



HAL
open science

L'université française et la fabrique de professionnels Essai de typologie des formations universitaires

Julie Gauthier

► **To cite this version:**

Julie Gauthier. L'université française et la fabrique de professionnels Essai de typologie des formations universitaires. Sociologie. Aix-Marseille Université, 2012. Français. NNT: . tel-00785340

HAL Id: tel-00785340

<https://theses.hal.science/tel-00785340v1>

Submitted on 5 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Doctorat Aix-Marseille Université

Délivré par

Aix-Marseille Université

L'université française et la fabrique de professionnels
Essai de typologie des formations universitaires

Thèse pour l'obtention du grade de
Docteur d'Aix-Marseille Université
Formation doctorale de l'École doctorale (ED 355) – Espaces, Cultures, Sociétés
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)

Discipline : Sociologie

Présentée et soutenue publiquement

Par

Julie GAUTHIER

Le 2 février 2012

Préparée sous la direction du professeur José ROSE

Jury

Catherine AGULHON	Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes (rapporteur)
Jean-François GIRET	Maître de conférences en sciences économiques, Université de Bourgogne
Pierre FOURNIER	Professeur des universités en sociologie, Université de Provence/Aix-Marseille Université
Emmanuelle PICARD	Chargée de recherche en histoire, École normale supérieure (ENS) de Lyon
Danielle POTOCKI-MALICET	Professeur des universités émérite en sociologie, Université Reims Champagne-Ardennes (rapporteur)
José ROSE	Professeur des universités en sociologie, Université de Provence/Aix-Marseille Université

Résumé

L'université française et la fabrique de professionnels Essai de typologie des formations universitaires

Cette thèse a pour objectif d'enrichir la notion de professionnalisation. S'articulant autour des notions de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* et de *fabrique de professionnels*, elle propose une conception originale du processus de professionnalisation des formations universitaires. Elle tente principalement de construire une typologie des formations à partir de l'analyse synchronique et diachronique de leurs contenus et de leurs méthodes d'apprentissage. Ce travail mobilise un ensemble hétéroclite de travaux de sciences sociales allant de l'histoire des universités et de la sociologie des professions à la philosophie aristotélicienne. À partir de la question de recherche « *Quels types de professionnels les formations universitaires sont-elles en mesure de fabriquer ?* », il part du postulat que la nature des savoirs transmis fixe les modalités de cette fabrication. Il montre que ces savoirs participent de trois types de discipline (discipline pratique, discipline scientifique et discipline poïétique) auxquels sont rattachés quatre types de formation : la formation professionnelle généraliste, la formation professionnelle spécialiste, la formation professionnelle scientifique et la formation professionnelle poïétique.

Mots-clés : Professionnalisation, formations universitaires, histoire des universités, sociologie des professions, régulation de l'entrée dans un corps professionnel, fabrique de professionnels.

Abstract

The French University and the Making of professionals An Essay of Typology of the Academic Programs

This thesis aims to enrich the concept of professionalization. This work proposes an original conception of the process of professionalization of the university academic programs. This work is based on the concepts of *regulation of the entrance into a profession* and of *making of the professionals*. It primarily seeks to construct a typology thanks to the analysis of training content and learning methods from a synchronic and a diachronic point of view. This work uses resources from history of universities, sociology of professions and aristotelian philosophy. Starting from the following research question « *What types of professionals the university academic programs are able to make?* », it assumes that the nature of knowledge obtained by a student determines the conditions of this making. This knowledge consists of three types of discipline (practice discipline, scientific discipline and poietic discipline) which are related to four types of trainings : professional generalist training, professional specialist training, professional scientific training and professional poietic training.

Key words : Professionalization, Academic Programs, History of Universities, Sociology of Professions, Regulation of the Entry into a Profession, The Making of Professionals.

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier mon directeur de thèse, José Rose, qui a su s'adapter à ma démarche originale et m'encourager à persister durant toutes ces années, tout en faisant preuve d'un professionnalisme exemplaire.

Je remercie également Catherine Agulhon, Pierre Fournier, Jean-François Giret, Emmanuelle Picard et Danielle Potocki-Malicet d'avoir accepté de faire partie du jury malgré les contraintes de temps qui leur ont été imposées.

Je remercie mon laboratoire d'accueil, le laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), pour son soutien, et surtout le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) au sein duquel j'ai évolué professionnellement et fait d'agréables rencontres.

Je tiens à remercier également tous ceux qui ont bien voulu m'accorder de leur temps dans le cadre de mon enquête ainsi que ceux qui m'ont soutenu tout au long de ma recherche.

Enfin, une pensée des plus reconnaissantes et des plus intimes à Jim, mon éternel compagnon de route avec qui je partage tout et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

Sommaire

Introduction générale	9
Genèse du terme professionnalisation	19
Champ d'investigation et cadrage théorique	26
Démarche méthodologique : méthodologie, terrain d'enquête et matériau	28
Chapitre 1	
Des conceptions hétéroclites de la professionnalisation	37
Introduction	37
1. Les politiques publiques et la professionnalisation	37
2. Les rapports d'expertise et la professionnalisation.....	59
3. Les universitaires et la professionnalisation	67
4. Les étudiants et la professionnalisation	80
Conclusion.....	90
Chapitre 2	
Régulation de l'entrée dans un corps professionnel et fabrique de professionnels	91
Introduction	91
1. Les travaux sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur	92
2. Régulation de l'entrée dans un corps professionnel	102
3. La fabrique de professionnels	110
Conclusion.....	128
Chapitre 3	
La formation professionnelle généraliste	131
Introduction	131
1. Les métiers de l'enseignement et de la formation	132
2. Les professions issues du droit : la praxis après la théorie	157
Conclusion.....	168
Chapitre 4	
La formation professionnelle spécialiste	171
Introduction	171
1. Le champ de la médecine au Moyen Âge jusqu'au XVIII ^e siècle : séparation entre théorie et pratique	172
2. La régulation de l'entrée dans le corps professionnel : de la Révolution au début des années 2010.....	186

3. La fabrique de professionnels du XIX ^e siècle au début des années 2010	196
4. L'odontologie : vers la formation professionnelle spécialiste ?.....	214
Conclusion.....	217
Chapitre 5	
La formation professionnelle scientifique	219
Introduction	219
1. La science au cours de l'histoire.....	220
2. L'ingénierie et l'expertise scientifique : une fabrique de professionnels centrée sur la recherche appliquée	228
3. Les formations professionnelles scientifiques au début des années 2010 : une fabrique de professionnels orientée vers la recherche fondamentale.....	258
4. La régulation de l'entrée dans un corps professionnel : monopole de la fonction publique.....	267
Conclusion.....	273
Chapitre 6	
La formation professionnelle poïétique	275
Introduction	275
1. Les arts	276
2. L'information, la communication et les technologies de l'information et de la communication (TIC).....	279
3. Les langues.....	282
4. Les lettres.....	284
5. Sport et motricité	286
Conclusion.....	287
Conclusion générale	289
Bibliographie.....	295
Webliographie.....	333
Index des abréviations et des sigles.....	341
Table des encadrés, schémas et tableaux	351
Annexes	353
Table des matières.....	417

Introduction générale

Ce que l'on désigne désormais par « mouvement de professionnalisation » touche l'ensemble de l'enseignement supérieur¹ de manière hétérogène. Ce mouvement revêt des formes diverses qu'il reste à caractériser.

Il a trait à l'aménagement de nouvelles pratiques de formation telles l'alternance utilisée dans le cadre de la formation des enseignants. Il englobe la mise en application de modules à visée professionnelle destinés à infléchir les formations générales comme les stages. Il recouvre le développement ou le renforcement des partenariats avec le milieu professionnel comme l'implication des professionnels dans les enseignements ou dans l'élaboration des projets de création. Il va de pair avec la mise en place de dispositifs d'information et d'orientation afin d'accompagner les étudiants dans la construction de leur projet professionnel dans afin de faciliter leur insertion dans la vie active. Enfin, *last but not least*, il émane d'une initiative étatique de création de nouveaux diplômes et de structures à visée professionnelle comme les instituts universitaires de technologie (IUT) ou les universités de technologie.

Plus précisément, ce mouvement est le fruit d'une dynamique de professionnalisation plus globale amorcée dès le XIX^e siècle² au sein de l'ensemble du système éducatif. Dès la première moitié de ce siècle où savoir et industrie se conjuguent, les pouvoirs publics entament le développement d'un enseignement

1. Alain Touraine parle de configuration éclectique de l'enseignement supérieur. Alain Touraine, *Université et société aux États-Unis*, Paris, Éditions du Seuil, 1972, p. 123-124.

2. Cf. Brigitte Carrier-Reynaud (dir.), *L'enseignement professionnel et la formation technique du début du XIX^e au milieu du XX^e siècle*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2006

professionnel dans l'optique de répondre aux nouveaux « besoins » socioéconomiques de la nation. À cet effet, la puissance publique institutionnalise l'enseignement professionnel en fonction des « besoins » en main-d'œuvre de plus en plus spécialisés voire parcellisés. Cette institutionnalisation devait d'abord avoir lieu en dehors de l'enceinte universitaire, dans des écoles de niveau supérieur et secondaire. En 1851, une première tentative de légiférer l'apprentissage se manifeste par une loi, toujours en vigueur de nos jours³, préconisant l'établissement d'un contrat entre l'élève et l'employeur. La première école nationale professionnelle (ENP) se crée à Voiron (en 1886), suivie par des écoles pratiques de commerce et d'industrie⁴. Dans le premier quart du XX^e siècle, la loi Astier du 25 juillet 1919 portant organisation de l'enseignement technique, industriel et commercial, dont l'objectif est d'associer aux enseignements généraux des cours en ateliers et d'instituer des cours de perfectionnement pour les ouvriers⁵, est promulguée.

Pour autant, l'université sera longtemps mise à l'écart des réalités socioéconomiques et ne fera que tardivement l'objet de réformes en profondeur. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que l'université connaîtra sa plus grande évolution, et, jusqu'à aujourd'hui, c'est elle qui sera la plus touchée par le mouvement de professionnalisation. Dans les années 2010, plus que jamais la professionnalisation de l'université figure à l'agenda des politiques éducatives, en témoigne l'un des principaux points abordés le 13 septembre 2010 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche lors de la présentation du document de presse « Rentrée dans l'enseignement supérieur 2010-2011 », « Une université engagée dans la

3. Loi sur le contrat d'apprentissage du 22 février 1851.

4. Cf. Guy Brucy, « De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation », dans Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, 2005, p. 27.

5. Carol Landry, *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.

professionnalisation des cursus »⁶. Ainsi, malgré sa durée, son ampleur et son importance politique, le mouvement de professionnalisation de l'université, notamment celui des formations universitaires, demeure peu étudié d'un point de vue sociologique. Comme le note José Rose, « [...] les publications sur ce sujet ne sont pas encore très nombreuses »⁷. Aussi, nous pencherons-nous sur cette question, entendant par professionnalisation de l'université, tout ajustement que celle-ci apporte à ses pratiques, ses cursus ainsi qu'à ses contenus et ses méthodes d'apprentissage dans l'optique de fabriquer des professionnels⁸.

L'université française en tant qu'institution d'enseignement supérieur, serait-elle, par sa nature même, tiraillée entre la transmission d'une culture savante et la *fabrique de professionnels* ? Répondant par l'affirmative, il n'est guère surprenant que cette institution ait été considérée dès les années 1960 « en crise »⁹ et, partant, placée devant la nécessité de réformes impérieuses¹⁰.

6. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Une université engagée dans la professionnalisation des cursus », document de presse « Rentrée dans l'enseignement supérieur 2010-2011 », 13 septembre 2010, p. 45-50, http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rentree_universitaire_2010-2011/97/2/DP_rentree_univ_version_def_153972.pdf, consulté le 20 novembre 2010.

7. José Rose, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », 1^{ère} biennale formation-emploi-travail « Les chemins de la formation vers l'emploi », *Relief*, n° 25, Céreq, mars, 2008, p. 44.

8. Walo Hutmacher, « L'Université et les enjeux de la professionnalisation », *Politiques d'éducation et de formation*, n° 2, Bruxelles, Éditions de Boeck université, 2001, p. 33.

9. Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », dans Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque historique Privat, 1986, p. 374.

10. Les publications à ce sujet sont nombreuses et toujours d'actualité. Cf. Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », dans Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque historique Privat, 1986, p. 374. Vous pouvez également consulter les ouvrages d'Antoine Gérard et Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966 ; Georges Lapassade, *Procès de l'université*, Paris, Pierre Belfond, 1969 ; Marc Zamansky, *Mort ou résurrection de l'université*, Paris, Plon, 1969 ; François Bourricaud, *Universités à la dérive*, Paris, Stock, 1971 ; Charles Debbash, *L'université désorientée, autopsie d'une mutation*, Paris, PUF, 1971 ; Jean Fourastié, *Faillite de l'université ?*, Paris, Gallimard, 1972 ; Michel Amiot et Alan Frickey, *A quoi sert l'université*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1978 ; José Rose, *L'université en éclats*, Aix-en-Provence/Marseille, université de Provence/Céreq, 2003 ; Nicolas Oblin et Patrick Vassort, *La Crise de l'université française. Traité critique contre une politique de*

En 1964, dans un numéro spécial¹¹ de la revue *Esprit*, l'heure est à la conciliation entre la massification de l'université, la qualité de l'enseignement reçu, les « besoins » en main-d'œuvre technico-professionnels et l'inculcation de la culture savante. La vocation de l'université serait de « contribuer au progrès de la science et au développement de la recherche, de dispenser la haute culture, de former les maîtres, de prendre part à l'éducation culturelle et au perfectionnement professionnel au plus haut degré »¹².

Aucun enseignant à cette époque ne semble contester la professionnalisation des formations universitaires. En effet, l'idée que l'université doit préparer l'étudiant à une profession et combler ainsi le fossé qui la sépare des nouvelles réalités économiques et sociales est des plus partagées¹³.

Déjà, en octobre 1957 à Grenoble un colloque débattait des « problèmes généraux des contacts entre l'université et l'industrie dans le cadre de la recherche » soulevant trois grandes questions : les liaisons entre les industriels et les universitaires dans le domaine de la formation des scientifiques et des techniciens, les réformes améliorant la collaboration avec l'industrie et la création de centres de recherche en province.

l'anéantissement, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », série « Sociologie politique », 2005 ; Pierre Jourde (dir.), *Université : la grande illusion*, L'Esprit des Péninsules, 2007 ; Christian De Montlibert, « La réforme universitaire : une affaire de mots », dans Franz Schultheis, Marta Roca i Escoda et Paul-Franz Cousin, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'Agir Éditions, 2008, p. 27-46 ; Revue du MAUSS, *L'université en crise. Mort ou résurrection ?*, n° 33, La Découverte/MAUSS, 2009.

11. « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° 5-6, 1964.

12. Félix Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes 1789-1964*, Tours, Sirey, 1966, p. 387.

13. Selon l'historien Lucien Febvre, engagé ces années-là dans des pourparlers avec les pouvoirs publics, « la première des missions de l'université est de préparer l'étudiant à une profession ». Didier Fischer, *Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, p. 101.

Deux ans plus tard, en avril 1959, le président de l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), Georges Danton, s'exprime au nom des étudiants lors du 48^e congrès de la centrale étudiante : « Ce que nous attendons est simple. Une culture générale supérieure dans la spécialité que nous avons choisie, des méthodes de travail appropriées et une préparation à une situation qui ait une valeur dans la vie économique et sociale d'aujourd'hui »¹⁴. Lors du congrès, il est notamment question d'intégrer les stages en entreprise dans les enseignements et de créer un organisme tremplin entre l'université et les secteurs d'activité afin d'orienter les étudiants vers de réels débouchés.

En 1960, l'ossature des requêtes estudiantines en matière de professionnalisation se fortifie. Jacques Freyssinet, nouveau président de l'UNEF, plaide pour une plus forte professionnalisation, et de préciser au congrès de Lyon que « l'université devra également s'adapter à l'économie nationale, ce qui suppose un développement considérable de l'information sur les débouchés, de l'orientation, et aussi un dialogue avec la profession, non pas pour se plier à ses exigences mais pour en tenir compte dans tout ce qu'elles ont de valable pour la formation universitaire »¹⁵.

Depuis, la nécessité de professionnaliser les formations universitaires a soulevé de nombreuses controverses mettant en scène les défenseurs de la culture savante dite « désintéressée » et les tenants de l'adaptation des études aux « besoins » du marché de l'emploi.

Nombre d'universitaires craignent « une spécialisation excessive, une opérationnalisation trop forte de la formation supérieure, une adaptation trop étroite aux exigences des entreprises, une instrumentalisation des formations

14. *Ibid.*, p. 111.

15. *Ibid.*, p. 130.

supérieures »¹⁶. Certains, à l'instar de Paolo Tortonese¹⁷, arguent que les dispositifs de professionnalisation déjà mis en œuvre tendent à développer des formations qui intégreraient des enseignements spécialisés élaborés exclusivement à partir des exigences ponctuelles du marché.

Des « académiciens », montre Philippe Terral, privilégieraient une formation générale intégrant des savoirs fondamentaux disciplinaires et des savoirs permettant l'acquisition de compétences transversales (ou polyvalentes). Des « professionnalisants » revendiqueraient une formation plus spécialisée centrée sur des savoirs plutôt techniques directement en mesure d'être réinvestis sur le marché de l'emploi¹⁸.

Ces débats suscitent, d'une part, de vives préoccupations touchant l'évolution des rapports entre université et milieux professionnels. Ceux-ci sont, sur le plan sociologique, au cœur de la relation formation/emploi.

Le constat de Jean Vincens selon lequel la finalité d'une formation doit être en adéquation avec l'emploi occupé demeure largement partagé¹⁹. C'est également ce que constatent Jean-François Giret et Stéphanie Moullet : « En France, la logique

16. José Rose, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *op. cit.*, p. 50.

17. Paolo Tortonese, « Contre la professionnalisation des universités », dans Pierre Jourde (dir.), *Université : la grande illusion, op. cit.*, p. 185-194.

18. Philippe Terral, *Deux grandes conceptions de la professionnalisation : la controverse « académiciens » « professionnalisants » autour de l'utilité des savoirs*, colloque « L'eupéanisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur, quelles convergences ? » organisé dans le cadre de l'ANR – programme thématique en sciences humaines et sociales : apprentissages, connaissances et société, Paris, 14-15 janvier 2010.

