

# Les licences professionnelles

## Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université

**Dominique Maillard, Patrick Veneau**

DANS **SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES** 2006/2 n<sup>o</sup> 62 , PAGES 49 À 68  
ÉDITIONS **PRESSES DE SCIENCES PO**

ISSN 1150-1944

ISBN 2724630599

DOI 10.3917/soco.062.0049

Date de mise en ligne : 01/10/2006

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2006-2-page-49?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## LES LICENCES PROFESSIONNELLES

### FORMES ET SENS PLURIELS

### DE LA « PROFESSIONNALISATION » À L'UNIVERSITÉ

**RÉSUMÉ :** *Ce texte analyse l'offre de licences professionnelles, ses caractéristiques et le travail d'élaboration local dont elle est le produit. Il fait apparaître, au-delà de la diversité des réalisations, quelques formes principales de construction, fortement liées à l'offre de formations existantes et aux choix opérés par les enseignants pour faire évoluer celle-ci. Si la création de la licence professionnelle est avant tout justifiée par le « renouvellement » des qualifications ou leur élévation, le principe d'une nouvelle formation à « Bac+3 » semble en définitive davantage étayé par des préoccupations internes à l'Université. Ainsi, loin de se traduire par un mouvement unique de « professionnalisation », ce diplôme se manifeste par des formes plurielles.*

Dernier diplôme universitaire créé en 1999, la licence professionnelle entend répondre à une préoccupation politique de développement des formations professionnelles à l'Université, affirmée comme une priorité nationale depuis le début des années 90, notamment à l'occasion des assises nationales de l'enseignement supérieur (ministère de l'Éducation nationale, 1991). Ce diplôme opère une synthèse des principales mesures et expériences introduites au cours de la décennie 90. Des instituts universitaires professionnalisés (IUP, créés en 1992), la licence professionnelle reprend l'idée que les formations universitaires doivent accompagner des demandes en qualifications et elle retient aussi l'idée d'un mode d'habilitation spécifique qui associe enseignants et représentants du monde professionnel. Des unités d'expérience professionnelle (UEP) de l'arrêté Bayrou (1997), elle partage l'ambition de diffuser dans l'ensemble de l'Université le souci de l'insertion professionnelle des étudiants (Berthet, 2000). Dernier diplôme en date, elle n'est pas pour autant une simple « reprise » des précédentes réformes ou innovations universitaires. Elle marque son originalité en radicalisant l'exigence des « relations entre l'Université et l'entreprise » et en la cristallisant sous le terme unique de « partenariat avec les professionnels » qui doit s'appliquer à l'intégralité du processus de création et de mise en œuvre des formations<sup>1</sup>.

1. Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle, Journal Officiel, n° 272 du 24 novembre 1999 page 17401.

Censée faire écho à des « besoins en qualifications », la licence professionnelle intègre d'autres objectifs et fonctions, à commencer par l'harmonisation européenne autour du système appelé aujourd'hui « Licence Master Doctorat » (LMD). Voulu et portée par le ministre de l'époque, C. Allègre, elle suit d'ailleurs en toute logique le rapport qu'il avait commandité à J. Attali sur l'enseignement supérieur (Charlier et Croché, 2003). En tant que premier « diplôme de sortie », elle devait permettre une dérivation des flux de titulaires de Diplômes d'études universitaires générales (DEUG), susceptible de limiter l'engorgement dans les filières générales aux niveaux les plus élevés<sup>2</sup>. De manière moins explicite, la création de la licence professionnelle entérine le mouvement massif de poursuites d'études des titulaires de Diplômes universitaires de technologie (DUT) et offre une possibilité de formation et d'insertion professionnelle rapide. En outre, elle tranche la question réitérée de la demande des Instituts universitaires de technologie (IUT) d'une troisième année pour la préparation du DUT.

