enseignements, d'attirer de bons étudiants, d'être en mesure de pratiquer une sélection et de trouver des financements propres grâce à la taxe d'apprentissage. On peut alors se poser les questions suivantes: la professionnalisation des enseignements universitaires réalise-t-elle l'adaptation souhaitée aux besoins de l'économie? Quelles sont les conséquences de la professionnalisation quant au fonctionnement de l'Université? Est-elle véritablement compatible avec les caractéristiques actuelles de celle-ci?

* * *

Il est évident que la réponse à chacune de ces interrogations suppose toute une série de recherches préalables. La première pour-

⁹ Sauf transformation totale de notre système éducatif les départs à la retraite à l'horizon 2000 vont provoquer une reprise de la demande dans ce secteur.

rait porter sur l'évaluation de la demande de diplômés. Faut-il plus de diplômés comme on l'affirme lorsque l'on se donne comme objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et 55% à être titulaires du baccalauréat et que l'on ne dissocie pas la nécessité d'une élévation générale du niveau de qualification de celle d'augmentation considérable du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur? On ne saurait répondre de façon définitive, car même si pour une part l'évolution à venir dépend des données présentes, elle peut aussi être très fortement modifiée en fonction de certains paramètres qu'il est possible à la rigueur d'identifier, mais dont on ne peut prévoir à coup sûr les évolutions. Ainsi par exemple la croissance de la population active. Elle reste forte de 1985 à l'an 2000 (2,2M d'actifs en plus) pour arriver à un maximum en 2003 (26,6M), puis recommence à diminuer¹⁰. Mais l'évolution de la population active ne dépend pas uniquement de la pyramide des âges, elle est aussi liée à la prolongation de la scolarité, à l'âge de la retraite, au comportement professionnel des femmes... Toute prévision fine en ce qui concerne l'ampleur de la demande d'emploi reste donc sujette à caution. Encore est-il plus difficile de prévoir ce que sera, même à brève échéance, la structure de l'emploi. Dans un article au titre provocateur «des étudiants, pour quoi faire?»¹¹, Pierre SURAULT conclut que «sauf bouleversement rapide de la structure des emplois que ne laisse pas prévoir celle des embauches actuelles, il faudra bien que les jeunes sachent qu'une bonne partie d'entre eux feront des études universitaires pour devenir ouvriers ou employés». Il constate en effet qu'il existe une augmentation régulière des sorties de l'appareil éducatif avec une formation complète en particulier pour l'enseignement supérieur, mais qu'en dépit d'une diminution du nombre des ouvriers ceux-ci représentent encore 35,1% de la population active et que la croissance des cadres et professions intellectuelles supérieures s'est très nettement ralentie. Entre mars 1985 et mars 1986 sur 573.000 de moins de 25 ans entrés en activité (occupés), près de 40% ont trouvé un emploi comme ouvrier et seulement 3% comme cadre. Il faudrait probablement nuancer ce propos et le traiter comme une hypothèse au même titre que le propos de ceux qui arguant du non chômage des diplômés concluent un peu hâtivement que les problèmes de l'emploi seront résolus par l'élévation globale de la formation et la professionnalisation des enseignements supérieurs.

¹⁰ «La population active d'ici à 2010; mode d'emploi», par Laurence Bloch, Olivier Marand et Claude Thelot in VIII^e colloque national de démographie, 5-7 Mai 1987.

¹¹ Pierre SURAULT — Des étudiants pour quoi faire? En l'an 2000, de nombreux diplômés de l'université seront employés ou ouvriers, *Le Monde*, 28 janvier 1987.

* * *

A cette première interrogation s'ajoute celle sur la nature des diplômes dont nous avons besoin. En dehors de secteurs où la demande est évidente et parfois relayée par la profession (par exemple la maîtrise de sciences et techniques comptables et financières préparant à une partie des certificats de l'expertise comptable) combien met-on en place de filières professionnalisées dont les débouchés sont beaucoup plus aléatoires. L'on sait d'ailleurs que cet effort du système éducatif pour s'ajuster à la demande du marché de l'emploi conduit à de singulières déconvenues. Qui ne se souvient de ces formations de perforatrices-vérificatrices prêtes à tourner à plein rendement et touchées de plein fouet par l'obsolescence? Même les formations supérieures adaptées à des besoins précis comme celles des Instituts Universitaires de Technologie peuvent connaître ce genre de déconvenues et certaines ne gardent leur pouvoir attractif vis à vis des étudiants que grâce à la sélection initiale.