19. Jean Vincens, « L'adéquation formation-emploi », dans Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, coll. « Recherches », 2005, p. 149-162.

adéquationniste a semble-t-il largement influencé la volonté de professionnaliser l'enseignement supérieur et notamment l'université²⁰. »

Cette approche, dite « adéquationniste », postule qu'il existe un rapport très étroit, à la limite une adéquation parfaite, entre l'emploi occupé et la formation suivie. Ainsi, à chaque formation correspondrait un seul emploi et, inversement, à chaque emploi correspondrait une seule formation. Certes cette adéquation existe – en témoigne le CAP de plomberie ou le diplôme d'État en médecine –, mais celle-ci, loin d'être la règle générale, est sujette à caution.

En effet, dans le sillon des réflexions tracées par l'ouvrage collectif sous la direction de Lucie Tanguy²¹, cette approche « adéquationniste » recule devant une conception en termes d'articulation²², de correspondances entre formations et emplois²³ ou de convenance²⁴. Jean Vincens souligne que l'« on tend vers une situation où l'embauche résulte d'une rencontre [d'une convenance] entre l'éventail des emplois qu'un étudiant peut briguer à partir de son diplôme et l'éventail des formations qu'un employeur juge adéquat pour l'emploi qu'il cherche à remplir »²⁵.

20. Jean-François Giret et Stéphanie Moullet, « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion des diplômés », *Net.Doc*, n° 35, Céreq, février, 2008, p. 4.

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

22. Claude Sauvageot, *Table ronde*, communication présentée à la journée d'étude « La professionnalisation de l'enseignement supérieur en France et dans les pays de l'OCDE : bilan et perspectives », Paris, OCDE-France, 4 février 2007.

23. Olivier Chardon, « La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers », dans Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *op. cit.*, p. 163-178 ; Thomas Couppié, Jean-François Giret et Alberto Lopez, « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », dans Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *ibid.*, p. 79-96 ; José Rose, « Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois », dans Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *ibid.*, p. 367-377.

24. Jean Vincens, « Universités : un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ? », *les notes du LIRHE*, n° 437, septembre 2006.

25. *Ibid.*

La disparité des emplois occupés à l'issue d'une même formation²⁶ rendent de fait légitime sociologiquement cette question apparemment triviale: « Des formations pour quels emplois ? », pour reprendre le titre de l'ouvrage collectif dirigé par Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose²⁷.

Aussi, la professionnalisation des formations universitaires pose-t-elle certaines limites qui ont trait notamment à la connaissance des « besoins » en main-d'œuvre à court et à long terme. Selon Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, il existe dans des secteurs professionnels en évolution, un risque d'obsolescence rapide du savoir opérationnalisé à partir des « besoins » encore peu « formalisés, connus ou explicités »²⁸.

Dans cette mesure, si cette demande doit toujours précéder l'offre, conviendrait-il de miser sur un pilotage en aval, *i.e.* privilégier la création de formations selon la demande réelle et non à partir d'une demande anticipée. *A contrario*, l'université devrait-elle anticiper les « besoins » en cours de formalisation en créant des dispositifs de formation autour des savoirs pratiques ? Depuis les années 1960, c'est cette stratégie que les pouvoirs publics semblent adopter. Ils ont ainsi confié à l'université la mission de créer des formations qui tiennent compte des « besoins » du marché de l'emploi tout en les anticipant. Les formations universitaires devraient notamment intégrer une période d'immersion en milieu professionnel et faire intervenir des professionnels au niveau des enseignements.

D'autre part, ces débats renvoient à une conception dichotomique des formations universitaires. On retrouve, d'un côté, les formations académiques ou

26. Philippe Lemistre et Mireille Bruyère, « Spécialités de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance », *Net.Doc*, n° 52, Céreq, juin 2009.

27. Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (dir.), *ibid.*

28. Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, *Offre de formation des universités : création de diplômes et stratégie d'établissements*, Paris, École des mines de Paris/Agence de modernisation des universités, 2001, p. 36. Cf. également Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, « La construction de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », dans Georges Félouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003, p. 201-213.

généralistes focalisées sur la transmission d'une « connaissance “pure”, synthétique et proprement théorique », de l'autre, les formations professionnelles centrées sur la transmission d'une « connaissance appliquée, à caractère essentiellement pratique et instrumental »²⁹.

C'est d'ailleurs à partir de cette conception dichotomique que les travaux sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur vont baser leur analyse. De fait, la plupart d'entre eux associent professionnalisation et formations dites professionnelles. Ils se focalisent ainsi sur l'étude des diplômes dits professionnels comme les brevets de technicien supérieur (BTS), les diplômes universitaires de technologie (DUT), les licences professionnelles ou les masters professionnels. Alors que certains travaux se concentrent sur l'analyse des mécanismes institutionnels de construction des diplômes professionnels³⁰ ou sur l'impact des politiques de professionnalisation sur les curricula³¹, d'autres s'attachent à dégager les éléments de

29. Cf. Michel Freitag, « Les finalités de l'Université comme institution », *Revue du Mauss*, dossier « C. Quel avenir pour l'Université ? 2° Le corporatisme est-il réactionnaire ? Grandeur de l'Institution », n° 33, 2009, p. 327-342.

30. Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard, « Les licences professionnelles. Quelle acception de la “professionnalisation” à l'université », *Relief*, n° 5, Céreq, 2004 et Dominique Maillard et Patrick Veneau, « les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la “professionnalisation” à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, 2006, p. 49-68 ; Yannick Marcyan, « La construction des diplômes professionnalisés à l'université. L'exemple de l'université Nancy 2 », *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 29-45 et *La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Nancy, université Nancy 2, 2010 ; Bernard Convert et Sébastien Jakubowski, « Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la “professionnalisation” à l'Université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, n° 3, 2011, p. 77-92.

31. Sophia Stavrou, « La “professionnalisation” comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série n° 3, 2011, p. 93-109. Cette démarche s'inspire des travaux de la sociologie du curriculum ou des curricula. Ce courant fait référence à un ensemble de travaux développant une analyse critique de la constitution et de la nature des savoirs transmis par l'école. Il ne considère pas comme allant de soi les règles qui président au choix des contenus d'enseignement. Ces contenus sont le fruit d'une sélection, d'un tri qui reflètent les débats et les négociations auxquels ils ont donné lieu. L'ouvrage sous la direction de Michael D. F. Young (dir.), *Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971 est considéré comme le livre fondateur de ce courant en Grande-Bretagne.

définition de ce qu'est (ou devrait être) une formation professionnelle³² ou à construire des indicateurs en mesure d'évaluer la dimension de professionnalisation des formations. Certains auteurs raisonnent en fonction de la sélection à l'entrée³³ ou du degré d'engagement des milieux professionnels de la mise en œuvre à la validation du diplôme³⁴. D'autres encore tiennent compte des relations entre les différents acteurs impliqués³⁵.

Peu analysent de concert les formations conduisant à un diplôme dit généraliste (licence généraliste, diplôme d'études universitaires générales – DEUG, diplôme d'études approfondies – DEA, master recherche) et à un diplôme professionnel comme l'ont pourtant suggéré Sylvère Chirache et Jean Vincens³⁶.

32. Claude Lessard et Raymond Bourdoncle, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 131-153 et « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 142, 2003, p. 131-181 ; Pierre Dubois, Victor Lepaux et Ronan Vourc'h, « Évaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles », *Éducation et Formation*, dossier « L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans », n° 67, 2004, p. 129-143 ; Richard Wittorski, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, n° 101, 2008, p. 105-117.

33. Arnaud Dupray, « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 2, 2000, p. 261-289.

34. Maïten Bel, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques*, annual conference of the Society for advancement of socio-economics (SASE) « Knowledge, education and future society », Aix-en-Provence, LEST, 2003. Pour une étude plus complète, cf. Maïten Bel, Philippe Cuntigh, Laure Gayraud et Georgie Simon, *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre de formation*, programme de recherche « Éducation et formation : les disparités régionales dans l'enseignement supérieur », ministère de l'Éducation nationale (MEN), ministère délégué « recherches et technologies nouvelles », délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR), 2003. Vous pouvez également consulter les travaux plus récents de Laure Gayraud, Catherine Agulhon, Maïten Bel, Jean-François Giret, Georgie Simon et Catherine Soldano, « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », *Net.Doc*, n° 59, Céreq, décembre, 2009 ou de Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca et Catherine Soldano, « Université : les défis de la professionnalisation », *NEF*, n° 46, Céreq, mai 2011.

35. Sylvère Chirache et Jean Vincens, *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, Paris, HCEE, 1992 et « Professionnalisation des enseignements supérieurs », dans HCEE, *Professionnaliser les formations : choix ou nécessité ?*, Paris, La Documentation française, coll. « Rapports officiels », 1996, p. 143-182.

36. *Idem*.

Selon nous, et c'est ce que nous allons tenter de montrer dans cette thèse, les formations sont loin de se diviser en fonction de cette finalité dichotomique. Elles se distinguent plutôt d'après la nature des savoirs qu'elles transmettent. Aussi, notre travail s'articulera-t-il autour de la question de recherche suivante : « *Quels types de professionnels les formations universitaires sont-elles en mesure de fabriquer ?* ». Il tentera principalement de construire une typologie des formations à partir des contenus et des méthodes d'apprentissage. Avant d'étayer cette question de recherche, une clarification du terme professionnalisation s'impose.

Genèse du terme professionnalisation

Si ce travail ne perd pas de vue les polémiques sur la professionnalisation, il ne les épouse pas pour autant. Suivant en cela la démarche de Catherine Agulhon³⁷, il est au contraire irrigué par le besoin de compréhension et d'explication de ce concept aux contours incertains ainsi que du syntagme polysémique dans lequel il se retrouve souvent : « la professionnalisation de l'université ». Il convient ainsi de dissiper en premier lieu le flou entourant ce vocable dont le suffixe « *isation* » marque l'idée d'action, de résultat, de transformation et de mouvement.

Étymologiquement, le terme « professionnalisation » dérive de « profession ». Celui-ci se restreint dans l'usage courant à « métier ayant un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, ou la position sociale de ceux qui l'exercent »³⁸. L'adjectif ou le nom « professionnel » est dérivé de « profession » vers le milieu du XIX^e siècle (1842) probablement sous l'influence de l'anglais *professional* « relatif à, concernant une profession », d'abord utilisé dans le domaine du sport afin de

37. Catherine Agulhon, « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 13.

38. Alain Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Les dictionnaires Le Robert, 1994, p. 1641-1642. Les autres citations de ce paragraphe sont également extraites de ce dictionnaire.

différencier le sportif amateur du professionnel. Plus précisément, en français, « professionnel » qualifie « ce qui se rapporte à, qui est fait selon le métier ou la profession ». Le nom « professionnel », abrégé en « pro », renvoie au spécialiste, à une « personne de métier » par opposition à amateur. Ce mot a produit des dérivés comme « professionnellement » puis « professionnalisme ». « Professionnaliser » (apparu en 1898 dans le domaine du sport) vient de l'anglais *to professionalize* dont est tiré « professionnalisation » (1946) qui adapte l'anglais *professionalization* (1901) et *professionalizing* (1907).

Il existe par ailleurs une ambiguïté du terme « profession » en anglais et en français. Ensemble des emplois, professions libérales ou métiers ? D'un point de vue historique, on constate qu'avec le développement des universités au Moyen Âge, professions et métiers se distinguent. Magali Sarfatti Larson montre dans son approche historique de l'émergence des professions³⁹ comment les universités moyenâgeuses ont contribué à forger la distinction entre professions (*learned professions*) et métiers (*craft guilds*). Ceci s'explique notamment par la distinction entre *arts mécaniques* et *arts libéraux* à l'origine de la division dichotomique des corporations du Moyen Âge au XVIII^e siècle⁴⁰. Cette dichotomie met au jour une division hiérarchique du travail qui, à son tour, s'inscrit dans une hiérarchie sociale. Les *arts libéraux*⁴¹ – ceux qui font intervenir l'esprit – sont supérieurs aux *arts mécaniques* – ceux qui font intervenir le corps, les muscles, la main – et occupent une position privilégiée dans la hiérarchie sociale. Autrement dit, plus un art est intellectuel, *i.e.* moins il implique le corps, plus son statut sera élevé.

39. Magali Sarfatti Larson, *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, Berkeley, University of California Press, 1977, p 3.

40. Durant cette période, on peut distinguer deux types de corporation : celles qui relèvent des *arts mécaniques*, les « corps de métier », et celles qui relèvent des *arts libéraux*, les « corps savants ». Cf. François Olivier-Martin, *L'organisation corporative de la France d'ancien régime*, Paris, Librairie du recueil Sirey, 1938.

41. Composés des sept arts enseignés à l'université moyenâgeuse : les arts *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) et les arts *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie et astronomie).

Cette distinction va se perpétuer au cours des siècles et sera à l'origine de la diffusion de couples d'opposition comme intellectuel/manuel. Ainsi, les professions nécessitent une formation intellectuelle longue et tiennent un rang élevé dans la hiérarchie sociale contrairement aux métiers qui s'apprennent sur le tas, s'accompagnent rarement d'une formation institutionnalisée et occupent, par conséquent les positions les moins bien loties. C'est d'ailleurs à partir de cette distinction que les sociologues des professions⁴², notamment les fonctionnalistes⁴³, vont élaborer une définition de la profession : « Est définie comme profession une activité professionnelle qui utilise un savoir abstrait, long à acquérir, pour résoudre des problèmes concrets de la société. La qualité du service rendu exige un contrôle scientifique de la formation et un contrôle éthique de la pratique. Seul le collectif de pairs peut se porter garant de la production des professionnels. »⁴⁴

L'approche fonctionnaliste aboutit à la construction d'un idéal-type de la profession qui rend inintelligibles les activités professionnelles ne réunissant pas un ensemble d'attributs idéaux types. Partageant ce constat, Magali Sarfatti Larson

42. Pour un tour d'horizon des différentes approches de la sociologie des professions, cf. l'ouvrage de Claude Dubar et Pierre Tripier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2^e éd., 2005 et celui, plus récent, de Florent Champy, *Sociologie des professions*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2009.

43. L'acte de naissance de la sociologie des professions remonte à l'apparition du courant fonctionnaliste dont le père fondateur est sans conteste Talcott Parsons. Cf. Talcott Parsons, « The professions and the social structure », *Essays in Sociological Theory*, New York, Free Press, 1939, p. 34-49 ; « Social structure and Dynamic Structure : the Case of the Modern Medical Practice », *The Social System*, Free Press of Glencoe, 1951, p. 428-479 ; « Professions », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 12, 1968. Les travaux de Parsons seront en partie traduits par François Bourricaud en 1955. Cf. François Bourricaud, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955. Signalons néanmoins que dès 1915, Abraham Flexner pose les conditions de possibilité de cette réflexion en dressant un tableau synthétique des critères de définition d'une profession : « 1. Une formation intellectuelle ; 2. L'acquisition d'une technique ou d'un art ; 3. Un principe de spécialisation ; 4. L'offre d'un service pour la communauté ; 5. Le sens de la responsabilité vis-à-vis des pairs ; 6. L'existence d'une association pour le contrôle des compétences ». Abraham Flexner, « Is social work a profession ? », *School and Society*, vol. I, n° 26, 1915, cité par Marc Maurice, « Propos sur la sociologie des professions », *Sociologie du travail*, n° 2, 1972, p. 215.

44. Catherine Paradeise, « Comprendre les professions : l'apport de la sociologie », *Sciences humaines*, dossier « Les mondes professionnels », n° 139, juin 2003.

critique cette démarche en ces termes : « Ideal-typical constructions do not tell us what a profession is, only what it pretends to be...⁴⁵. »

Ainsi, le caractère limité du schème fonctionnaliste encourage à recourir à des analyses plus fines tenant compte de l'ensemble des activités professionnelles considérées comme « des objets de la pratique quotidienne »⁴⁶. Il s'agit alors de rompre avec les rhétoriques normatives et les stéréotypes professionnels pour découvrir la réalité des processus subjectivement signifiants ainsi que les dynamiques d'interactions. C'est à cette tâche que la sociologie interactionniste s'attèlera plus particulièrement sous l'impulsion d'Everett Hughes⁴⁷. Privilégiant les méthodes d'observation sur le terrain⁴⁸, elle élargira le champ d'études aux « activités occupationnelles » comme les musiciens de jazz (Howard Becker⁴⁹) ou les voleurs professionnels (Edwin Sutherland⁵⁰). Dans cette optique, il s'agit de considérer, au-delà du statut professionnel, la subjectivité des acteurs et la réalité de l'exercice de leur profession. À cette fin, l'activité professionnelle est envisagée dans une dynamique processuelle (entrée dans le métier et l'emploi, déroulement de l'activité, bifurcations, anticipations, réussites et échecs).

45. Magali Sarfatti Larson, *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, op. cit. Pierre Guillaume partage également ce point de vue critique. Cf. Pierre Guillaume, « Modalités et enjeux de la professionnalisation », dans Pierre Guillaume (dir.), *La professionnalisation des classes moyennes*, Talence, Éditions de la maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1996, p. 9-15.

46. Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 1, 1973, p. 88.

47. Everett Hughes, « The Sociological Study of Work : An Editorial Foreword », *The American Journal of Sociology*, vol. 57, 1952, p. 423-426.

48. Jean Michel Chapoulie réserve le vocable d'observation *in situ* qu'il définit comme une technique en affinité avec un projet sociologique théorique mettant au centre de son programme d'étude « non des faits constitués à la manière de Durkheim, mais des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être en partie appréhendés à travers des interactions directes, et dont le sens vécu par les agents n'est ni donné d'avance ni susceptible d'être négligé », Jean-Michel Chapoulie, « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n° 4, 1984, p. 587.

49. Cf. Howard S. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions A.-M. Métailié, 1985.

50. Cf. Edwin E. Sutherland, *The Professional Thief: by a Professional Thief*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.

Cette posture théorique, bien qu'ayant enfanté une panoplie d'études sur les activités professionnelles riches d'enseignements, débouche sur le constat qu'« il n'existe aucun "modèle universel" de ce que doit être une profession, pas de one best way de l'organisation du travail professionnel, pas de définition "scientifique" de ce qu'est un groupe professionnel »⁵¹.