La diversité des finalités – manifestes ou implicites – assignées à ce diplôme soulève la question de sa traduction locale dans les formations mises en œuvre. L'objectif affirmé de rapprochement avec les milieux économiques laisse-t-il entrevoir une « instrumentalisation » de l'Université, souvent évoquée par les essais critiques sur la « professionnalisation » (Abélard, 2003 ; Renaut, 2002) ? Dans quelle mesure cette finalité prévaut-elle, au regard d'autres objectifs du diplôme, plus liés à des préoccupations internes à l'Université ? Comment la synthèse d'objectifs aussi divers voire contradictoires est-elle réalisée, ce d'autant plus que l'administration encourage – avec un texte réglementaire relativement souple<sup>3</sup> – la multiplication des initiatives locales ? Ces différentes questions se cristallisent autour des réinterprétations du diplôme auxquels se livrent les enseignants et des formations qu'ils ont finalement proposées.

L'analyse de l'élaboration de ces formations nous est apparue comme la démarche la plus à même de saisir ces processus. La jeunesse de ce diplôme rendait pertinente une telle approche. Elle permettait d'appréhender finement les éléments déterminants ayant présidé à ces créations, de lire les dynamiques d'évolution de l'offre et donc d'apprécier le caractère innovant des formations étudiées. Autant d'aspects plus délicats à mettre à jour une fois le diplôme routinisé et vécu par les enseignants *a posteriori* comme une évidence. Cette démarche permettait d'interroger à la fois l'uniformité des formations professionnelles bien souvent présumée par les recherches portant sur l'offre de formation (qui tendent à l'opposer au modèle lui-même supposé homogène des formations générales et disciplinaires, Kletz et Pallez, 2002 ; Mignot Gérard & Musselin, 2001) et plus spécifiquement l'effet de rupture associé à la création de ce diplôme (Leroux, 2003).

L'apparente diversité des contextes et processus de construction n'empêche pas qu'on puisse interpréter celle-ci et la typifier en fonction de « ressources » dont dis-

2. Cet objectif fait l'objet d'une attention particulière lors de l'examen des dossiers, en vue de leur habilitation. Les projets doivent ainsi préciser les spécialités (ou disciplines) des DEUG auxquelles sont ouvertes les formations.
3. La « maquette » du diplôme s'avère relativement peu normative.



c'est au titre d'une offre de formation professionnelle déjà en place que les établissements sont repérés et les enseignants sollicités.

## 1. PROCÉDURE D'HABILITATION ET OFFRE NATIONALE

Comme nous l'avons évoqué en introduction, la licence professionnelle reprend et adapte certaines des dispositions déjà présentes dans le texte de création des IUP (Bousquet *et alii*, 1998). Une étape supplémentaire est néanmoins franchie dans les modalités d'habilitation des projets émanant des établissements. Ainsi, avec la Commission nationale d'expertise est désormais établie une parité entre les universitaires et les « professionnels » ; elle symbolise le principe du « partenariat » avec le monde économique. L'évaluation des dossiers repose sur des critères relatifs aux débouchés, à la pertinence du niveau de qualification, à la participation de professionnels et à l'accueil des publics. Enfin, la répartition des dossiers effectuée sur des critères de type sectoriel institue une rupture encore plus nette avec les modalités classiques de l'habilitation des diplômes généraux et d'une partie importante des diplômes « professionnels », dans laquelle les représentants des différentes disciplines universitaires jouent un rôle prépondérant (Musselin, 1994).

Cette transformation du mode d'habilitation s'est accompagnée pour les cinq premières campagnes par un taux de refus d'un projet sur deux, 1002 formations ayant été habilitées sur cette période. La sélection opérée au niveau central, loin d'être négligeable, est également beaucoup plus sévère que celle observée pour des diplômes tels que la licence, la maîtrise ou le DESS. À l'inverse du filtrage réalisé au sein des établissements pour les diplômes généraux (disciplinaires) et professionnels de type DESS, la licence professionnelle a tendance à être « soutenue sans condition » par les présidences universitaires, parce qu'elle rentre en congruence avec les objectifs de « professionnalisation » affichée dans les contrats d'établissements. Le niveau national et central vient réguler une offre qui l'est très peu au niveau interne à l'établissement (Mignot-Gérard et Musselin, 2001).