* * *

L'autre ligne de réflexion devrait porter sur l'institution universitaire et sa capacité à s'adapter aux exigences de la professionnalisation. L'émergence d'une université de masse n'a pas entraîné une transformation des structures de l'université traditionnelle. Les universitaires sont toujours des enseignants-chercheurs dont le temps de travail est partagé également (au moins dans les principes) entre l'enseignement et la recherche. Ce dernier doit une grande part de sa qualité et de l'originalité de son contenu à l'activité de recherche. Ce statut ne pose aucun problème lorsque la fonction de l'Université n'est point de faire de la «formation professionnelle», mais de dispenser une culture qui vient confirmer le statut social d'origine, ni lorsqu'il s'agit d'une fonction que l'on pourrait qualifier de reproduction, c'est-à-dire formation de chercheurs et d'enseignants. Il n'en va plus de même dans le cas de filières professionnalisées vers d'autres types d'activités. On doit alors faire appel à des professionnels, et les universités sont de ce point de vue en moins bonne position que les écoles, car elles ne peuvent sauf cas rarissime compter sur d'anciens étudiants, et il n'est pas facile de trouver des professionnels compétents qui soient en même temps de bons enseignants. En outre la rémunération tout à fait dérisoire que leur offre l'Université pose à plus ou moins long terme la question de leur attachement à une activité dont les gratifications sont surtout d'ordre moral. La logique de la professionnalisation dans le système universitaire français si elle est menée jusqu'au bout conduit alors à créer à l'intérieur de l'Université des structures fort voisines des Écoles. C'est ce que sont en train de

devenir les I.A.E., mais du coup cela ne résoud en rien la crise de l'Université de masse.

* * *

Par ailleurs, les universitaires ne sont pas les mieux armés pour construire des formations adaptées. Au mieux pourrait-on dire que les structures universitaires moins contraignantes que celles du secondaire permettent plus facilement de mettre fin à une formation dont on s'apercevrait qu'elle est illusoire. L'idée de répondre à la demande des entreprises repose sur la naïveté qui consiste à croire que la demande existe. Plutôt que de bâtir artificiellement des formations professionnalisées ne devrait-on pas dans un certain nombre de cas se souvenir que le prestige des élèves des grandes écoles, comme le montre Ezra SULEIMAN, repose moins sur leur spécialisation que sur leur capacité à s'adapter à une très grande diversité de situations. Dans un univers en mutation n'est-ce pas la qualité d'une formation générale si décriée qui garantit mieux qu'une spécialisation étroite l'adaptation à un univers en mutation? A l'inverse la professionnalisation artificielle de certaines filières risque de produire une formation incohérente. Les universités et les étudiants n'y ont rien à gagner.

* * *

Enfin se pose le problème de la recherche. Certes, et c'est une retombée positive de la professionnalisation des enseignements, la recherche peut se trouver stimulée par une connexion plus étroite avec le monde extérieur, mais cela ne vaut évidemment que pour une partie des disciplines. Par ailleurs, la professionnalisation des filières draine vers celle-ci les étudiants les plus dynamiques, ceux qui ont les projets les plus construits et la recherche risque de devenir le refuge de ceux qui n'ont pas été sélectionnés ou n'ont pas voulu ou osé affronter la sélection, de ceux qui font ainsi faute de mieux un DEA¹², une thèse sans trop savoir où cela mènera effectivement... Paradoxalement alors que dans la décennie qui vient de s'écouler, l'un des problèmes majeurs de l'Université était de ne plus avoir comme débouché principal l'enseignement, celui des décennies à venir sera de remplacer les enseignants et les chercheurs qui partiront à la retraite. La qualité du recrutement est un enjeu essentiel, mais il n'est certain que l'on trouvera les candidats, et qu'on leur assurera la formation souhaitable.

¹² DEA: diplôme d'études approfondies de 3^e cycle universitaire.

Cet ensemble de réflexions conduit donc à examiner de fort près l'évolution actuelle. L'inadaptation actuelle de l'Université ne fait aucun doute, mais la recherche des solutions, si elle passe évidemment par des choix politiques et économiques, doit s'appuyer sur une étude précise et objective du fonctionnement universitaire des systèmes de contraintes auxquels sont confrontés enseignants et étudiants.