Plus récemment, Florent Champy⁵², dont la volonté est de dépasser l'impasse dans laquelle les deux approches ont confiné la sociologie des professions, propose une définition plus fine des professions tout en les distinguant des métiers : les professions protégées au sein desquelles on retrouve les professions à pratique prudentielle (médecins, avocats, architectes) et les professions assermentées (huissiers, notaires), et les métiers qui n'ont pas le statut de profession (ceux qui ont réussi à fermer leur marché comme les dockers et les autres).

À la lumière de ce qui précède, notre point de vue ne vise pas à arguer que tel emploi relève de la catégorie des professions ou de la catégorie des métiers. Notre objectif est de mettre au jour les types de professionnels que les formations sont en mesure de fabriquer. Ces types de professionnels s'inscrivent dans une division hiérarchique du travail que l'on peut mettre en lien avec les niveaux de formation (niveau I jusqu'à V) et leurs correspondances en termes de niveaux de qualification. Ainsi, à un niveau d'études correspond une qualification particulière qu'Olivier Galland nomme la « logique de niveau de diplôme »⁵³ : de la maîtrise de tâches d'exécution voire parcellaires jusqu'à l'autonomie dans la conception, la mise en œuvre de projets. Le niveau I comprend les « emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise » nécessitant « en plus d'une connaissance affirmée des fondements scientifiques d'une activité professionnelle, ce niveau nécessite la maîtrise de processus de conception, de recherche ou

51. Claude Dubar et Pierre Tripier, *Sociologie des professions*, op. cit., p. 268.

52. Florent Champy, *Sociologie des professions*, op. cit.

53. Oliver Galland (dir.), *Le monde des étudiants*, Paris, PUF, 1995.

d'expertise »⁵⁴. Nous verrons par ailleurs que, selon le type de formation qui fabrique tel type de professionnel, l'éventail des emplois occupés varie peu ou prou fortement.

En outre, à partir de ces deux courants précurseurs de la sociologie des professions, il est possible d'isoler deux définitions princeps de la professionnalisation relevant de deux échelles d'analyse différentes. Sur le plan macrosociologique, la professionnalisation se définit comme le processus par l'intermédiaire duquel une activité (*occupation*) ou un groupe se dote graduellement des attributs d'une profession. Dans cette perspective, la mise en place d'une formation spécialisée, formalisée et validée par l'État est considérée comme l'un des principaux moyens d'asseoir l'utilité et la légitimité de la profession. Robert K. Merton⁵⁵, à partir de l'exemple de la médecine américaine, désigne le processus historique par lequel une activité (*occupation*) devient une profession. Selon lui, ce processus s'achève lorsque l'activité se dote d'un cursus universitaire transformant des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques transmissibles, évalués de manière formelle.

54. La nomenclature de 1969 a été élaborée par le Groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Elle classe les titres et diplômes en fonction du type de responsabilité que leurs titulaires peuvent assumer dans une organisation de travail. Cette nomenclature comporte cinq niveaux de classement. Cf. l'annexe B pour une description des deux nomenclatures de formation existantes.

55. Robert K. Merton, « Some preliminaries to sociology of medical education », dans Robert K. Merton, George Gordon Reader et Patricia L. Kendall (dir.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1957, p. 3-79.

À partir de cette échelle d'analyse, Richard Wittorski, dans un article récent sur la professionnalisation de la formation⁵⁶ introduit la « professionnalisation-travail ». Celle-ci relève des formes d'organisation du travail comme les « organisations qualifiantes » (misant sur la flexibilité, l'adaptabilité et l'efficacité au travail)⁵⁷. Dans ce contexte, la capitalisation des nouveaux savoirs (*knowledge management*) pourrait s'effectuer uniquement en fonction de l'évolution des situations de travail. En retour, cette nouvelle configuration managériale favoriserait une marge d'autonomie en situation de travail qui permettrait de développer des compétences particulières comme la capacité au travail collectif, à la communication, à l'élaboration et à la conduite de projets. Par effet « boomerang », les salariés seraient appelés à devenir acteurs dans l'organisation et dans la gestion des situations de travail : « Il s'agit à la fois, pour les entreprises de demander à leurs salariés de développer d'autres compétences mais également de réfléchir à la redéfinition de certains métiers⁵⁸. »

Cependant, le processus de professionnalisation peut s'amorcer autrement. En effet, et c'est ce que nous allons montrer par ailleurs à partir de la formation professionnelle scientifique (chapitre 5), un groupe professionnel (en l'occurrence les ingénieurs) peut émerger d'une discipline.

56. Richard Wittorski, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *op. cit.* En tout, l'auteur met en exergue trois registres d'interprétation de la professionnalisation. Parmi ces registres, on retrouve également la « professionnalisation-profession » qui renvoie à la conception fonctionnaliste de la professionnalisation – entendue comme processus de constitution d'une profession – et la « professionnalisation-formation » qui consiste à favoriser le développement de la pratique et à envisager la formation comme un processus de socialisation. Dans une optique interactionniste, les formés sont « à la fois [...] objet, sujet et agent de socialisation », Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 8.

57. Richard Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan. coll. « Action et Savoir », 2005 ; Richard Wittorski, « L'intérêt social porté à la professionnalisation », dans Maryvonne Sorel et Richard Wittorski (dir.), *ibid.*, p. 11-25. Pour approfondir le sujet, vous pouvez vous référer aux travaux sur la sociologie des organisations comme ceux de Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963.

58. Richard Wittorski, « L'intérêt social porté à la professionnalisation », *ibid.*, p. 16.

Sur le plan microsociologique, la professionnalisation est envisagée soit comme le processus par lequel un néophyte est transformé en professionnel⁵⁹, soit comme la construction de l'identité sociale et professionnelle d'un acteur⁶⁰. C'est cette échelle d'analyse que nous privilégierons et que nous développerons dans cette thèse. Ainsi, dans le cas qui nous intéresse ici, nous retiendrons que la professionnalisation est le processus par lequel un étudiant devient un professionnel. Dans ce cadre, nous nous pencherons sur le rôle des formations universitaires en termes de *fabrique de professionnels*⁶¹. Car c'est en fabriquant des professionnels que la formation joue un rôle dans la constitution des groupes professionnels. Mais comment procède-t-elle afin d'accomplir cette tâche ? De quelle manière fabrique-t-elle ces professionnels ? Telles sont les interrogations auxquelles nous tenterons de répondre dans ce travail.

Champ d'investigation et cadrage théorique

Nous proposons une typologie des formations en centrant notre analyse sur les contenus et les méthodes d'apprentissage. Cette analyse sera appréhendée plus exactement « d'un point de vue à la fois interne et externe »⁶² à la formation.

59. Robert K. Merton, « Some preliminaries to sociology of medical education », *ibid.*

60. Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991 ; Claude Dubar, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII, 1992, p. 505-529 ; Claude Dubar, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, n° 29, 1998, p. 73-85.

61. Le concept de « fabrique de professionnels » fait référence à celui de « fabrique du médecin » développé par Everett Hugues, « The Making of a Physician », *Human Organization*, vol. 14, 1955, p. 21-25.

62. José Rose, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *ibid.*, p. 52.

Du point de vue externe, qui fait référence à la « finalité explicitement reliée à l'emploi »⁶³, nous élaborerons la notion de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel*, et ce, à partir des conditions d'accès à la formation – qui renvoient aux formes de sélection à l'entrée d'une formation – et de la finalité professionnelle – *i.e.* les débouchés professionnels des formations.

Du point de vue interne qui renvoie aux modalités propres aux formations, nous mettrons au jour la manière dont les contenus et les méthodes d'apprentissage destinés à fabriquer des professionnels se combinent au sein d'une formation. Il s'agira plus particulièrement de tenir compte de la nature des savoirs transmis en analysant leur mode d'articulation et la manière dont ils se déploient au sein des dispositifs mis en œuvre, tels l'aménagement de stages ou l'internat.

Ce faisant, nous opterons pour l'approche « substantialiste » développée par Florent Champy⁶⁴. Plus précisément, cette approche épouse la posture sociologique qui consiste à dégager à partir de l'objet étudié les points communs plutôt que de se focaliser sur les différences. En d'autres termes, afin de pouvoir étudier les spécificités des formations, il convient au préalable d'établir ce qu'elles ont en commun.

Cette démarche nous a semblé des plus pertinentes d'autant que nous étions conscient de l'écart probable entre les contenus et les méthodes d'apprentissage définis dans les maquettes de formation et leur application dans la réalité des cursus. Ceci constitue une limite de ce travail.

Au demeurant, dans le sillage de Florent Champy, nous isolerons parmi la diversité des contenus et des méthodes d'apprentissage les constantes au fondement d'une typologie des formations. Nous partirons du postulat selon lequel la nature

63. *Ibid.*, p. 52.

64. Florent Champy, *ibid.*

des savoirs transmis fixe le champ des possibles en mesure d'être défriché. De ce point de vue, la nature des savoirs transmis fixe le type de professionnel en mesure d'être fabriqué. Ces savoirs transmis permettent d'établir trois types de discipline, en l'occurrence : la discipline pratique, scientifique et poïétique, auxquels se rattachent quatre types de formation : les formations professionnelles généraliste, spécialiste, scientifique et poïétique, conduisant à la fabrication de quatre types de professionnels : les professionnels généralistes, spécialistes, scientifiques et poïétiques.

Reste à présenter la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de cette analyse des contenus et des méthodes d'apprentissage qui tente de combiner approche diachronique et approche synchronique.

Démarche méthodologique : méthodologie, terrain d'enquête et matériau⁶⁵

L'approche diachronique

L'analyse diachronique avait pour objectif de comprendre comment les formations ont évolué au fil du temps et, partant, d'isoler les facteurs ou les causes pouvant expliquer les principales variations qu'elles ont pu subir au cours de leur évolution. Dit plus simplement, nous voulions comprendre comment les types de formation se sont construits dans le temps.

65. Vous trouverez en annexe A « Méthodologie d'enquête » le descriptif détaillé du matériau utilisé ainsi que des enquêtes menées (A.1. L'offre de formation universitaire ; A.2. Enquêtes qualitative et quantitative auprès des universitaires ; A.3. Enquête qualitative auprès des étudiants).

À cheval entre une approche diachronique et une approche synchronique, nous ne pouvons tenir compte de tous les facteurs pouvant éclairer et expliquer un tant soit peu notre objet d'études comme l'a suggéré l'un des pères fondateurs de la sociologie, Émile Durkheim : « Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles⁶⁶. »

Dans le cadre de cette approche, nous nous sommes contenté de sources bibliographiques que les historiens appellent « de seconde main »⁶⁷ dans la mesure où nous estimions que les études historiques étaient suffisamment fiables et abondamment documentées.

De surcroît, nous avons été contraint de diversifier nos sources afin d'y trouver les éléments dont nous avons besoin dans le cadre de notre problématique de recherche. Car, comme l'évoque à juste titre Emmanuelle Picard⁶⁸, les études disponibles ne couvrent pas l'ensemble des aspects de l'histoire de l'enseignement supérieur. Ainsi, alors que « les nouvelles disciplines qui ont dû conquérir leur légitimité universitaire ont été étudiées plus en détail », « rares sont, pour autant, les travaux qui posent en tant que telle la question des disciplines de lettres et de sciences humaines dans leur dimension proprement académique, à savoir comme des disciplines enseignées dans un dispositif d'enseignement supérieur complexe et hiérarchisé, soumis à des règles de fonctionnement et à des pratiques qui ne se réduisent pas au cadre de la production de savoirs nouveaux ». « D'autres aspects encore de l'histoire de l'enseignement supérieur français restent trop mal connus.

66. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922, p. 7.

67. Les historiens nous le reprocheront sans doute.

68. Nous avons regroupé plusieurs passages de son article, cf. Emmanuelle Picard, « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n° 122, 2009, p. 11-33.

C'est le cas des cursus, des filières et des procédures de certification, concours et examens », tout comme « les cursus et les diplômes, leur logique d'organisation et la transformation des contenus ». De même, « l'histoire proprement universitaire des disciplines n'est traitée qu'à la marge d'études plus générales ».

Nous avons ainsi recouru aux travaux d'historiens spécialisés dans l'histoire de l'université⁶⁹, d'historiens des corporations⁷⁰, d'historiens des sciences⁷¹, aux études d'Émile Durkheim sur les corporations⁷² et sur le système éducatif⁷³ ainsi qu'aux analyses du sociologue des sciences Olivier Clain⁷⁴ sur les transformations de la définition du fait scientifique des Grecs jusqu'à la période contemporaine.

69. Différents chapitres de l'ouvrage de Jacques Verger, *Les universités françaises au Moyen Age*, Leyde, Éditions E. J. Brill, 1995 ; Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986 ; Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1994 ; Jacques Verger, « Universités et écoles médiévales de la fin du XI^e siècle à la fin du XV^e siècle », dans Gaston Mialaret et Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. I, Paris, PUF, 1981, p. 281-309.

70. François Olivier-Martin, *L'organisation corporative de la France d'ancien régime*, op. cit. ; Émile Coornaert, *Les corporations en France avant 1789*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1968 ; Bernard Zarca, *L'artisanat français, du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Éditions Economica, 1986 et William H. Sewell, *Gens de métier et révolution. Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Paris, Aubier, 1983.

71. Pierre Duhem, *Le système du monde. Histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*, Paris, tome IV, Paris, Hermann et cie, 1954 ; Alistair Cameron Crombie, *Histoire des Sciences de Saint Augustin à Galilée (400-1650)*, Paris, PUF, 2 tomes, 1959 ; Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, 2003 (1957).

72. Qu'il nomme les groupes professionnels Émile Durkheim, *De la division du travail social : Livre I*, 189 8, disponible et sur le site http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail.html, consulté le 4 novembre 2006. Plus précisément la préface à la seconde édition « Quelques remarques sur les groupes professionnels ».

73. Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque scientifique internationale », 1938.

74. Olivier Clain, vidéocours « a-Introduction, b-L'entendement scientifique, c-Les âges de la science, d-L'idéaltype de la science moderne, e-La science dans la société moderne, f-Idéaltype de la technoscience, g-La technoscience dans la société contemporaine, h-Les risques scientifiques et technologiques, i-Technoscience et nouvelles questions éthiques, j-L'éthique communicationnelle, k-La recherche d'une fondation philosophique de l'éthique, l-Éthique et culture de la limite ; m-Conclusion », thème « Science, éthique et société », Les amphis de France 5, Canal U, 1995, <http://www.canal-u.tv/smilesearch/search?r=olivier+clain&t=&st=&n=>, consulté le 4 juin 2011.

L'approche synchronique

Dans le cadre de l'approche synchronique et compte tenu de notre objet d'études – les contenus et les méthodes d'apprentissage des formations –, nous avons utilisé comme principal matériau ce que l'on nomme communément les « maquettes » des formations, *i.e.* les dossiers de demande d'habilitation acceptés après avoir fait l'objet d'une évaluation par les instances habilitées à donner leur avis. En raison du nombre important d'universités françaises (83 en tout⁷⁵) et, partant, de formations à l'échelle nationale⁷⁶, nous avons opté pour une unité d'espace et de temps. Nous nous sommes concentré sur une offre de formation universitaire⁷⁷, à l'échelle locale, plus précisément sur les formations d'Aix-Marseille Université⁷⁸ conduisant à la délivrance de diplômes nationaux⁷⁹ – diplômes d'État et les diplômes LMD (licence-master-doctorat) mises en place dans le cadre de la réforme LMD⁸⁰.

Nous avons laissé de côté la quantification exacte de l'offre de formation tant à l'échelle régionale que nationale – qui n'est d'ailleurs pas essentielle dans le cadre de notre analyse – dans la mesure où les chiffres avancés par les universités ne sont pas compilés de la même manière. En effet, le nombre de formations peut être décuplé si l'on tient compte des spécialités ou des parcours. Parfois une même formation,

75. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Les étudiants inscrits dans les 83 universités publiques françaises en 2005 », *Note d'information*, 06.24, août, 2005, www.education.gouv.fr/tateval.

76. Nous avons commencé la construction d'une cartographie de l'offre de formation au niveau national mais compte tenu de cela, nous nous sommes arrêté à mi-chemin.

77. Relevons qu'étant donné le nombre important de formations, nous avons uniquement analysé les formations initiales.

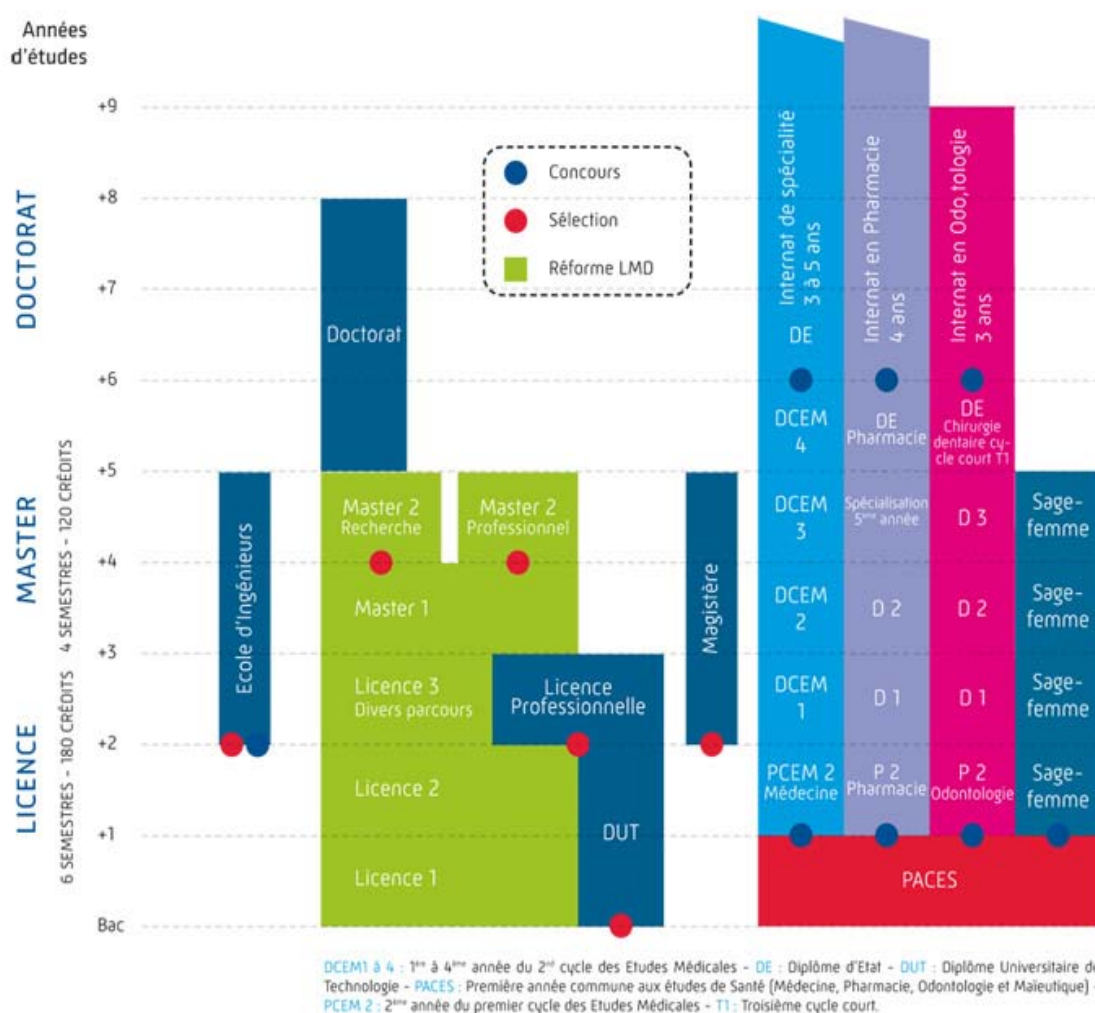
78. Regroupement de l'Université de Provence/Aix-Marseille I, de l'Université de la Méditerranée/Aix-Marseille II et de l'Université Paul Cézanne/Aix-Marseille III. Notons qu'au début de nos recherches en 2003, ce regroupement n'existait pas encore. Il sera officiellement mis en place à partir du 1^{er} janvier 2012.

79. Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur sont les diplômes délivrés sous l'autorité et avec la garantie de l'État qui en fixe la nature ainsi que les modalités d'évaluation et de délivrance. Ils sont délivrés par les établissements habilités par l'État.

80. Initiée par la commission dirigée par Jacques Attali. Cf. Jacques Attali (dir.), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Paris, Stock, 1998.

habilité par les trois universités, est répertoriée plusieurs fois. En l'espèce, on dénombre, parmi les formations du domaine des sciences humaines et sociales d'Aix-Marseille 1, 26 licences, ce nombre est rapporté à 87 en comptant les spécialités. Ce constat rejoint d'ailleurs celui de Stéphanie Migot-Gérard et Christine Musselin : « Il n'existe pas de données nationales sur l'évolution et l'état de l'offre de formation universitaire en France permettant de tirer des estimations fiables »⁸¹. Voici un schéma synthétisant l'architecture des formations analysées.

Schéma 1 : Formations initiales d'Aix-Marseille Université



Source : Université de la Méditerranée, <http://www.univmed.fr/formations/schemaEtudes.aspx>, consulté le 3 septembre 2010.

81. Stéphanie Migot-Gérard et Christine Musselin, « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n° 8, 2001, p. 16.

À partir des maquettes des formations, nous avons procédé à l'élaboration du matériau utilisé afin de synthétiser les informations contenues dans les formations (cf. le point A.1. L'offre de formation universitaire de l'annexe A « Méthodologie d'enquête »).

Ce matériau soulève néanmoins des questions d'ordre méthodologique. En effet, les contenus et les méthodes d'apprentissage se retrouvent dans les maquettes de formations, c'est-à-dire les dossiers de demande d'habilitation. Cette particularité nous conduit à nous interroger sur le caractère objectif des informations contenues dans les dossiers. Les dossiers d'habilitation ont-ils été construits selon des critères peu ou prou formels définis par les différentes instances impliquées dans la procédure d'habilitation des dossiers ? Selon quelle procédure ces dossiers ont-ils été approuvés ? Qui intervient dans le processus d'élaboration et de validation des dossiers, et partant, des formations ? Quelle proportion du contenu de ces maquettes est assimilable à du discours et donc traitable sociologiquement en tant que tel ?

Dans ce cadre, nous avons procédé à une enquête par questionnaire et à une série d'entretiens auprès d'universitaires (cf. le point A.2. Enquêtes qualitative et quantitative auprès des universitaires de l'annexe A « Méthodologie d'enquête »). Nous en avons profité pour leur demander leur point de vue sur la question de la professionnalisation des formations. Nous avons également interrogé des étudiants sur ce sujet car, faut-il le rappeler, ils sont les premiers concernés par cette question (cf. le point A.3. Enquête qualitative auprès des étudiants de l'annexe A « Méthodologie d'enquête »).

Plan d'exposition de la thèse

Cette thèse se décline en deux temps. Le premier, comportant les chapitres 1 et 2, est réservé à la délimitation de notre champ d'investigation et à la construction de notre grille théorique. Le deuxième, regroupant les chapitres 3 à 6, se focalise sur l'élaboration de la typologie.

Ainsi, le chapitre 1 présente les différentes manières de concevoir ce qu'est la professionnalisation de l'université ou la professionnalisation des formations universitaires (points de vue des politiques publiques, des rapports d'expertise, des universitaires et des étudiants). Bien que ces différentes conceptions semblent des plus diversifiées, nous verrons que cette diversité n'est qu'apparente dans la mesure où il est possible d'isoler une trame discursive commune.

Le chapitre 2 est centré sur la construction de notre cadre théorique. Nous allons dans un premier temps montrer les limites des indicateurs proposées dans les études qui tentent d'évaluer la professionnalisation des formations ou d'apporter des éléments de définition de ce qu'est une formation professionnelle. Ce qui nous amènera dans un second temps à construire les notions de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* (modes de sélection, modes de clôture) et de *fabrique de professionnels* (contenus, méthodes d'apprentissage et durée de la formation). Ces deux concepts nous permettront de construire une typologie des formations universitaires.

Les chapitres 3, 4, 5 et 6 sont consacrés à l'élaboration et à l'exposition de notre typologie : formation professionnelle généraliste, formation professionnelle spécialiste, formation professionnelle scientifique et formation professionnelle poïétique. Les formations seront présentées à partir du type de professionnels qu'elles fabriquent. Chaque chapitre débutera par l'approche historique de la constitution de ces formations pour se finir par l'analyse synchronique de leur forme actuelle telle que celle-ci apparaît au sein de l'offre de formation d'Aix-Marseille

Université. Notons que la longueur de la mise en récit historiographique variera d'un type de professionnel à un autre selon l'antériorité de l'apparition des formations au sein de l'université française.

Nous tenterons de mettre en évidence les différences internes à ces types de formation. Nous présenterons, d'un côté, les manières diverses et variées dont ces formations fabriquent des professionnels et, de l'autre, les processus qui permettent de réguler l'entrée dans un corps professionnel. Nous essayerons de restituer sinon la complexité de ces dynamiques, du moins une certaine épaisseur descriptive qui, nous l'espérons, enrichira notre analyse.

Chapitre 1 : Des conceptions hétéroclites de la professionnalisation

Introduction

Dans ce chapitre, il s'agit de poser quelques jalons historiques afin de comprendre comment ont évolué les conceptions de la professionnalisation de l'université et des formations universitaires. Dans ce cadre, nous nous pencherons tout d'abord sur les transformations des référentiels des politiques publiques et des rapports d'expertises. Puis, analysant les résultats de notre enquête quantitative et qualitative auprès des universitaires et des étudiants, nous tenterons de mettre au jour un certain nombre de représentations que ces derniers associent à ce vocable.

1. Les politiques publiques et la professionnalisation

Le mouvement de professionnalisation de l'université s'inscrit dans un mouvement plus large de reconfiguration du système éducatif. Celui-ci est appelé à devenir, dès les années 1960, un acteur actif dans la construction de dispositifs devant tenir compte des « besoins » du marché professionnel et, plus globalement, du développement économique et technologique de la nation en terme de main-d'œuvre qualifiée⁸².

82. François-Xavier Merrien, « Universités, villes, entreprises : vers un nouveau contrat social ? », dans François Dubet et *ali.* (dir.), *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 83-140.

Selon nous, les politiques de professionnalisation se résument, à l'instar de Walo Hutmacher, aux « transformations qu'une institution de formation opère sur elle-même pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels »⁸³ ou, en nos termes, à la *fabrique de professionnels*. Si cet ajustement est, en un sens, une préoccupation aussi vieille que l'université elle-même, sa traduction en termes de politiques publiques remonte à la fin des années 1950. Le décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public en pose ainsi les prémisses :

« Art. 40. - L'enseignement supérieur public a pour mission : 1° De contribuer au progrès de la science, à la formation des chercheurs et au développement de la recherche scientifique, littéraire et technique ; 2° De dispenser la haute culture scientifique, littéraire, artistique ; 3° De préparer aux professions exigeant à la fois une culture étendue et des connaissances approfondies. Il contribue notamment à la préparation des maîtres en leur donnant une formation scientifique et en participant à leur formation pédagogique ; 4° De prendre part, au niveau le plus élevé, à l'éducation culturelle et au perfectionnement professionnel. Ses structures et ses programmes doivent être constamment adaptés aux exigences du progrès scientifique et aux besoins de la Nation. »⁸⁴

Du côté de l'université, cet ajustement va effectivement se concrétiser près d'une décennie plus tard avec la loi d'orientation de l'enseignement supérieur⁸⁵, dite « loi Edgard Faure ». En effet, l'article premier stipule notamment que les universités doivent « répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région ». Dans ce souci, cette loi propose des mesures instaurant des relations entre l'université et le monde de l'emploi. Les universités sont ainsi considérées libres de

83. Walo Hutmacher, « L'Université et les enjeux de la professionnalisation », *op. cit.*, p. 33.

84. Titre V « De l'enseignement supérieur » du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

85. La loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 repose sur trois volets stratégiques, l'autonomie et la participation, la pluridisciplinarité et l'orientation.

prendre « toutes dispositions, dans le respect de leur mission fondamentale, pour une adaptation réciproque des débouchés professionnels et des enseignements universitaires dispensés » (article 22) et « peuvent faire appel, pour l'enseignement, aux chercheurs, à des personnalités extérieures et, éventuellement, aux étudiants qualifiés » (article 30)⁸⁶.

Jusqu'à aujourd'hui, cet ajustement, orienté autour de l'idée qu'il faut former les étudiants à des professions de haut niveau tout en adaptant en permanence l'université et, plus globalement, l'enseignement supérieur, aux progrès et besoins de la nation, va se manifester par un ensemble de politiques publiques qui vont se focaliser autour de trois priorités : la recherche, la création de formations dites professionnelles et celle de dispositifs d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle.

Notons que l'objectif de cette partie est de dresser un panorama des différentes politiques publiques. Bien qu'il existe un décalage dans le temps entre les textes juridiques et leur mise en application effective, une diversité des applications ainsi que des réticences et des oppositions de la part des acteurs concernés, cette partie ne s'attachera pas à les mettre au jour. Elle a pour simple finalité de montrer l'évolution des dispositifs mis en œuvre ainsi que la récurrence des problématiques abordées.

86. Pour une analyse historique de la loi Faure jusqu'à la loi Savary de 1984, cf. Claude Durand-Prinborgne, « Évolution et juridification de l'enseignement supérieur en France, *European Journal of Education*, vol. 23, n° 1-2, 1988, p. 105-123.

1.1. Professionnalisation et recherche

Dans les années 1950, la question de l'importance de la recherche pour le progrès scientifique et technologique⁸⁷ et la nécessité de développer des partenariats entre recherche et université sont à l'ordre du jour. En novembre 1956, en effet, le Conseil supérieur de la recherche scientifique créé en 1954⁸⁸ organise à Caen le premier « colloque national sur la recherche et l'enseignement supérieur ». Il « innove » en proposant un « projet global de développement scientifique ». Le programme de ce colloque, rédigé par des universitaires, suggère une réforme des facultés des sciences et aborde la question « de la nécessité de lier la recherche aux universités ou aux entreprises »⁸⁹. Dans la foulée, un second colloque se tient à Grenoble en octobre 1957 et a pour thématique « les problèmes généraux des contacts entre l'université et l'industrie dans le cadre de la recherche ».

Ces deux colloques initient « le mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique »⁹⁰ qui a pour objectif le développement de liens entre le monde du travail, l'université et la recherche. Ce mouvement se confirme par la constitution, au début de l'année 1959, de l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) composée de chercheurs, industriels, savants et syndicalistes⁹¹. Cette association, qui diffuse la revue *L'expansion de la recherche scientifique*⁹², « incarne

87. Antoine Prost, « Les origines des politiques de la recherche en France (1939-1958) », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988, p. 8.

88. Sous l'impulsion de Pierre Mendès-France et Henri Longchambon. Jean-Louis Rizzo, « Pierre Mendès France et la recherche scientifique et technique », *La revue pour l'histoire du CNRS*, dossier « Les années 60 : l'espace, l'océan, la parole », n° 6, 2002. Cf. <http://histoirecnrs.revues.org/document3651.html>, consulté le 4 avril 2009.

89. Antoine Prost, *ibid.*, p. 10.

90. Jean-Louis Crémieux-Brilhac, « Le mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique (1954-1968) », dans Jean-Louis Crémieux-Brilhac et Jean-François Picard (dir.), *Henri Laugier en son siècle*, Paris, Éditions du CNRS, coll. « Cahiers pour l'histoire de la recherche », 1995, p. 123-138.

91. Jean-Louis Rizzo, *ibid.*

92. Précisons que cette création a été précédée de celle du Mouvement national pour le développement scientifique. Fondée par Marc Zamansky, professeur à la faculté des sciences de Paris, cette association informelle « se consacre à la rénovation des facultés des sciences ». *Idem.*

la volonté française de mise en place d'une politique de la recherche »⁹³, supervisant des colloques thématiques autour du progrès de la recherche⁹⁴.

Ce mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique produit des recommandations qui attirent l'attention des pouvoirs publics. Aussi, dès les années 1960, ces derniers mettent-ils en place une politique centrée sur le progrès de la recherche scientifique. En 1964, dans ce cadre, le diplôme d'études approfondies (DEA) est créé dans les facultés des sciences⁹⁵. Ce diplôme, préalable à l'inscription en vue du doctorat de spécialité (3^e cycle)⁹⁶, sanctionne des enseignements conduisant à une spécialisation dans la recherche et inclut un stage dans un laboratoire de recherche⁹⁷. Mais le remplacement du diplôme d'études supérieures (DES) par le DEA prendra plusieurs années⁹⁸ et sera généralisé à toutes les disciplines en 1974 et deviendra dans les années 2000, dans le cadre de la réforme LMD (licence-master-doctorat), le master recherche.

93. *Idem*.

94. En l'espèce, celui de Dakar-Abidjan (14-21 décembre 1959) consacré aux progrès scientifiques, de Sèvres (18 décembre 1961) sur la « mise à jour des connaissances scientifiques globales de l'ingénieur, du professeur et du chercheur » et la rencontre de Bourges (1964) sur les liens entre la recherche scientifique et le développement culturel. *Idem*.

95. Décret n° 64-857 du 19 août 1964 fixant les modalités du doctorat de spécialité auquel préparent les facultés des sciences dans le cadre du 3^e cycle d'enseignement et instituant dans ces facultés des diplômes d'études approfondies.

96. Le DEA, d'un an, remplace le certificat d'études supérieures de 3^e cycle et, comme celui-ci, équivaut au diplôme d'études supérieures nécessaire pour se présenter aux concours d'agrégation. À titre d'information, le diplôme d'études supérieures est généralisé dans les disciplines scientifiques et littéraires en 1904 (arrêté du 19 juin 1904 instituant des diplômes d'études supérieures dans les facultés des sciences des universités et arrêté du 18 juin 1904 instituant des diplômes d'études supérieures de philosophie, langues classiques, langues et littératures étrangères vivantes, dans les facultés des lettres des universités), puis en droit en 1925 (décret du 2 mai 1925 relatif aux diplômes d'études supérieures et au doctorat en droit), en sciences économiques en 1948 (décret du 24 mars 1948 portant création d'un diplôme d'études supérieures en sciences économiques) et en science politique en 1956 (décret du 19 décembre 1956 portant création d'un diplôme d'études supérieures de sciences politiques et d'un diplôme de docteur ès sciences politiques délivrés par les facultés de droit).

97. Pendant au moins 8 mois avec mémoire. L'arrêté du 19 août 1964 portant organisation des diplômes d'études approfondies dans les facultés des sciences autorise l'inscription en vue d'un DEA aux licenciés ès sciences justifiant de six certificats d'études supérieures (dont trois figurent sur une liste déterminée), à partir de 1967, aux maîtres ès sciences.

98. En l'espèce, le DES domine toujours la scène universitaire en 1965. Cf. Louis Gros, Marcel Prélot, Henri Longchambon, Adolphe Chauvin, Georges Lamousse et René Tinant, *Rapport*, n° 297, tome II, Commission de contrôle, Sénat, seconde session ordinaire de 1965-1966, p. 167.

Deux ans plus tard, en 1966, les pouvoirs publics formalisent les relations entre le CNRS (Centre national de recherche scientifique), créé en 1939, et la recherche universitaire en instaurant les premières unités de recherche associées (URA). Celles-ci permettent au personnel du CNRS d'être affecté dans les laboratoires implantés au sein des universités⁹⁹. Suivra dans les décennies à venir la création d'autres types de laboratoire comme celle de l'unité propre de recherche (UPR), de l'unité de service et de recherche (USR), de l'unité mixte de service (UMS), de l'unité mixte internationale (UMI), de la formation de recherche en évolution (FRE), de l'unité de formation (UF), de l'équipe d'accueil (EA) ou de la jeune équipe (JE). Dans le domaine des sciences, le laboratoire peut être une équipe de recherche technologique (ERT), une équipe propre de l'INSERM (EPI) ou une unité de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale).

Les relations entre la recherche et l'université vont se concrétiser avec la loi Savary¹⁰⁰ de 1984. De fait, celle-ci instaure des mesures afin de placer au centre des priorités de l'université la recherche scientifique et le développement technologique dans le sillage de la loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France :

« Le service public de l'enseignement supérieur s'attache à développer et à valoriser, dans toutes les disciplines et, notamment, les sciences humaines et sociales, la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la technologie » (article 6).