En dépit de cette sélection, quasiment tous les secteurs d'activité économique sont présents dans l'offre définitive, malgré une forte concentration sur certains domaines. Ainsi, trois secteurs rassemblent près de 40 % des licences : le commerce avec environ 10 % des formations, l'informatique et les réseaux avec 8 % de l'offre et les activités traditionnellement associées à la métallurgie (mécanique, automatisme, électricité électronique, génie industriel) qui représentent plus de 19 % de l'ensemble. Au total, les activités de service prédominent puisqu'elles représentent environ 60 % de l'offre globale des habilitations. Sur la période étudiée, le poids des différents secteurs a peu varié en moyenne, quelques fluctuations pouvant survenir d'une année sur l'autre au sein de ces secteurs.

Cette stabilité moyenne s'observe également pour les différentes composantes universitaires responsables de l'offre. Les IUT proposent 50 % de l'offre, les unités de formation et de recherche (UFR) 38 % en moyenne, les autres structures étant des écoles d'ingénieurs, des instituts d'administration des entreprises, des IUP ou des services de la formation continue. Saisie à travers quelques grandes caractéristiques et au vu de l'évolution de l'offre au cours des quatre années d'habilitation ultérieures, l'offre de l'année 2000 apparaît déjà fortement stabilisée.





contenus : « On avait un projet qui déjà, dans la mesure où le DU fonctionnait, était facilement adaptable. Bon on l'a adapté en mettant un peu plus d'expression, de mathématiques pour l'informatique, c'est-à-dire qu'on l'a un petit peu fait évoluer pour que ce soit une licence, un BAC+3. Au niveau du fonctionnement, on a gardé le même objectif. Ce qui a changé c'est qu'on a élevé le niveau, dans la mesure où on a pu faire un recrutement avec de meilleurs étudiants ..., parce qu'on a des étudiants qui viennent d'un peu partout et dans la mesure aussi où c'était une licence, on a eu une réflexion sur quels sont les enseignements qu'il fallait mettre, certes c'est du professionnel, mais il faut quand même que ce soit une licence au niveau d'un BAC+3. » (enseignant responsable de licence)

RÉPARTITION DES MODALITÉS DE CRÉATION DES LICENCES PROFESSIONNELLES  
ÉTUDIÉES PAR TYPES DE STRUCTURE UNIVERSITAIRE ET PRINCIPAUX SECTEURS ET ACTIVITÉS CONCERNÉS

<b>Les licences professionnelles issues de formations antérieures</b>				
	IUT	Non IUT*		Total
Des transformations faussement évidentes	9	–	Industrie Informatique	9
Reconfigurer une offre passée ou existante	3	4	Industrie Informatique Commerce	7
<b>Les créations ex nihilo</b>				
	IUT	Non IUT*		Total
Mettre à profit l'expérience des formations professionnelles	10	3	Industrie Gestion des organisations Commerce Communication	13
S'investir dans la formation professionnelle	–	13	Autres activités de service marchands et non marchands** Commerce	13
<b>Les formations importées</b>				
	IUT	Non IUT*		Total
De branches ou d'organismes professionnels	3	9	Banque Commerce Autres activités de service marchand	12
De lycées	–	3		3

\* Essentiellement UFR mais aussi écoles d'ingénieurs, instituts.

\*\* Dans ce tableau, les « autres activités de service » regroupent aussi bien les secteurs de l'hôtellerie – tourisme, de l'environnement, du travail social que d'autres secteurs (artistique, gestion du patrimoine).





plômes très variés (tantôt diplôme national : le DEUST, diplôme d'études universitaires supérieures techniques, tantôt diplômes d'université : DETS, diplôme d'études techniques supérieures ; DIT diplôme d'ingénieur technologue) <sup>11</sup>, ont ainsi servi de « substrat » à la rédaction de projets. L'ensemble de ces diplômes se répartit de manière homogène entre IUT et UFR et les qualifications visées concernent à part équivalente l'industrie et les services marchands.

« Actualiser » ces diplômes se résume pour les enseignants à un renforcement des enseignements théoriques et à l'introduction de nouvelles matières adaptées à un déplacement « vers le haut » des objectifs professionnels des formations. La méthode qui consiste à associer deux disciplines ou deux domaines de spécialité est caractéristique des formations de ce groupe ; on mentionnera par exemple l'association de l'électronique et de l'optique, celle de l'électricité avec l'hydraulique ou encore celle des techniques audiovisuelles et de l'informatique. Une autre voie, moins fréquente, entend préparer de futurs « chefs d'équipes », « managers » et combine des enseignements de gestion et de management à une discipline donnée.