« Il participe à la politique de développement scientifique et technologique, reconnue comme priorité nationale, en liaison avec les grands organismes nationaux de recherche. Il contribue à la mise en œuvre des objectifs définis par la loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le

99. Bernard Bigot, « Passerelle des sciences : la contractualisation tripartite », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, n° 15, 2006, <http://histoire-cnrs.revues.org/document501.html>, consulté le 24 février 2010.

100. Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Notons que cette loi réforme en profondeur le statut de professeur. Nous y reviendrons dans le chapitre 5.

développement technologique de la France. Il concourt à la politique d'aménagement du territoire par l'implantation et le développement dans les régions d'équipes de haut niveau scientifique. Il renforce les liens avec les secteurs socio-économiques publics et privés » (article 6).

Ces relations entre la recherche et l'université vont se renforcer avec la mise en place des unités de formation et de recherche (UFR)¹⁰¹ (en remplacement des UER – unités d'enseignement et de recherche), du « groupe de formation doctorale »¹⁰² chargé des études doctorales puis en 1989 des contrats de recherche quadriennaux avec les établissements de l'enseignement supérieur dans le but d'assurer le financement des unités de recherche (comme les UMR ou URA). Quelques années plus tard, en 1995, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MESR) met en chantier le système de contractualisation tripartite¹⁰³ afin de concrétiser le « partenariat CNRS/recherche universitaire ».

En outre, durant la première moitié des années 1980, émergent les premières mesures afin de faciliter les partenariats entre les acteurs de la recherche universitaire et le milieu professionnel. C'est dans cette perspective que sont créées en 1981 les conventions industrielles de formation par la recherche (CIFRE)¹⁰⁴ et les unités mixtes de recherche (UMR) « sur des bases programmatiques scientifiques et financières pluriannuelles »¹⁰⁵.

101. Cf. articles 25 et 32 de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984.

102. Cf. l'arrêté du 5 juillet 1984 relatif aux études doctorales.

103. *Ibid.*

104. Les CIFRE sont gérées et animées par l'Association nationale de la recherche et de la technologie (ANRT).

105. *Ibid.*

Malgré la mise en place de cet encadrement institutionnel, la faible visibilité des docteurs et leur difficile insertion dans le tissu économique demeurent d'actualité au début des années 1990. C'est dans ce cadre que les écoles doctorales sont créées en 1992¹⁰⁶.

À la fin des années 1990, le plan U3M – plan Université du 3^e millénaire –, présenté par Claude Allègre le 13 décembre 1999, rappelle la volonté de faire de la recherche et du progrès scientifique et technologique une priorité nationale en misant sur le rapprochement de la recherche publique et le secteur privé :

« Recherche et formation sont indissociables. Rapprocher les organismes de recherche des universités, approcher la recherche publique du tissu économique : telles sont les deux orientations arrêtées par le gouvernement. La coopération entre les laboratoires publics de recherche et les universités doit s'amplifier. Enseignement et recherche doivent aussi mieux s'inscrire dans la vie économique¹⁰⁷. »

« Le plan U3M doit permettre à notre enseignement supérieur et à notre recherche de contribuer au développement économique et technologique de notre pays. Le lien enseignement-recherche-entreprises, l'organisation des activités de recherche et de transfert en liaison avec les universités sont essentiels¹⁰⁸. »

Ainsi, afin de faciliter « le transfert de technologies de la recherche publique vers l'économie et la création d'entreprises innovantes », la loi n° 99-587 du 12 juillet 1999 sur l'innovation et la recherche a pour objectif de promouvoir « la création d'entreprise de technologies innovantes, notamment par des jeunes, qu'ils soient

106. Vincent Courtillaud et Maurice Garden, sous l'autorité de Lionel Jospin et Claude Allègre, ont proposé en 1992 un texte de création des écoles doctorales. Voir à ce propos l'arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de 3^e cycle.

107. Intervention de Lionel Jospin au colloque U3M tenu le 3 décembre 1998, <http://www.amue.fr/presentation/articles/article/intervention-de-lionel-jospin-au-colloque-u3m/>, consulté le 16 mars 2009.

108. Claude Allègre, *Présentation du Plan U3M*, conférence de presse de Claude Allègre du 13 décembre 1999, archives du ministère de l'Éducation nationale, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/1999/13_12_conf_presentationplan.pdf, consulté le 5 février 2009.

chercheurs, étudiants ou salariés »¹⁰⁹ en favorisant la mobilité du personnel de la recherche publique vers l'entreprise et les collaborations entre la recherche publique et les entreprises, et en instituant un cadre fiscal et un cadre juridique pour les « entreprises innovantes ».

En 2000, dans le cadre de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (C3E), le sommet de Lisbonne annonce l'objectif de faire de cet espace « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 ». Pour réaliser cet objectif, le sommet prévoit l'augmentation, pour chaque pays de l'Union européenne, des dépenses de recherche et de développement scientifique et technologie (3 % de produit intérieur brut – PIB)¹¹⁰.

Mais cet objectif ne sera pas la priorité des pouvoirs publics français. De fait, les réformes entamées à la suite de ce sommet se focalisent sur le renforcement des partenariats entre la recherche publique et les entreprises. C'est dans cette perspective que se créent des structures comme le groupe bancaire Oséo (qui résulte du rapprochement de la Banque de développement des PME et de l'Agence nationale de valorisation de la recherche – ANVAR), l'Agence de l'innovation industrielle (AII), le label « Carnot » ou, *not but least*, l'Agence nationale pour la recherche (ANR) créée le 7 février 2005 et qui repose sur une gestion de la recherche par projets¹¹¹.

109. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *La loi sur l'innovation et la recherche pour favoriser la création d'entreprise de technologies innovantes*, 1999, <http://www.recherche.gouv.fr/technologie/mesur/loi/inovloi.htm>, consulté le 13 mars 2010.

110. Isabelle Bruno, *A vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, coll. « Savoir-agir », 2008.

111. Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz et Danielle Potocki-Malicet, *Être chercheur au XXI^e siècle : Une identité éclatée dans des univers en concurrence*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Métiers et pratiques de formation », 2008.

Plus récemment, en 2006, la loi de programme pour la recherche¹¹² – traduction législative du Pacte pour la recherche¹¹³ – impulse la politique de développement de l'espace européen de la recherche par la création du Haut conseil de la science et de la technologie en 2006 chargé « [...] d'éclairer le président de la République et le gouvernement sur toutes les questions relatives aux grandes orientations de la nation en matière de politique de recherche scientifique, de transfert de technologie et d'innovation. Il veille à assurer la cohérence de ses recommandations avec les actions menées dans l'espace européen de la recherche »¹¹⁴.

Aussi cette loi rappelle-t-elle la volonté d'instaurer des liens plus étroits entre les recherches au sein de l'université et de l'entreprise. Autrement dit, il s'agit pour les pouvoirs publics d'accélérer le développement de « la recherche partenariale entre la recherche publique et celle des entreprises, dans un processus de coproduction de connaissances et de technologie »¹¹⁵. Cette volonté se traduit dans le cadre de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités – dite loi LRU ou loi Pécresse –, par la création des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) et d'autres structures comme les réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA) dans le but de promouvoir la recherche scientifique et technologique en partenariat avec les entreprises, les collectivités territoriales ou les associations¹¹⁶. Le PRES se voit attribuer la mission de développer des dispositifs afin d'améliorer les relations entre les entreprises et les doctorants ainsi que l'insertion professionnelle des docteurs. À cet effet, il est prévu d'installer

112. Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche.

113. Comité d'initiative et de propositions (CIP), *Rapport des états généraux de la recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2004.

114. Article 3 de la loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche.

115. Thanaa Ghanem, *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française*, thèse de doctorat de 3^e cycle, université de Bourgogne, 2007, p. 52.

116. Cf. article 5 de la loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche.

une « cellule d'aide à l'insertion professionnelle des docteurs » dans l'objectif de connaître les parcours des doctorants et docteurs durant et après leur thèse.

Malgré toutes ces mesures destinées à fournir un encadrement institutionnel permettant le développement de la recherche à l'université ainsi que des partenariats avec le milieu professionnel, la professionnalisation de la recherche est loin d'être finalisée. De fait, cette professionnalisation, que l'on peut résumer à l'expansion de la recherche appliquée, *i.e.* en lien avec le monde professionnel, accuse encore aujourd'hui un retard. En témoignent notamment les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs dans le tissu économique. Dans ce cadre, on peut se demander si la seule initiative des pouvoirs publics peut suffire au développement de partenariats et à la reconnaissance de l'expertise des acteurs de la recherche par le monde professionnel. À notre avis, cela ne suffit pas. Le chapitre 5 permettra d'ailleurs d'étayer cette hypothèse.

1.2. *Professionnalisation et formations*

Le mouvement de professionnalisation résulte également d'une politique volontariste de développement de l'offre de formation professionnelle et d'incitation à la poursuite d'études¹¹⁷ destinée à combler le manque de techniciens et d'ingénieurs¹¹⁸. En effet, dans les années 1950, les analyses prévisionnelles en termes de « besoins » socioéconomiques prévoient une pénurie de main-d'œuvre qualifiée : « L'économie demande une main-d'œuvre plus instruite¹¹⁹. » On estime qu'entre 1956

117. José Rose, *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

118. Cf. Jacques Lesourne, *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte, coll. « Le Monde de l'éducation », 1988 et Pierre Albertini, *L'école en France. XIX^e-XX^e siècle de la maternelle à l'Université*, Paris, Hachette supérieure, 1992.

119. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 440.

et 1961, le marché de l'emploi nécessitera 51 000 ingénieurs alors que seulement 24 000 diplômés sont prévus¹²⁰.

Dès 1959, pour combler ce manque, le gouvernement gaulliste, sous la responsabilité de Jean Berthoin, ministre de l'Éducation nationale, conduit une politique de démocratisation du système éducatif. Il fixe la scolarité obligatoire à 16 ans¹²¹ et réorganise les structures de l'enseignement secondaire par le décret n° 59-57 portant réforme de l'enseignement public¹²². Quelques années plus tard, cette politique va porter ses fruits : le nombre d'élèves dans les collèges d'enseignement général (CEG), passera de 474 500 en 1959-1960 à 789 300 en 1963-1964¹²³.

Dans la foulée, prolongeant le décret de 1952 qui instaure une formation de 2 ans destinée à former des techniciens supérieurs et qui aboutit à l'obtention du brevet de technicien (BT)¹²⁴, les pouvoirs publics créent le brevet de technicien supérieur¹²⁵ en 1962.

Néanmoins, l'augmentation des effectifs dans les CEG ne suffit pas. Mise en chantier au début de l'année 1963, la réforme Fouchet-Capelle élargit à toutes les classes l'orientation dans les collèges¹²⁶ et propose, au niveau de l'enseignement

120. Rubrique « Mise en place et réformes », dossier « Le collège unique », <http://www.ladocumentationfrançaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>, consulté le 5 janvier 2009.

121. Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire.

122. Antoine Prost, « L'éducation nationale depuis la Libération », *Les cahiers français*, Paris, La Documentation française, n° 285, 1998. « Les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en collège d'enseignement général (CEG). [...] Un cycle d'observation de deux ans [en 6^e et 5^e] commun à toutes les sections est mis en place dans le but d'orienter les élèves à la fin de ce cycle vers l'enseignement qui leur convienne le mieux selon leur mérite et non selon leur origine sociale. Il existe quatre possibilités : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue », Rubrique « Mise en place et réformes », *op. cit.*

123. *Idem.*

124. Décret n° 52-178 du 19 février 1952 portant création des brevets de technicien. Jean Capelle, *Éducation et politique*, Paris, PUF, 1974, p. 139.

125. Arrêté du 2 août 1962.

126. « Par décret (n° 63-793), les procédures d'observation et d'orientation sont étendues à toutes les classes du premier cycle. Les orientations décisives sont ainsi reportées de deux années, à la fin de la 3^e », *idem.*

supérieur, une « orientation sélective » afin de « recruter des élites sur une base démocratique¹²⁷ ». Mais ce dispositif, reposant sur le contrôle des flux d'étudiants par une sélection à l'entrée, éveille la colère des étudiants¹²⁸. Les protestations estudiantines contraignent le gouvernement au recul¹²⁹.

Au demeurant, il faut attendre la réforme Fouchet en 1966 pour que la création d'une véritable offre de diplôme professionnel au sein de l'enceinte universitaire se concrétise. D'une part, cette réforme réorganise l'offre en trois cycles en spécialisant les filières. Cette réorganisation se manifeste par la mise en place de deux cycles successifs : le premier étant le DUEL ou le DEUS (diplôme universitaire d'études littéraires ou scientifiques) en 2 ans, le second d'un an ou 2 ans conduisant à la licence pour l'enseignement ou à la maîtrise pour la recherche. D'autre part, cette loi favorise la création des Instituts universitaires de technologie (IUT)¹³⁰ délivrant le diplôme universitaire de technologie (DUT). Ces instituts marquent le premier pas vers une politique de création d'une offre de diplômes professionnels prévoyant l'aménagement de stages en entreprises ou l'intervention d'acteurs issus des milieux professionnels¹³¹.

La dynamique de création de diplômes à finalité professionnelle va se poursuivre dans les années 1970 : maîtrise d'informatique appliquée à la gestion d'entreprise (MIAGE) en 1973 ; diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)¹³² dont le principal objectif est l'acquisition d'« une formation professionnelle de haut

127. Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992.

128. Dans *Le Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur*, constitué au printemps 1964, l'UNEF revendique l'ouverture du recrutement universitaire.

129. Deux décennies plus tard, la question de la sélection remise sur l'agenda politique dans le cadre du projet Devaquet en 1986 a également été abandonnée à la suite de contestations étudiantes beaucoup plus déterminées.

130. Décret n° 66-27 portant création d'Instituts universitaires de technologie.

131. Le corps professoral à une triple origine (membres recrutés parmi les professeurs de faculté, de professeurs de l'enseignement technique et des personnes qualifiées du secteur privé).

132. Décret n° 74-348 du 16 avril 1974 complétant l'article premier du décret n° 73-226 du 27 février 1973 relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.

niveau comparable au diplôme d'ingénieur avec sortie directe sur le marché du travail »¹³³ en 1974 ; maîtrises de sciences et techniques (MST) et de LEA (langues étrangères appliquées) ; constitution de formations pluridisciplinaires comme AES (administration, économie et société) en 1975.

De surcroît, le mouvement de professionnalisation s'accélère avec la loi Savary¹³⁴ de 1984. D'un côté, elle ajoute un volet professionnel à la dénomination des établissements publics à caractère scientifique et culturel¹³⁵ : les EPCSC deviennent les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP) « jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière » (article 20) sans que toutefois « la formation professionnelle ne [prenne] la place des autres formations, scientifiques, culturelles ou d'initiation à la recherche : elle les combine avec elle »¹³⁶. D'un autre côté, elle réaffirme l'importance de la finalité professionnelle des enseignements en établissant, pour la première fois, les moyens d'y parvenir :

« Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels : - leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes ; - les praticiens contribuent aux enseignements ; - des stages peuvent être aménagés dans les entreprises publiques ou privées ou l'administration ainsi que des enseignements par alternance ; dans ce cas, ces stages doivent faire l'objet d'un suivi pédagogique approprié¹³⁷. »

133. Jeanne Lamoure-Rontopoulou, « La professionnalisation des enseignements », *Projet*, n° 205, 1987, p. 35.

134. Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

135. Les universités deviennent « des établissements publics à caractère scientifique et culturel [EPCSC], [...] jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière » (article 3 de la loi n° 68-978 du 12 novembre 1968) constitués d'unités d'enseignement et de recherche (UER).

136. Jacques Minot, *Histoire des universités françaises*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1991, p. 85.

137. Article 5 de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984.

Ces moyens dictent ainsi la manière dont les formations professionnelles doivent être construites. Les acteurs des milieux professionnels sont appelés non seulement à intervenir dans les enseignements, mais également à donner leur avis lors de l'élaboration des projets de création. Ainsi, il s'agit dorénavant d'organiser des enseignements, des stages et des cycles de conférences préprofessionnels afin que l'étudiant puisse nouer des contacts avec le monde professionnel et qu'en retour ces contacts puissent contribuer également à ses choix.

En 1990, le ministère de l'Éducation nationale lance le plan Université 2000¹³⁸ afin de faire face à la croissance annuelle des effectifs universitaires¹³⁹ et de participer à l'aménagement du territoire par un rééquilibrage des équipements universitaires tout en misant sur le développement des formations scientifiques, techniques et professionnalisées. Le plan stipule que « "transformer l'enseignement supérieur en un enseignement de masse implique d'en faire un enseignement plus professionnalisé", qui "se préoccupe, dans toutes les formations et les filières, courtes ou longues, classiques ou spécialisées, des débouchés professionnels auxquels elles amènent" ». Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation, insiste « sur la nécessité pour une université soucieuse d'"offrir aux jeunes la formation de qualité à laquelle ils aspirent", d'allier culture générale et professionnalisation »¹⁴⁰. C'est d'ailleurs en ces termes que la loi du 20 décembre 1993 oriente l'article 7 bis :

138. Claude Allègre étudie ce plan, cf. Claude Allègre, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'université*, Paris, Gallimard, 1993.

139. « Le plan Université 2000, [...] a été très largement conçu pour faire face aux croissances très fortes des étudiants : croissance nationale entre 50 000 et 100 000, soit l'équivalent de 3 à 6 universités, croissance de plus de 10 % annuelle dans certaines universités », Jean-Richard Cytermann, *Vers une nouvelle géographie de l'enseignement supérieur et de la recherche*, intervention dans le cadre de la 2^e réunion « Enseignement supérieur et santé », 13 janvier 2009, <http://www.villesmoyennestemoins.fr/espace-commun/intervention-cytermann.pdf>, consulté le 20 mars 2009.

140. Alain Renaut, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p. 208.

« Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle. Celle-ci est dispensée soit dans le cadre des formations conduisant à un diplôme d'enseignement professionnel, soit dans le cadre des formations professionnelles d'insertion organisées après l'obtention des diplômes d'enseignement général ou technologique, soit dans le cadre de formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelle. Les formations sont mises en place en concertation avec les entreprises et les professions¹⁴¹. »

Ces mesures favorisent la création des instituts universitaires professionnalisés (IUP) – dont le rôle est d'assurer les enseignements conduisant au titre d'ingénieur-maître¹⁴² – en 1992 et du diplôme national de technologie spécialisé (DNST) en 1994, en 1999, la constitution des licences professionnelles¹⁴³ censées répondre à la demande d'une nouvelle main d'œuvre « entre le niveau technicien supérieur et le niveau ingénieur-cadre supérieur »¹⁴⁴, et, en 2002, dans le cadre de la réforme LMD, le DESS devient le master professionnel¹⁴⁵.

Depuis les années 1960, l'offre de formation professionnelle n'a cessé de croître. Ainsi, « entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 % »¹⁴⁶. Cette offre se caractérise plus particulièrement par l'aménagement d'une période en milieu professionnel (stage, apprentissage, alternance) et le recours à des professionnels.

141. Article 7 bis de la loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.

142. Cf. le décret n° 92-85 du 23 janvier 1992 portant organisation dans les instituts universitaires professionnalisés des études conduisant à la délivrance du titre d'ingénieur-maître et l'arrêté du 31 mars 1992 relatif aux titres et diplômes délivrés dans les établissements d'enseignement supérieur au titre des instituts universitaires professionnalisés.

143. Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle.

144. Dossier « Licences professionnelles » de la rubrique « Formations professionnelles » du site officiel du ministère de l'Enseignement supérieure et de la recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20181/licence-professionnelle.html>, consulté le 3 mars 2009.

145. Arrêté du 25 avril 2002.

146. Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca et Catherine Soldano, « Université : les défis de la professionnalisation », *op. cit.*, p. 11.

Mais cette offre qui émane avant tout de l'initiative des pouvoirs publics suffit-elle à fabriquer des professionnels ? À notre avis, la tendance à réduire la professionnalisation de l'université à la création d'une offre faisant intervenir des professionnels et offrant la possibilité aux étudiants de réaliser un stage ne suffit pas à fabriquer des professionnels. C'est ce que cette thèse tentera entre autres de montrer.

1.3. Professionnalisation et insertion

En 2007, à la suite de la loi LRU, l'université se voit confier une nouvelle mission : l'insertion professionnelle des futurs sortants :

« L'article L. 123-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Art. L. 123-3. - Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont : 1° La formation initiale et continue ; 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ; 3° L'orientation et l'insertion professionnelle ; 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ; 5° La participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; 6° La coopération internationale¹⁴⁷. »

Le principal but de cette mission d'insertion est de lutter contre le fort taux d'échec notamment en premier cycle. À cet égard, la loi LRU officialise la mise en place du dispositif d'orientation active¹⁴⁸, une séquence d'orientation informative divisée en plusieurs étapes centrées sur la construction d'un projet personnel et

147. Article 1 de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

148. Il est à noter que le ministère de l'Éducation nationale avait déjà expérimenté dans les mêmes termes un dispositif d'orientation active pour l'entrée à l'université dès septembre 2006. Plusieurs universités, dont l'université Panthéon-Sorbonne, l'université de Provence et l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, pour ne nommer que celles-ci, ont mis sur pied un dispositif expérimental d'orientation active depuis la rentrée 2006-2007.

professionnel conditionnant l'accès aux études supérieures¹⁴⁹. Dans ce cadre, en 2009, la première année du premier cycle des études médicales (PCEM1) a été remplacée par la première année commune aux études de santé (PACES)¹⁵⁰, dite souvent « L1 santé », pour cinq professions de santé : médecin, sage-femme, odontologiste, pharmacien et masso-kinésithérapeute. L'orientation est ainsi appréhendée comme un accompagnement de l'étudiant dans la construction de son « projet personnel et professionnel » comme l'atteste le professeur Serge Uzan, doyen de la faculté de médecine Pierre et Marie Curie (université Paris-VI) : « La création de cette L1 santé s'accompagne d'un projet pédagogique. La réforme prévoit, en effet, que les étudiants puissent, dès la fin du premier semestre, et en fonction de leurs résultats aux partiels, choisir des options dans des matières où ils ont obtenu de bons résultats et où ils se sentent à l'aise, en vue de passer tel ou tel module à la fin de l'année. C'est la possibilité pour les étudiants de personnaliser leur cursus et donc d'ajuster leur orientation¹⁵¹. » C'est également dans cet objectif que dès l'année universitaire 2008-2009, la licence « Sciences de la réadaptation » a été instaurée au sein de l'Aix-Marseille Université.

Cette loi prévoit également la création d'un Bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) dans toutes les universités. Il s'agit avant tout d'apprendre aux étudiants comment rechercher un emploi et les responsabiliser tout en les

149. Ainsi, les élèves de terminale sont appelés à élaborer un dossier individuel censé exprimer leur choix « post-bac ». Ce dossier sera évalué par une commission qui émettra ses recommandations. Dans la foulée, une équipe pédagogique destinée à éclairer les choix s'entretiendra avec l'élève sur la base de ces recommandations. Une fois à l'université, après avoir obtenu son baccalauréat, le nouvel étudiant devra avoir accès à des données sur la formation qu'il a choisie (taux de réussite, passerelles entre filières) afin qu'il ait en sa possession les outils nécessaires à sa propre orientation, voire sa réorientation, qui sera favorisée par un système de capitalisation des matières.

150. Loi n° 2009-833 du 7 juillet 2009 portant création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants. Sous les recommandations du rapport rédigé par Jean-François Bach, professeur d'immunologie et directeur d'un laboratoire à l'hôpital Necker. Jean-François Bach, *Réflexions et propositions sur la première année des études de médecine, d'odontologie, de pharmacie et de sage-femme : L1 santé*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, rapport remis le 21 février 2008.

151. *La réforme de 1^{ère} année de médecine (PCEM1) : vers la Licence 1 santé*, http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=39604, consulté le 3 septembre 2009.

accompagnant dans la construction leur projet personnel et professionnel. Mieux armer les étudiants afin de faciliter leur transition vers la vie active, telle est la devise. Les initiatives sont nombreuses et revêtent des formes variées. Relevons la création du diplôme d'université d'aide à l'insertion professionnelle (DUIP) à l'université de Provence en 2009 qui offre à l'étudiant inscrit dans un cursus de lettres ou sciences humaines l'occasion de découvrir le monde professionnel sous la tutelle d'un professionnel ou celle du carnet de route universitaire et professionnel de l'université de Nantes qui, depuis 2008, permet à l'étudiant d'apprendre à confectionner un curriculum vitae, une lettre de motivation et à préparer un entretien d'embauche.

Certes la mission d'insertion est récente mais la question de l'insertion professionnelle des étudiants est plus ancienne qu'il n'y paraît. Et l'on constate qu'elle s'accompagne de la mise en place de dispositifs d'information et d'orientation. Ainsi, dès 1932, un service d'information et d'aide à l'orientation, le Bureau universitaire de statistique (BUS)¹⁵², est créé. De même, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 7 novembre 1968 poursuit dans cette voie. Elle mentionne en effet que les universités « doivent s'efforcer d'assurer les moyens de leur orientation et du meilleur choix de l'activité professionnelle à laquelle [les étudiants] entendent se consacrer » (article premier). À cet effet, un dispositif d'orientation doit inclure des « stages d'orientation à l'usage des étudiants nouvellement inscrits » (article 21) et tout partenariat à même de renforcer l'information sur les « possibilités d'emploi et de carrière auxquels leurs études peuvent conduire » (article 22). Ces dispositions vont permettre « la création quelques années plus tard des services universitaires et interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants »¹⁵³.

152. Francis Danvers, « Mémoire et culture de l'orientation », dans Francis Danvers (dir.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Villeneuve d'Ascq, Les presses universitaires du Septentrion, 2006, p. 17.

153. *Ibid.*, p. 16.

En outre, l'installation du chômage de masse dans les années 1980 rend d'actualité la question de l'insertion professionnelle des jeunes. Nicole Catala, secrétaire d'État auprès de René Monory, d'affirmer que la formation doit « comprendre une préparation à l'insertion sociale et professionnelle »¹⁵⁴. Dans la perspective de renforcer l'orientation des étudiants, la loi Savary¹⁵⁵ propose d'instaurer un dispositif d'information sur les cursus universitaires, sur les possibilités de réorientation et sur les débouchés. Son article 5 précise que « le service public d'enseignement supérieur offre des formations à la fois scientifiques, culturelles et professionnelles. À cet effet, le service public : - accueille les étudiants et concourt à leur orientation [...] L'orientation des étudiants comporte une information sur le déroulement des études, sur les débouchés et sur les passages possibles d'une formation à une autre ».

Ainsi, cette loi permet l'organisation d'un cycle d'orientation au début de l'année universitaire, pouvant prendre des formes diverses, depuis une ou deux semaines d'orientation et d'information, jusqu'à l'organisation d'un semestre entier conçu comme une orientation, en passant par diverses formes de remise à niveau, « année zéro », rythme plus lent d'études pour certains étudiants, etc. De même, elle prévoit d'organiser les enseignements de telle sorte qu'une orientation progressive soit facilitée et que soient évitées les pratiques désastreuses de réorientation par l'échec¹⁵⁶.

Deux ans après la loi Savary, le décret du 6 février 1986 fournit un cadre réglementé aux services communs universitaires et interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants. Il précise que la mission

154. Claude Lelièvre et Christian Nique, *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Éditions Nathan, 1994, p. 427.

155. Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984.

156. Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

s'étend sur l'ensemble du cursus universitaire et s'effectue en liaison avec les enseignants pour le suivi de l'insertion professionnelle.

Ces dispositions seront facilitées par la divulgation de l'article 8 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 qui établit le droit au conseil en orientation¹⁵⁷. Tout élève peut bénéficier d'une aide dans son projet d'orientation scolaire et professionnelle. Relevons qu'il existe une tension entre « choix individuels et contraintes politiques, sociales et économiques » mettant au jour, dans le cadre d'une décision d'orientation, un « clivage entre orientation scolaire et postscolaire »¹⁵⁸.

Cependant, ces dispositions sont loin de suffire. Ainsi en 1996, les états généraux de l'université¹⁵⁹ remettent à l'ordre du jour la question de l'accueil, de l'information, de l'aide à l'orientation, à l'insertion professionnelle et à la construction d'un projet professionnel. Afin de faciliter l'accueil et l'orientation des étudiants, ces états généraux proposent la mise en place chaque rentrée universitaire d'une période d'accueil et d'information sur les débouchés professionnels des études.

Cela va aboutir à la mise en place du tutorat (tutorat étudiant d'accompagnement méthodologique et pédagogique sur la base du volontariat : aide au travail personnel et au travail documentaire, appui aux relations entre étudiants et professeurs, etc.¹⁶⁰) et de la « semestrialisation », mesure permettant à l'étudiant de se réorienter à l'issue de son premier semestre. Par ailleurs et dans l'optique d'initier les étudiants au monde professionnel, ils proposent d'aménager, au sein du cursus

157. Pour plus de précisions sur l'orientation, cf. Jean-Michel Berthelot, *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.

158. Thierry Berthet, Yvette Grelet et Claudine Romani (coord.), « Entre choix individuels et contraintes d'action publique », *NEF*, n° 36, octobre 2008.

159. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et Office national d'information sur les enseignements et les professions, *Les États généraux de l'université*, Paris, 1996.

160. Le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale du 31 octobre 1996. Le dispositif de tutorat est officialisé par arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998. Cf. Emmanuelle Annot, « Le tutorat ou "le temps suspendu" », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 2, 2001, p. 383-402.

scolaire, une période de préparation du projet professionnel. Cela va se concrétiser un an plus tard par la création des unités d'expérience professionnelle (UEP)¹⁶¹.

Malgré la mise en place de tous ces dispositifs d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle, il existe néanmoins un retard dans la mise en place de l'orientation dans l'enseignement supérieur¹⁶² même si des dispositifs existent depuis les années 1930.

Très récemment, dans la partie « Une université engagée dans la professionnalisation des cursus » du document de presse « Rentrée dans l'enseignement supérieur 2010-2011 »¹⁶³, l'objectif fixé consiste à développer l'apprentissage et l'alternance dans l'enseignement supérieur, et, surtout, à généraliser les stages durant la formation universitaire afin d'améliorer l'insertion des sortants dans le tissu économique.

Amalgamer la professionnalisation et l'insertion professionnelle est rendu possible par la réduction de la professionnalisation aux stages, l'alternance et l'apprentissage, *i.e.* l'expérience en milieu professionnel. Dans ce cadre, le discours politique oriente son argumentaire autour de l'idée selon laquelle il existe entre professionnalisation et stage une relation « naturelle ». Lors de la mise en place du Comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires le 10 septembre 2007¹⁶⁴, Valérie Pécresse ouvre ainsi son discours inaugural :

161. Arrêté Bayrou du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise. Notons qu'à notre connaissance, il n'existe pas de travaux ni de statistiques sur les UEP.

162. Cf. Jean Guichard et Michel Huteau, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, coll. « Les topos », 2005.

163. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, « Une université engagée dans la professionnalisation des cursus », *op. cit.*

164. Faisant appel à tous les acteurs concernés par la question : représentants des employeurs, des établissements d'enseignement supérieur, des collectivités locales et des chambres consulaires et des administrations centrales, syndicats d'étudiants, de salariés.

« [...] ce titre un peu long comprend deux mots clés essentiels à mes yeux : le stage et la professionnalisation. La relation du premier au second est naturelle [...]. La généralisation des stages entraîne mécaniquement une professionnalisation plus forte des cursus universitaires. La professionnalisation des cursus universitaires, nécessaire et demandée par tous, ne peut se faire sans une moralisation des stages¹⁶⁵ ».

Il s'agit d'encourager les étudiants à réaliser un ou plusieurs stages en milieu professionnel durant leur cursus afin qu'ils se sensibilisent et aient en leur possession les outils nécessaires à l'élaboration de leur projet personnel et professionnel. C'est d'ailleurs dans ce but que la Charte des stages étudiants en entreprise a vu le jour le 26 avril 2006¹⁶⁶. L'entreprise devient ainsi le lieu d'insertion à privilégier permettant à l'étudiant une meilleure connaissance du milieu professionnel. Mais, selon nous, et nous venons de formuler cette hypothèse, réaliser un stage ne suffit pas à fabriquer des professionnels. D'autant plus que le milieu des entreprises ne peut à lui seul absorber l'ensemble des étudiants.

2. Les rapports d'expertise et la professionnalisation

2.1. Pour une définition de la professionnalisation

Il faut attendre les années 1990 pour que le terme professionnalisation apparaisse dans les rapports d'expertise. C'est le Haut comité éducation économie (HCEE) qui franchit le pas en appelant une réflexion sur la définition de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Le rapport de la commission propose une définition large de la professionnalisation des formations :

165. Valérie Péresse (intervention de), *Mise en place du comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires*, 10 septembre 2007, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20450/comite-de-suivi-des-stages-et-de-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires.html>, consulté le 10 novembre 2007.

166. Vous pouvez retrouver à l'URL http://www.cpe.fr/documents/Charte_stages.pdf un exemplaire de cette Charte.

« Professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active. Par conséquent, une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite de la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée¹⁶⁷. »

De cette définition, on ne peut opposer formation professionnelle et formation académique dans la mesure où la « la quasi-totalité de ceux qui suivent des formations post-secondaires souhaitent utiliser leurs diplômes dans leur vie professionnelle [...] toutes les filières de l'enseignement supérieur ont une mission professionnelle »¹⁶⁸. Ainsi, la professionnalisation se définit non pas à partir de la finalité de la formation mais selon trois critères : la clarté (les emplois auxquels les formations sont censées déboucher doivent être clairement identifiés), le consensus (convergence entre les attentes des étudiants et des futurs employeurs) et la confiance (les utilisateurs de diplômes estiment que les diplômés sont aptes à exercer les fonctions acquises lors de la formation de même que les diplômés « s'estiment capables de remplir ces rôles »). Autrement dit, une formation peut être qualifiée de professionnel si elle possède « une finalité explicite, c'est-à-dire qui cherche à rendre les étudiants capables d'occuper des rôles déterminés mais évolutifs et qui satisfait aux critères essentiels : clarté, consensus, confiance »¹⁶⁹.

Malgré cette volonté de ne pas réduire la définition de la professionnalisation à une catégorisation des formations, quelques années plus tard, en 1996, les États généraux de l'université, abordant la professionnalisation des formations, différenciaient « la formation générale de base qui apporte les compétences », de « la

167. Sylvère Chirache et Jean Vincens, *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, op. cit., p. 5.

168. *Ibid.*, p. 31.

169. *Ibid.*, p. 29.

formation appliquée ou finalisée qui apporte des aptitudes au concret » et celle qui favorise « la sensibilisation à une profession qui en facilite l'accès »¹⁷⁰.

Plus récemment, en 2007, le rapport Goulard¹⁷¹ identifie trois types de formation au sein de l'enseignement supérieur. Les premières, les formations qualifiées de formations professionnalisantes sont en fait les formations dites professionnelles comme les licences professionnelles, les masters professionnels, celles délivrées par les IUT, etc. Dans les faits, elles sont censées être construites selon les « besoins » du marché de l'emploi (connaissance des débouchés possibles), appliquées une sélection de ses candidats et inclues une période d'immersion dans le milieu professionnel (stages). Les secondes, les formations académiques, sont centrées sur les disciplines et elles ne sont pas construites dans le but de préparer les étudiants à exercer un emploi précis, à l'exception des métiers de la recherche ou de l'enseignement. Enfin, les troisièmes, les formations pré-professionnelles ou qualifiantes se situent à la confluence des premières et des secondes. Elles sont spécialisées et conduisent à un éventail large d'emplois notamment dans le secteur des services.

« La notion de professionnalisation recouvre ainsi plusieurs acceptions. Elle exprime tout à la fois un choix d'orientation globale (une filière professionnelle débouche en principe sur un emploi), un mode de formation (la formation professionnelle exige la confrontation à la pratique), une conception du métier de formateur (une filière professionnelle fait intervenir des "professionnels"). Plusieurs types de formations professionnalisantes peuvent ainsi exister : la maîtrise de savoirs

170. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et Office national d'information sur les enseignements et les professions, *Les États généraux de l'université, op. cit.*, p. 63.