Contraints à un allongement de la durée des formations, les enseignants veulent croire que la dynamique d'informatisation des techniques productives (Veltz, 1986) ou qu'une élévation des « compétences » attendues dans les services marchands justifient ce déplacement.

« Le plus par rapport au DEUST, c'est que le DEUST est essentiellement juridique, alors qu'avec la licence on est à la fois sur le domaine de la gestion et du droit et puis il y a un degré d'approfondissement supérieur en droit. Pour les professionnels de l'immobilier, la licence avait à la fois pour objet de pouvoir obtenir la carte professionnelle mais c'est aussi d'avoir des collaborateurs de plus haut niveau. Le DEUST ça allait bien il y a 10 ou 15 ans mais ils avaient besoin notamment pour des collaborateurs qu'ils souhaitaient voir évoluer dans leur fonction, d'avoir des gens disposant d'un plus haut niveau de qualification. »

(Enseignant en charge d'une licence dans le domaine de l'immobilier)

De manière générale, tous ces projets souscrivent de façon plus ou moins explicite à l'idée de l'existence d'un espace de qualification situé entre les fonctions classiques de technicien et celles de cadre. Cet espace, identifié essentiellement par cette position intermédiaire, reste flou parce qu'il présuppose – de la part des enseignants – que le « titre fera advenir le poste ».

Même si ces idées relèvent du pari plus que de la réalité, elles ne se trouvent ni démenties ni infléchies lorsque les enseignants soumettent leurs projets à des « professionnels », aussi souvent salariés d'entreprise que membres d'organisations professionnelles (syndicats). Les réactions des « professionnels » s'avèrent relativement formelles ; il n'y a pas d'intervention spécifique de leur part pour préciser les qualifications ou pour conseiller les enseignants dans la définition des programmes et des contenus. Le plus souvent dans l'incapacité de se prononcer sur le bien-fondé

**11.** Ces formations se déroulent en général sur un an mais ils s'adressent à des étudiants ayant suivi une ou deux années de formation après le baccalauréat. Pendant technique et professionnel du DEUG, le DEUST est un diplôme de premier cycle, accessible après une première année de DEUG. Comme dans le cas des DU évoqués dans le point précédent, il s'agit d'obtenir une reconnaissance nationale et d'inscrire ces formations dans le système du LMD.



consiste le plus souvent à faire « dériver » une offre existante afin d'en constituer une nouvelle, spécifique et « inédite ». Prenons l'exemple d'une licence professionnelle intitulée « traitement des pollutions », créée dans un département « génie industriel et maintenance » d'IUT. La volonté de diversifier l'offre de ce département avait conduit à élaborer différents DU spécialisés dans la maintenance. La licence professionnelle « traitement des pollutions » s'appuie sur ces DU tout en proposant d'autres « objectifs professionnels », le traitement des pollutions liées aux problèmes de rejets – et de ce fait elle vient s'ajouter aux DU existants, conçus dans une continuité plus grande avec le DUT.

Un trait marque ces licences, la diversité des interlocuteurs « professionnels » rencontrés, selon les cas, membres d'associations professionnelles, de syndicats professionnels ou inter-professionnels, de structures d'interface (comme les centres régionaux d'innovation et de transfert de technologie, CRITT), de chambres de commerce et *in fine* salariés d'entreprises. Cette variété se double d'une multiplicité des démarches (analyse des offres d'emploi, lecture de la littérature et presse spécialisée, envoi de questionnaires adressés à des entreprises, tenue de réunions *ad hoc*, etc.) visant à étayer et justifier le bien-fondé des emplois correspondant à leur projet. Ces différentes initiatives visent à pallier la difficulté d'identifier un nombre restreint d'interlocuteurs pertinents et représentatifs. Les démarches des enseignants apparaissent ici plus itératives que dans les cas précédemment évoqués et semblent relever d'une construction progressive qui tente d'intégrer l'ensemble des avis et informations recueillis. Néanmoins, ce n'est pas tant l'avis des professionnels eux-mêmes que la réalité des stages réalisés par les étudiants au cours des premières années de ces licences qui fonctionnera comme un principe de réalité. Cette réalité conduit les enseignants à reconsidérer certaines orientations de leur formation pour faire en sorte qu'elle soit plus congruente avec les stages proposés et au-delà avec les activités probables des futurs diplômés. Ainsi, les responsables d'une licence initialement spécialisée sur les aspects de sécurité alimentaire se sont vus contraints d'élargir les contenus de la formation aux différentes dimensions de l'assurance qualité et des normes de l'agroalimentaire volontairement écartées à l'origine du projet. Autre exemple, les projets liés au management des PME – PMI ont été recentrés sur des activités spécialisées et plus connues de la gestion et l'administration des entreprises.

### 3. 2. S'INVESTIR DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Une partie des créations de licences professionnelles est réalisée en « terrain vierge » de formations professionnelles, en dehors des DESS largement adossés à des cursus disciplinaires. Exerçant dans des UFR et dans presque un cas sur deux dans des UFR de lettres et sciences humaines, les universitaires responsables de ces formations apparaissent à bien des points de vue comme des « pionniers », plus encore si l'on considère que se sont engagés des enseignants de départements d'art, de géographie ou de langues.

La création de la licence a ainsi été l'occasion d'une part de construire des cursus moins longs que le DESS et susceptibles de favoriser une insertion professionnelle, d'autre part de diversifier l'offre en ne prenant plus l'enseignement comme principal voire unique repère professionnel. « *Quand l'opportunité s'est présentée de faire une licence professionnelle, c'était en 1999 au département de psychologie, personne ne se*



Dès lors se pose avec plus de force la question des intentions de ces « entrepreneurs de formation » (Dubet, 2003). Le statut des responsables de ces licences, majoritairement professeurs et maîtres de conférences, ne les différencie pas de l'ensemble du corps des enseignants-chercheurs de l'Université. Qui plus est, on soulignera que près de 45 % des licences professionnelles proposées par les UFR sont sous la responsabilité de professeurs d'université, c'est-à-dire dans une proportion supérieure au poids de cette catégorie d'enseignants dans l'ensemble des UFR, alors qu'il s'agit d'un diplôme professionnel dont le prestige reste à démontrer. Ainsi, les enseignants les plus expérimentés n'hésitent pas à prendre en charge ces formations. Dans les entretiens, nombre d'entre eux justifie cette implication par un discours volontaire sur le thème de la « professionnalisation » et de sa nécessité. Ces enseignants peuvent d'autant plus facilement tenir à ce sujet un discours engagé et militant qu'ils ont pour eux leur statut de professeurs d'université. À l'inverse, on ne sera pas surpris que les maîtres de conférences en milieu de carrière soient assez rares dans l'ensemble de ces enseignants d'UFR interviewés.

« J'approche du milieu de ma carrière, la licence professionnelle me prend un temps considérable, ce qui ne me permet pas de faire autre chose pendant ce temps-là, donc ce que je regrette quelque part, j'ai le sentiment que ce que je fais est utile et en particulier pour les étudiants ; moi personnellement, je ne sais pas ce que j'en retirerai, enfin j'en retire un enrichissement personnel parce que c'est toujours enrichissant de rencontrer des professionnels, c'est extrêmement formateur mais autrement sur le plan de ma carrière, je ne sais pas comment ça sera considéré ; c'est extrêmement prenant, et tout ça se fait au détriment de la recherche, c'est vrai qu'on est moins productif et ça, je ne sais pas si tout le monde est prêt à l'accepter »

(maître de conférences en géographie)

S'ils appartiennent au corps des enseignants-chercheurs, certains de ces universitaires se singularisent par leur trajectoire professionnelle. Certains présentent des carrières atypiques, débutées en dehors de l'Université. Pour d'autres, la discipline qu'ils enseignent n'est pas celle du département dans lequel ils exercent et ils se trouvent dans un rapport d'éloignement à leur discipline d'origine (enseignants de statistique, responsables de licences professionnelles dans des UFR de psychologie ou de droit par exemple). Enfin, quelles que soient leurs différences de trajectoires et de statut, ces universitaires partagent une expérience commune des enseignements professionnels : certains ont commencé leur carrière en IUT et y enseignent toujours mais de manière occasionnelle, d'autres sont responsables de DESS, d'autres encore ont cherché à développer des éléments professionnels dans des cursus généraux, et certains enseignants des disciplines scientifiques et techniques donnent des cours dans des écoles ou des formations d'ingénieurs. Cette expérience constitue bien souvent la ressource la plus tangible dont ils disposent.