171. François Goulard (dir.), *L'enseignement supérieur en France. États des lieux et propositions*, rapport du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

pratiques, l'apprentissage des conditions concrètes du travail en entreprises, l'acquisition de capacités professionnelles transversales, etc. »¹⁷²

José Rose plaide ainsi pour une définition de la professionnalisation « extensive » basée sur une variété de contenus, de méthodes et de filières. Dans ce cadre, la professionnalisation « passe par l'acquisition de savoirs pratiques et d'action conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis. La dimension professionnalisante des études est alors perçue comme un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois acquisition de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer. De ce point de vue, tout passage en entreprise n'est pas forcément professionnalisant et toute formation à l'université n'est pas forcément inadaptée à l'emploi. Et l'apprentissage en situation d'emploi n'est pas toujours nécessaire car les formations elles-mêmes, dans la mesure où elles sont aussi des situations de travail, peuvent être des opportunités de professionnalisation. Ceci est particulièrement vrai dans les activités de type tertiaire dès lors que les connaissances et compétences attendues (maîtrise des outils informatiques et des méthodes de traitement de données, capacités relationnelles par exemple) peuvent très bien s'acquérir hors de la situation d'emploi. »¹⁷³

172. José Rose, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *op. cit.*, p. 43.

173. *Idem.*

2.2. Les thèmes abordés dans les rapports d'expertise

La nouvelle mission d'insertion attribuée à l'université à la suite de la loi LRU s'inscrit dans le droit fil des thématiques du débat national université-emploi qui s'est ouvert le 25 avril 2006, quelques jours après la fin de la « crise du CPE » (contrat première embauche), c'est-à-dire le mouvement de contestation étudiante qui a suivi au mois de janvier l'annonce du projet de loi sur l'égalité des chances¹⁷⁴. Cette loi a finalement été votée le 31 mars 2006¹⁷⁵ mais son article 8, sur lequel s'étaient focalisés les griefs des acteurs protestataires les plus visibles (prévoyant l'instauration du CPE), a été abrogé le 21 avril 2006 et remplacé par des mesures facilitant l'embauche par les entreprises des jeunes de moins de 26 ans¹⁷⁶, donnant ainsi un coup d'arrêt aux mobilisations.

Ce débat a été installé dans le but explicite de trouver une solution politique aux causes présumées de cette protestation, en l'espèce, le fort taux d'échec des primo-entrants de l'université, les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés et, plus généralement, l'inquiétude des étudiants français vis-à-vis de l'avenir. La commission, chargée d'animer les discussions et d'organiser les échanges, a rédigé un rapport, dit « rapport Hetzel », autour de trois thèmes : le premier, l'information, l'orientation, l'insertion professionnelle ; le second, la professionnalisation des études ; et le troisième, l'apprentissage et le développement de l'alternance.

174. Soulignons qu'au lendemain du mouvement social du printemps 2003 qui avait mobilisé des milliers d'enseignants, le président de la République, Jacques Chirac, avait appelé à un grand débat national sur l'école, confié à ce moment-là à Claude Thélot. Cf. Claude Thélot (dir.), *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, Paris, La Documentation française, 2004.

175. Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

176. Loi n° 2006-457 du 21 avril 2006 sur l'accès des jeunes à la vie active en entreprise et liens vers les décrets d'application.

Le rapport oriente ses recommandations autour de la nécessité de combattre les échecs et la mauvaise insertion des sortants. Il s'agit plus précisément d'informer les étudiants pour mieux les orienter et orienter et professionnaliser pour les accompagner dans la construction de leur projet personnel et professionnel¹⁷⁷. Relevons à cet effet que le rapport Hetzel a conseillé la création d'une direction des stages, des emplois et des carrières, partenaire du service public de l'emploi, des collectivités territoriales et des employeurs¹⁷⁸ et d'un observatoire des parcours et de l'insertion professionnelle des étudiants dans chaque université. À ce titre, signalons que certaines universités se sont déjà dotées d'un observatoire comme l'Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIPE) créé en 1997 à l'université de Marne-la-Vallée.

Ainsi, le rapport Hetzel préconise d'étendre à l'ensemble de l'enseignement supérieur les méthodes déjà développées dans les écoles « en passant d'une vision où le diplôme est considéré comme un couperet à une vision où le monde de l'emploi est progressivement intégré dans les différents cursus »¹⁷⁹. Ces méthodes sont connues : généralisation des stages en entreprise, forums, visites, développement des formations en alternance (sans oublier l'importance attachée par les DRH au nombre et à la nature des fameux « petits boulots », favorisés en particulier par les CROUS).

Pour autant, cet objectif de « lutter contre l'échec dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur » rejoint plus globalement un des objectifs de Lisbonne¹⁸⁰. L'enjeu est d'amener 50 % d'une classe d'âge à l'obtention d'un diplôme de

177. Pour une analyse complète du débat et du rapport, cf. Julie Gauthier, « Les enseignements du débat national université-emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, 2008, p. 163-182.

178. Au sein de laquelle travailleraient notamment des étudiants moniteurs.

179. Patrick Hetzel (dir.), *De l'université à l'emploi*, rapport final, Commission du débat national Université-Emploi, Sorbonne, 24 octobre 2006, p. 3.

180. La Stratégie de Lisbonne, définie par les pays de l'Union européenne en mars 2000, fixe des objectifs ambitieux en matière d'éducation et de formation pour 2010. Le Traité de Lisbonne comprend sept articles et s'attache principalement à fluidifier la mécanique institutionnelle européenne.

l'enseignement supérieur. *A priori*, des groupes de travail se sont penchés sur les moyens d'atteindre cet objectif. Pour ce faire, ils ont utilisé les analyses prévisionnelles en termes de besoins en main d'œuvre qualifiée d'ici 2015¹⁸¹. Les conclusions ont ensuite fait l'objet d'un compte rendu du Haut comité économie éducation emploi (HCEEE) intitulé « Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur »¹⁸².

D'après les statistiques actuelles relatives aux sortants de l'enseignement supérieur, en 2004, 42 % sont diplômés de l'enseignement supérieur alors que 17 % ont quitté le système éducatif sans diplômes¹⁸³. Parmi ces sorties sans diplôme, on compte 11 % de bacheliers généraux, 29 % de bacheliers technologiques et 21 % de bacheliers professionnels¹⁸⁴. Afin de parvenir à 50 % d'une génération diplômée du supérieur, il faudrait, outre augmenter le nombre de bacheliers, conduire à la réussite les sortants non diplômés, nombreux au sein du premier cycle¹⁸⁵.

181. Cf. Sylvère Chirache et Claude Sauvageot, « Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 », *Note d'information*, n° 06-03, DEP, 2003 ; Olivier Chardon, Marc-Antoine Estrade et Fabien Toutlemonde, « Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du baby-boom », *Premières Synthèses de la DARES*, n° 50.1, 2005 ; Olivier Chardon et Marc-Antoine Estrade, *Les métiers en 2015*, rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, coll. « qualifications et prospective », 2007.

182. Bernard Legendre et Jean-Jacques Maillard, *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, rapport du HCEEE, 2006.

183. « Parmi les 737 000 jeunes sortis de formation initiale en 2004, 42 % sont diplômés de l'enseignement supérieur mais 17 % ont quitté le système éducatif sans aucun diplôme ». Céreq, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, Céreq, enquête « Génération 2004 », 1^{ère} interrogation, printemps 2007. Voir aussi Jean-François Giret, Mickaële Molinari-Perrier et Stéphanie Moullet, « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », *NEF*, n° 21, 2006.

184. Jérôme Fabre, « Les étudiants dans l'ensemble du supérieur en 2004 », *Note d'information*, n° 05-31, DEP, 2005.

185. Parmi eux, environ 60 % étaient inscrits en DEUG, les autres en STS ou en IUT, cf. Jean-François Giret, Mickaële Molinari-Perrier et Stéphanie Moullet, *ibid.* Ajoutons ce passage : « Si tous les étudiants entrés dans l'enseignement supérieur obtenaient un diplôme, l'objectif de 50 % de diplômés du supérieur serait presque atteint », Jérôme Fabre, *ibid.*

Dans le sillage de cet objectif, de nouveaux rapports seront rédigés. Le rapport Lunel proposera un « schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle¹⁸⁶ ». Il développe un premier axe proposant diverses mesures pour l'enseignement secondaire (découverte professionnelle, entretien d'orientation personnalisé, création d'un projet personnalisé d'orientation), pour le développement de l'alternance et de la formation tout au long de la vie (apprentissage, contrat de professionnalisation, validation des acquis de l'expérience), et un second suggérant un ensemble de mesures destinées à préparer l'insertion professionnelle (comité université/entreprises, maison des anciens étudiants, stages courts de découverte des métiers, modules professionnels, direction de l'orientation, des stages et de l'insertion). Le rapport Goulard¹⁸⁷ mettra sur l'articulation entre les enseignements professionnels et généraux et sur la construction du projet professionnel. Ce dernier recommande « d'identifier et de renforcer “l'enseignement professionnel supérieur” [...] [et de] dispenser à la fois une formation professionnalisante, une formation généraliste et une culture générale professionnelle. Il préconise la mise en place, pour toutes les filières, d'une préparation de l'insertion professionnelle car “tout étudiant doit avoir un projet professionnel” »¹⁸⁸. Enfin, plus récemment, le rapport Aghion¹⁸⁹ plaide pour une spécialisation progressive en licence pour permettre aux étudiants un choix plus éclairé et une plus grande flexibilité des parcours de l'enseignement supérieur afin de favoriser leur insertion professionnelle.

186. « Orienter activement vers l'enseignement supérieur pour l'emploi », Pierre Lunel, *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, Paris, délégation interministérielle à l'orientation, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'Emploi, de la cohésion sociale et du logement, 2007.

187. François Goulard (dir.), *L'enseignement supérieur en France. États des lieux et propositions*, rapport du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

188. José Rose, *ibid.*, p. 43.

189. Philippe Aghion (dir.), *L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales*, rapport de la mission Aghion à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 12 juillet 2010.

Pour autant, la mise en œuvre des recommandations des rapports d'expertise est peu ou prou effective et il existe plusieurs mesures de mise en application selon les établissements. À cet égard, le rapport d'analyse des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle réalisé par la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) montre que, dans le cadre de la mise en place du Bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), « les configurations des établissements, tout comme les historiques respectifs en matière d'action d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, [sont] très divers »¹⁹⁰.

À la lumière de ces rapports d'expertise, il est possible d'isoler un objectif commun : miser sur l'aménagement d'une période d'immersion en milieu professionnel, notamment sur les stages, afin d'améliorer les conditions d'insertion des étudiants. Or, des études récentes sur les stages en relativisent leur portée effective sur l'insertion professionnelle¹⁹¹. Ce constat conforte notre hypothèse selon laquelle la réalisation d'un stage ne suffit pas à fabriquer des professionnels.

3. Les universitaires et la professionnalisation

Notre enquête auprès des universitaires avait pour principal objectif de comprendre comment les dossiers d'habilitation sont élaborés. Plus précisément, les formations sont-elles construites en fonction de critères formels, voire informels, prescrits par les différentes instances impliquées dans la procédure d'habilitation ?

190. Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, *Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle*, rapport d'analyse, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, mars 2010, p. 5.

191. Jean-François Giret et Sabina Issehnane, « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. Le cas des diplômés de l'enseignement supérieur », *Net.Doc.71*, septembre 2010 ; Béatrice Barbusse et Dominique Glaymann, « Le stage est-il un outil pertinent pour permettre aux Universités de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants ? », *Actes du colloque international « L'enseignement supérieur et la recherche en réformes »*, vol. 2, 3^e colloque international du RESUP, en partenariat avec le Centre de sociologie des organisations, 27-29 janvier 2011.

Qui intervient dans ce processus de conception ? De quelle manière les informations contenues dans ces maquettes doivent-elles être traitées sur le plan sociologique ? Quelles informations relèvent d'une logique argumentaire ? Comment traiter notre matériau afin qu'il libère ses éléments objectifs ?

La procédure d'habilitation des dossiers se décline en étapes bien précises. Il existe au préalable un cadrage national de la part de la Direction de l'enseignement supérieur (DES) avec une maquette type. Les critères ministériels portent sur l'architecture de la formation : nombre d'heures de cours, nombre d'UE (unités d'enseignement), volume horaire, partage d'UE entre plusieurs options, coût de la formation (en heures), flux attendus, intitulé et descriptif des cours et des parcours, répartition des cours et des examens, etc. Cette charpente doit notamment permettre aux étudiants de se réorienter durant leur parcours tout en évitant qu'ils ne se canalisent trop tôt dans une discipline. Les critères portent également sur les objectifs de la formation : la cohérence entre les enseignements et les objectifs professionnels identifiés (débouchés, métiers visés), la maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ou d'une langue étrangère (notamment l'anglais).

Depuis 2007, c'est l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) par le biais d'experts qui contrôle la conformité des dossiers selon une série de critères. Cette évaluation prend en compte l'ouverture sur le monde professionnel par la mise en place d'outils de professionnalisation (intervenants professionnels extérieurs dans la formation, stages professionnalisants, unités d'enseignements (UE) de professionnalisation, formation par l'apprentissage ou en alternance, etc.), la place des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), des compétences « transversales » ou « additionnelles » (langue), l'amélioration des conditions de réussite des étudiants afin de diminuer le taux d'échec et les sorties sans diplôme (favoriser les réorientations par des passerelles entre les formations et les dispositifs permettant l'information et

l'orientation des étudiants dès l'entrée à l'université) et des conditions d'insertion (accompagnement des étudiants dans la construction de leur projet professionnel, suivi des anciens étudiants par des statistiques sur leur insertion professionnelle).

Encadré 1 : *L'université au début des années 2010 et la logique du résultat : l'évaluation*

Les transformations qui s'opèrent au sein des universités françaises¹⁹² depuis quelques années témoignent de mutations d'ampleur dans le domaine de la gestion publique, notamment du succès du concept de « New Public Management » (NPM). Celui-ci prône la délégation des fonctions de production et de contrôle des services, « la mise en compétition des producteurs de ces services » sur la base d'objectifs de résultats et la mise au point d'un « système d'incitations indexées sur les performances »¹⁹³. Cette logique du résultat repose sur la mise en place de dispositifs de « contrôle normé de la qualité », *i.e.* l'« assurance-qualité »¹⁹⁴, permettant d'évaluer, selon des indicateurs de performance, les établissements concernés.

En France, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF)¹⁹⁵, votée en août 2001, concrétise ce nouveau modèle issu du NPM. Elle introduit « une obligation de performance

192. Sur l'histoire récente de l'institution universitaire, cf. Erhard Friedberg et Christine Musselin, *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques », 1992 ; Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, coll. « Sciences sociales », 2001. Ces auteurs se concentrent sur la manière dont sont gouvernées les universités et les relations qu'elles entretiennent avec leurs partenaires institutionnels. Voir également les travaux plus récents de Stéphanie Mignot-Gérard, notamment sa thèse de doctorat *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Sciences po, 2006 et « Gouvernance des universités », dans Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, PUF, 2008.

193. Annie Vinokur, *La loi LRU : un avatar néolibéral ?*, Séminaire du chantier « Politiques néolibérales et action syndicale », séance de l'institut de la Fédération syndicale unitaire (FSU) du 30 janvier 2008. http://www.auboutduweb.com/poolp/public/loi_LRU_avatar_neoliberal-A.Vinokur.pdf.

194. « Cette dernière notion, issue du monde industriel, vise à garantir à un consommateur potentiel ce qu'il est en droit d'obtenir d'un produit pour susciter sa confiance : Frederick Mispelblom, *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*, Paris, Syros, 1995 », Sandrine Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167, 2007, p. 81.

195. Loi n° 2001-692 du 1^{er} août 2001. Pour plus de précisions concernant cette loi, vous pouvez vous référer à l'article de Pierre Winicki, « Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), gestion des ressources humaines et nouvelles compétences managériales », *Revue française d'administration publique*, 2006, n° 117, p. 117-129.

dans la gestion financière de l'État »¹⁹⁶ selon un mode d'évaluation des programmes par résultats comme le précise le rapport Silicani : « Du fait de la mise en place de la réforme budgétaire résultant de la LOLF, l'administration doit progressivement se soumettre à une évaluation généralisée : celle des organisations, des procédures ou des politiques publiques. Dans ce contexte, l'évaluation des agents constitue l'aboutissement de ce mouvement qui tend à généraliser la fixation d'objectifs transparents et la mesure des résultats obtenus »¹⁹⁷.

Introduit dans les pays « occidentaux » à partir des années 1970, notamment aux États-Unis et au Canada¹⁹⁸, ce mode de gestion managériale a pénétré l'université française, par étapes, dans le sillage de la déclaration de Bologne du 19 juin 1999¹⁹⁹, de la réforme LMD et, surtout, de l'application de la loi LRU qui a offert les moyens aux universités « d'être de bons opérateurs de la LOLF en les rapprochant du modèle de l'université entrepreneuriale »²⁰⁰. La mise en place de cette université « entrepreneuriale » consiste à cet égard à « créer des pôles d'excellence dans la compétition mondiale par le management de la performance et l'ouverture aux fonds privés »²⁰¹.

Ainsi, avec la LOLF, l'octroi des finances publiques, soumis à une évaluation, est subordonné à l'obligation de résultat selon des critères de performance intégrant

196. Christian Laval, *Où en est l'offensive néolibérale sur l'école ?*, texte présenté lors du stage syndical de la section départementale des Pyrénées-Atlantiques de la FSU, Pau, 31 mai 2008. http://sd72.fsu.fr/IMG/article_PDF_article_123.pdf.

197. Jean-Ludovic Silicani, *Livre blanc sur l'avenir de la Fonction publique*, ministère du Budget, des comptes publics et de la fonction publique; secrétariat d'État à la fonction publique, Paris, La Documentation française, avril 2008, p. 133.

198. Notamment aux États-Unis et au Canada. Cf. Michel Freitag, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec/Paris Nuit Blanche/La Découverte, 1995 ; Robert Birnbaum, *Management Fads in Higher Education : Where they Come From, What They Do, Why They Fail*, San Francisco, John Wiley & Sons Ltd, 2000 ; Gilles Gagné, « De l'université du savoir à l'entreprise des consultants. Une mission dévoyée », *À babord !*, dossier « L'université entre déclin et relance, n° 26, 2008 ; Éric Martin et Maxime Ouellet, *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, rapport de recherche, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), novembre 2010. À l'échelle européenne, l'article de Risto Rinne et Jenni Koivula dresse un panorama des travaux sur le sujet. Risto Rinne et Jenni Koivula, « La place de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir. Aperçu sur les publications », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, n° 3, 2005, p. 99-132.