Avant d'envisager une modalité de construction spécifique où les licences professionnelles sont le produit d'initiatives externes à l'Université, revenons sur quelques traits communs aux licences évoquées jusqu'à présent et qui représentent une grande majorité de l'ensemble de l'offre. Loin d'être instrumentalisés par les milieux professionnels, les enseignants conservent la maîtrise de l'ensemble du processus de construction et de réalisation. Ce sont eux qui créent l'offre. De leur côté, les « professionnels » – que l'on ne saurait cantonner aux seules entreprises (Dubois,



attirer tout à la fois des étudiants et des salariés potentiels<sup>17</sup>. C'est donc sur la base d'intérêts bien précis que les acteurs économiques dont il est question ici se tournent vers les universitaires.

La traduction de ces objectifs en licences professionnelles prend deux formes principales liées au statut de l'interlocuteur professionnel qui sollicite l'Université. Dans le cas de figure le plus fréquent, les demandes sont relayées par des structures intermédiaires de type « organismes de formation », liés ou non à une branche. La demande des entreprises a déjà fait l'objet d'une mise en forme par l'organisme de formation ; cette étape préalable porte autant sur la définition de la qualification que sur les contenus de formation. Interlocuteurs « habituels » des entreprises, ces organismes dûment patentés ont déjà largement entamé le travail d'ingénierie de formation. Ils ont la maîtrise de l'ensemble du processus de création et d'une partie importante de la réalisation des licences.

« L'organisme nous a apporté une première maquette qui correspondait à leur avis à ce que les banques souhaitaient, aux besoins de la profession bancaire et cette maquette a été rediscutée. Il n'y a pas eu vraiment de grosses divergences parce que l'organisme a l'habitude de former des banquiers et ils ont eux toute une palette de diplômes qui va du bac+2 à bac+5. Ils ont donc l'habitude de formations post-bac. Donc ils ont présenté une maquette qui n'était pas complètement incongrue. »

(maître de conférences responsable de la licence)

Dans cette configuration, les universitaires sont tenus de s'inscrire dans les grandes lignes d'une maquette prédéfinie, sur la base d'une cible professionnelle donnée. Intervenant à la fin du processus, ils se voient confier les enseignements les plus généraux (dont le volume horaire est généralement moins important que celui des enseignements dits « professionnalisés »).

En l'absence d'organisme de formation jouant le rôle d'intermédiaire, le processus de construction est plus ouvert. Comme dans le cas précédent, les universitaires ne déterminent pas la nature de la qualification, en revanche ils ont la charge de la « transposition didactique », laquelle se réalise dans un mouvement de va-et-vient avec les « professionnels ». Pour autant, et malgré la volonté des enseignants de ne pas verser dans un utilitarisme immédiat, cette opération – effectuée sous le contrôle des entreprises – soulève la question de leur réelle autonomie dans la formalisation définitive des contenus.

Ces licences sont l'archétype des formations professionnelles les plus décriées (de Montlibert, 2003) et on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles les universités les acceptent et les développent. Il convient d'abord de mentionner que les enseignants concernés ne sont pas des novices dans les relations avec les représentants des branches ou des entreprises ; simplement, avec ce type de collaborations, ils franchissent bien souvent un palier supplémentaire. Familiers des formations professionnelles, ils entrevoient les différents avantages associés à ce nouveau diplôme. En effet, la licence professionnelle est pour eux une occasion de diversifier l'offre et

**17.** Dans une très large majorité, ces licences sont d'ailleurs préparées dans le cadre de l'apprentissage ou de contrats de qualification.



Autrement dit, l'offre antérieure est un ferment et les licences professionnelles doivent être replacées dans une évolution de l'offre et de ses caractéristiques. De ce point de vue, les « formations importées » ne se différencient pas des autres.

Néanmoins, les licences relèvent aussi de diverses options qu'adoptent les enseignants, compte tenu des ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer<sup>21</sup>. Ces options les conduisent tantôt à conformer des diplômés d'université en licences professionnelles adaptées au nouveau système « LMD » ou à l'opposé, à construire une offre nouvelle qui le plus souvent s'apparente à une « traduction professionnelle » de contenus disciplinaires. Dans ce processus, les enseignants apparaissent comme les principaux agents de la construction. Si cette situation tient de l'évidence lorsqu'il s'agit de formations générales, elle est moins conforme aux attendus du texte de la licence professionnelle censée accorder une large place aux « milieux professionnels » dès le stade de la création.

Le rôle central des enseignants conduit à souligner les logiques sous-jacentes dans lesquelles s'inscrit leur action, logiques elles-mêmes conditionnées par les types de structures dans lesquelles ils exercent.

Dans le cas des IUT, il apparaît qu'au-delà de la diversité des modalités de construction, la question principale est celle de leur contribution à l'offre des diplômes universitaires au niveau de la licence. Cette question n'était pas cruciale au moment de nos entretiens ; la décision politique de créer ou non une licence technologique était encore en suspend, conduisant certains enseignants à différer leur décision de transformer les DU. Le choix de la licence professionnelle ayant été – du moins pour l'instant – imposé, celle-ci devient désormais incontournable, ce qui incite les départements d'IUT à élaborer des maquettes nationales de licences professionnelles avec un nombre limité d'options correspondant à des spécialisations locales.

Si la question de « l'accès au L » n'est pas pertinente pour les UFR, se pose en revanche celle du développement des formations à caractère professionnel à ce « niveau » dans la mesure où l'ouverture de l'Université sur le monde économique est devenue un mot d'ordre des établissements universitaires. Les modalités de construction permettent d'esquisser deux logiques.

Une première s'inscrit dans un processus de diversification de l'offre – parfois déjà réalisé – en vue d'attirer de nouveaux publics (diplômés de STS ou d'IUT). La réponse à des sollicitations externes illustre particulièrement ce cas, d'autant plus qu'elle s'effectue à moindre coût. Cette logique s'exprime dans des UFR de sciences et techniques ou encore d'économie et de gestion, voire de droit, et qui peuvent s'appuyer sur des réalisations antérieures.

Dans la seconde logique, la diversification est justifiée en premier lieu par la préoccupation de débouchés professionnels alternatifs pour les étudiants des filières générales. Si ces formations professionnelles bien souvent proposées par des UFR de lettres et sciences humaines, voire de droit, intègrent *a priori* l'un des attendus du texte de création de la licence professionnelle concernant l'orientation des étudiants de DEUG, elles présentent un caractère plus incertain, au regard des qualifications auxquelles elles préparent.

**21.** Aspects déjà soulignés par B. Girod de l'Ain (1990) à propos de quelques diplômes professionnels créés durant les années 70.





### LISTE DES SIGLES

BCP :	Base centrale de pilotage.
BTS :	Brevet de technicien supérieur.
CEREQ :	Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
CNE :	Comité national d'évaluation.
CNESER :	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.
CRITT :	Centres régionaux d'innovation et de transfert de technologie.
DEA :	Diplôme d'études approfondies.
DESS :	Diplôme d'études supérieures spécialisées.
DEUG :	Diplôme d'études universitaires générales.
DEUST :	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.
DNTS :	Diplôme national de technologie spécialisé.
DU :	Diplôme d'université.
DUT :	Diplôme universitaire de technologie.
FCIL :	Formation complémentaire d'initiative locale.
HCEE :	Haut comité éducation économie.
IUP :	Instituts universitaires professionnalisés.
IUT :	Institut universitaire de technologie.
LMD :	Licence master doctorat.
MEDEF :	Mouvement des entreprises de France.
MIAGE :	Méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises.
MST :	Maîtrise de sciences et techniques.
STS :	Section de techniciens supérieurs.
U 2000 :	Université 2000.
UEP :	Unité d'expérience professionnelle.
UFR :	Unité de formation et de recherche.



DOMINIQUE MAILLARD, PATRICK VENEAU



- TANGUY L. 1999. Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années soixante, *Sociétés contemporaines*, n° 35, p. 43-71.
- VELTZ P. 1986. Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production, *Sociologie du travail*, n° 1, p. 5-22.