199. Cf. <http://www.unige.ch/formev/bologne/basic/DeclarationBologne.pdf>.

200. Annie Vinokur, « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation. Capitalisme, Institutions, Pouvoirs*, n° 2, 2008, p. 10, <http://regulation.revues.org>.

201. Christian Laval, *ibid.*

l'« assurance-qualité ». Celle-ci se base sur des méthodes managériales de fixation des objectifs et de contractualisation des moyens et s'appuie sur des agences d'évaluation dont le rôle est de veiller à la mise œuvre d'objectifs établis selon des indicateurs quantitatifs de performance²⁰².

Au sein des universités, elle prend la forme d'une généralisation de l'évaluation qui s'étend désormais non seulement aux établissements et à la recherche mais également aux enseignants, enseignements et apprentissages/acquis des étudiants²⁰³. Depuis 2007, c'est l'AERES qui est chargée de cette évaluation²⁰⁴.

À partir des prérogatives ministérielles, les autorités universitaires délèguent à chaque UFR (unité de formation et de recherche) la charge d'élaborer des dossiers d'habilitation.

Les maquettes – ou dossiers de demande d'habilitation – construites par les responsables de formation, ou si l'on préfère, les « porteurs de projet », sont présentées par le conseil d'UFR qui les soumet au Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU). Celui-ci examine les demandes et émet un avis ; il peut

202. Le rapport *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, dit rapport Pochard, sur la condition enseignante remis le 4 février 2008 introduit la culture du résultat selon des critères de performance : « [La commission] a tout d'abord relevé qu'il n'y avait pas de raison que la loi commune de la performance – qui exige de rechercher les résultats les meilleurs dans l'exercice d'une mission à partir d'une définition des objectifs et d'un suivi des résultats – ne s'applique pas aux enseignants comme aux autres acteurs de la vie en société ». Cf. http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf, consulté le 20 novembre 2009. Pour plus de précisions, cf. Marcel Pochard, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, janvier 2008.

203. Pour une réflexion sur les différents objets d'évaluation (établissements, enseignants, apprentissages/acquis des étudiants et enseignements), cf. le livre issu de la journée d'études organisée par le Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP) le 30 janvier 2009 à l'université Paris Ouest Nanterre, Marie-Françoise Fave-Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris, L'Harmattan, série « Enseignement supérieur », coll. « Savoir et formation », 2010.

204. Sur le recours d'experts dans le processus d'évaluation, cf. Sandrine Garcia, « L'expert et le profane : qui juge de la qualité universitaire ? », *Genèse*, n° 70, 2008, p. 66-87.

éventuellement demander au conseil d'UFR d'apporter certaines modifications. Puis, les maquettes sont présentées pour adoption au Conseil d'administration (CA). Le président d'université transmet ensuite au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, plus précisément à la DES, la demande de renouvellement d'habilitation ou de première habilitation. La DES pilote la procédure d'habilitation des offres de formation des établissements d'enseignements supérieurs en déléguant à la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP) l'évaluation de chaque demande d'habilitation en émettant un avis. Un Comité d'expertise des projets pédagogiques des établissements (CEPPE) composé des chargés de mission scientifique et pédagogique (CMSP) de la DES et du conseiller d'établissement examine ensuite les demandes d'habilitation. Par la suite, cette commission transmet à l'établissement les remarques sur son offre de formation. L'université dispose alors d'un délai pour répondre et proposer les modifications de son offre. Enfin, il revient au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) d'émettre l'avis final d'habilitation.

Mais la procédure d'habilitation diffère selon la nature du diplôme. En effet, d'après Alain Brillard, directeur de la faculté des sciences et techniques de l'Université de Haute Alsace et responsable des licences professionnelles à la DES²⁰⁵, la demande d'habilitation des licences professionnelles s'appuie sur les demandes classiques (communes à tous les diplômes) et sur les différents articles de l'arrêté : métiers visés, partenariat avec les structures professionnelles, équipe de formation, contenus de la formation, aspects professionnalisants de la formation, évaluation. La demande porte également sur la pertinence du projet par rapport aux métiers visés, la nature du partenariat avec les structures professionnelles, les parcours en amont, les contenus de la formation, l'équipe de formation. La Commission nationale d'expertise, composée à parité d'universitaires et de professionnels, examine les

205. Lors de l'entretien réalisé en mai 2006.

nombreux dossiers de création ou de renouvellement. Cette commission, d'environ 20 membres, s'adjoit d'experts universitaires et de professionnels pour examiner les dossiers émanant de secteurs particuliers ou de secteurs associés à de nombreux dossiers (la commission comprend des représentants des branches professionnelles qui apportent leur expertise sur les métiers). Avant d'être envoyé à la DES, le dossier doit être validé par le CEVU et le CA de l'établissement. L'avis de la Commission nationale d'expertise est ensuite soumis à la DES par des experts, puis au CNESER avant l'application de l'arrêté d'habilitation. Relevons que dans le cadre du diplôme d'ingénieur, le dossier est étudié par la Commission des titres d'ingénieurs (CTI) qui donne un avis soumis par la suite au ministère. L'université, dans ce cas, est simplement tenue informée du projet et de l'avancement du dossier et de la décision du ministère.

De surcroît, dans le cadre de la procédure d'habilitation des masters recherche, l'école doctorale ou le laboratoire de rattachement peut intervenir.

Les maquettes peuvent faire l'objet de plusieurs « navettes » entre les différentes instances qui interviennent en soumettant des avis et propositions de corrections que les porteurs de projet doivent apporter.

Par ailleurs, nous ne pouvons pas laisser de côté la question du discours tenu dans les maquettes de formation. En effet, une partie des données des procédures d'habilitation relèvent d'un discours argumentatif organisé autour de la présence de thèses et de propositions destinées à convaincre²⁰⁶.

En schématisant, on peut isoler deux manières de justifier le discours, *i.e.* deux logiques de valorisation des formations. D'un côté, on retrouve les anciennes

206. Sur cette question, le lecteur peut consulter les travaux de Roland Barthes, notamment sa notion de dimension de narration, voir Roland Barthes, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, 1981. Pour une présentation particulièrement stimulante des questions de sociolinguistique, de sémiologie et de sémantique structurale, cf. Claude Dubar et Didier Demazière, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

formations qui ont déjà fait leurs preuves, de l'autre, les formations qui cherchent à valoriser leur création (première dans la région, intérêt de la formation, qu'est-ce qu'elle apporte de nouveau ?).

3.1. La procédure d'habilitation : des points de vue divergents

Malgré les étapes précises de la procédure d'habilitation, le discours des porteurs de projet est loin de faire consensus. Les responsables soulignent notamment l'imprécision voire l'absence de critères clairement définis permettant d'orienter leur action.

Les enquêtés mentionnent tantôt l'intervention du CA, du CEVU ou du CS (Conseil scientifique), ou des trois en même temps, tantôt celle du CA et du CEVU (dans ce cas, la décision du CEVU est validée par le CA) ou du CA et du CS. Mais, d'une manière générale, le dossier est soumis au CA et/ou CEVU de la faculté. Après avoir l'avis du CA et/ou CEVU, le doyen de la faculté valide le dossier qui, après la signature du Président de l'université, est soumis au ministère.

Au demeurant, les porteurs de projet semblent ne pas avoir bénéficié des mêmes consignes lors de l'élaboration du dossier. En effet, certains soulignent le « flou » des consignes venant du ministère : « [...] *La durée de présence des étudiants, et le choix définitif de 5, 6 UE par semestre. Ces contraintes venant essentiellement de l'Université les consignes ministérielles ayant été très floues* » ; « *Lors de la campagne d'habilitation, il y a eu un problème de communication. On ne sait pas qui fait quoi, on ne savait pas où s'en en était, on a jamais rien su : début septembre 2004, on ne savait pas encore si on avait été habilité pour l'ouverture à la mi-septembre 2004. La demande n'a fait l'objet d'aucune correction ni d'aucun avis, ni fiche explicative* ». D'autres précisent qu'ils ont eu comme principale consigne de faciliter l'harmonisation l'offre de diplôme LMD. Certains, enfin, tout en disant que les marges de manœuvre étaient somme toute

importantes soulignent que la principale contrainte était budgétaire : « *Nous étions encouragés à innover, ce que nous avons fait dans une large mesure (création de nouveaux parcours, création d'un master 2). Nous en avons profité pour refondre l'organisation des cours sur tous les niveaux. La seule contrainte – de taille – était budgétaire : tout cela devait être réalisé à moyens constants. Nous y sommes plus ou moins parvenus* ».

À cet effet, Catherine Agulhon s'est plus particulièrement penchée sur ce sujet et fait des constats beaucoup plus explicites : « Les enseignants s'engagent rapidement dans ces mutations et dans le contexte des contrats quadriennaux sans toujours en comprendre les finalités, sans bien maîtriser les critères de recevabilité. [...] Les incertitudes et le flou de cette procédure ont favorisé un éparpillement et une multiplication de l'offre, l'inquiétude et les craintes des enseignants sur la pertinence de leurs propositions, mais aussi sur le maintien de leur département, de leur discipline ou de leur poste... »²⁰⁷.

3.2. Des débouchés diversifiés et idéaux-typiques ?

Il semblerait que le contenu des maquettes soit une sorte de « lettre au Père Noël », pour reprendre l'expression d'un des enquêtés, dans laquelle chaque porteur de projet construit un idéal-type de « ce que devrait être » une formation. C'est le cas des débouchés de la rubrique « professionnalisation » identifiés par les responsables de formation. Ces débouchés sont loin de faire systématiquement l'objet d'un suivi statistique. En effet, nous avons rencontré peu de cas où il existe un suivi des anciens

207. Catherine Agulhon, « L'université : une école professionnelle sans moyens ? », *Actes du colloque international « L'enseignement supérieur et la recherche en réformes »*, vol. 2, 3^e colloque international du RESUP, en partenariat avec le Centre de sociologie des organisations, 27-29 janvier 2011 et « Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, 2011, p. 183-203. Cf également Catherine Agulhon et Bernard Convert, « La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? Contradictions et paradoxes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, n° 3, 2011, p. 5-19.

étudiants permettant l'identification des débouchés réels bien que les Observatoires de la vie étudiante (OVE) soient chargés par les universités de réaliser des enquêtes d'insertion auprès des sortants. La création récente des BAIP devrait combler cette lacune. Il n'empêche que certaines formations établissent des statistiques, comme la licence MASS (mathématiques appliquées aux sciences sociales) qui effectue chaque année une enquête sur le devenir de ses anciens étudiants. De rares structures d'encadrement traitent des données sur le devenir d'anciens diplômés, à partir d'annuaires d'associations de professionnels (enseignants-chercheurs en informatique, Association of Computing Machinery, association d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs).

Au sein de l'offre de formation, la plupart des licences généralistes incluent à la fois des parcours de préparation aux métiers de l'enseignement, aux concours de l'administration (fonction publique) ou aux concours d'entrée dans une école (école d'ingénieurs, de commerce, d'administration) et des parcours propédeutiques destinés à la préparation à des métiers comme « métiers de l'administration », « métiers de la communication », « de l'information », « de la culture », « de la traduction », « de l'art », « de la documentation », « de l'enseignement », « de l'éducation », « du travail social », « de la recherche », etc.

Parmi ces parcours, leur différence est tenue dans la mesure où la plupart des UE sont communes à tous les parcours. En moyenne il n'existe que trois UE (pour un total de 12 crédits) spécifiques à un parcours. En outre, en sciences politiques, les parcours propédeutiques, spécialisés dans la préparation aux concours d'entrée dans des écoles destinées à former les futurs hauts fonctionnaires (par exemple, l'École nationale d'administration – ENA), ne sont pas intégrés à l'offre de formation et s'effectuent au sein du Centre de préparation à l'administration générale (CPAG). Celui-ci prépare les étudiants aux concours administratifs de catégorie A, des fonctions publiques d'État, hospitalière et territoriale. En revanche, les formations scientifiques, bien qu'incluant un parcours de préparation aux concours d'entrée

dans une école d'ingénieurs, axent davantage leurs parcours sur des spécialités d'une discipline scientifique. En l'espèce, les sciences de la vie proposent les spécialités « biochimie et biologie cellulaire », « biologie générale » et « sciences de la terre et de l'univers », « sciences du cerveau » et « physiologie », « biotechnologies », « physiologie et génie biologique », « biochimie-physiologie-neurosciences », « biologie des populations et des écosystèmes » et « sciences sanitaires et sociales ».

Les débouchés identifiés renvoient à plusieurs registres d'énonciation de la finalité professionnelle²⁰⁸. Premièrement, la référence à un champ d'intervention est souvent utilisée, en témoignent les formules de : « métiers de la communication », « de l'information », « de la culture », « de la traduction », « de l'art », « de la documentation », « de l'enseignement », « de l'éducation », « de l'administration », « du travail social », « de la recherche » ou « les professionnels de la spécialité cosmétique », etc. L'idée de ressources techniques est également convoquée, notamment en termes de fonction et d'organigramme : « expert », « formateur », « animateur », « consultant », « directeur des études », « responsable pédagogique », « responsable financier de sociétés commerciales », « conseils pour les affaires et la gestion », « analyste qualité », « veille stratégique », « analyste financier », « contrôleur de gestion », « assistant-chef de produit », « chef de marché », « chef de publicité », « chargé d'études », « analyste-conseil », « directeur des études », « responsable média » ou « visiteur médical », etc. On retrouve aussi la référence au produit fabriqué ou au service comme les « métiers du livre » ou « concepteur de site web ». On retrouve également l'usage de la discipline comme les « métiers de l'anthropologie », « de la sociologie et de la démographie ». Peu de formations recourent aux nomenclatures en vigueur comme celle des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'Institut national de la statistique et des études

208. Francis Kramarz, à partir d'une comparaison de deux enquêtes (le recensement de la population et l'enquête INSEE « Formation-qualification-profession »), met en exergue les différents registres d'énonciation utilisés pour « déclarer sa profession ». Francis Kramarz, « Déclarer sa profession », *Revue française de sociologie*, vol. XXXII, n° 1, 1991, p. 3-27.

économiques (INSEE) (« technicien supérieur », « assistant-ingénieur », « ingénieur ») ou au répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) (« 32151, chargé d'analyses et de développement » ; « 53212, cadre technique de contrôle-qualité » ; « 22131, enseignant-chercheur » ; « 33211, conseiller financier bancaire » ; « 33215, conseiller en crédit bancaire » ; « 33221, responsable d'exploitation en assurances »).

Pour autant, il existe parfois un hiatus entre les objectifs professionnels et les compétences visées par la formation identifiés par les porteurs de projet. La licence d'anthropologie illustre ce propos. Les compétences visées par la licence visent d'emblée une spécialisation dans la recherche alors que les objectifs professionnels offrent un éventail des débouchés large :

➤ Compétences visées par la formation et débouchés prévus :

« • Mener à bien une recherche fondamentale, travail qui nécessite à la fois des connaissances étendues et une méthode d'enquête et de traitement des données adaptée à la problématique. • Savoir s'adapter aux demandes institutionnelles (appels d'offre nationaux et régionaux). • Savoir s'adapter aux offres des bureaux d'études et des ONG. • Développer un esprit d'initiative et d'innovation au niveau de l'exploitation des sources d'informations comme au niveau de la conceptualisation de problématiques adaptées aux sociétés contemporaines. »

➤ Objectifs professionnels :

« • Filières de la recherche et de l'enseignement supérieur. • Métiers à perspective interculturelle et internationale. • Métiers du développement local (en France et à l'étranger). • Métiers du journalisme et de l'audiovisuel. • Métiers de la culture et du patrimoine. »

3.3. *La professionnalisation des études universitaires : une question de moyens ?*

Lorsque nous avons demandé aux porteurs de projet comment ils concevaient la question de la professionnalisation des études universitaires, ils ont orienté leur discours autour du manque de moyens matériels et humains, donc financiers, qui ne permet pas de professionnaliser les étudiants dans des conditions idéales. De fait, les contraintes budgétaires rendent la professionnalisation problématique dans la mesure où certaines formations ont de la difficulté à payer les professionnels qu'ils font intervenir (le quota de professionnels) et à acheter le matériel nécessaire. Du coup, certains sollicitent des subventions auprès de structures extérieures à l'université (pour certains, plus de 50 % de leur budget provient de l'extérieur). Cependant, bien que certains réussissent à combler en partie le manque d'argent, il n'en demeure pas moins qu'ils n'arrivent pas à tout combler et la qualité de la formation en subit les effets négatifs. Par exemple, un responsable d'un M1 s'est vu contraint de rendre optionnel le stage en milieu professionnel faute de moyens et de délaisser le tutorat ; une formation qui, au départ, prévoyait 1 500 heures a obtenu 7 heures par étudiants soit 700 heures (pour un effectif de 100 étudiants).

Ces contraintes confirment qu'il existe effectivement un décalage entre les contenus et les méthodes d'apprentissage élaborés dans les maquettes et appliqués en réalité.

À la lumière de ce qui précède, les informations contenues dans les dossiers d'habilitation doivent être relativisées dans la mesure où elles relèvent davantage d'un discours destiné à convaincre et à justifier la pertinence et l'utilité d'une formation.

Ainsi, dans le cadre de notre analyse, nous ne pouvons pas nous appuyer aveuglément sur les informations contenues dans les maquettes. Nous remédierons à cela en recourant à la sociologie des professions afin de construire un cadre conceptuel en mesure de dépasser les biais mis au jour.

4. Les étudiants et la professionnalisation

Il s'agit dans cette section de présenter les résultats de l'enquête qualitative sur la question de la professionnalisation que nous avons conduite au début de nos recherches auprès d'étudiants²⁰⁹ ayant réalisé un DEA ou un DESS²¹⁰ (cf. le point A.3. Enquête qualitative de l'annexe A « Méthodologie d'enquête »).

4.1. Poursuivre un DESS ou un DEA

Le choix de faire un DESS plutôt qu'un DEA ou un DEA plutôt qu'un DESS ne se pose pas nécessairement puisque ces formations, dans certains cas, s'inscrivent dans le prolongement d'études universitaires qui aboutissent à un titre précis comme cela peut être le cas pour certains DESS (comme celui de psychologie clinique qui permet d'avoir le titre de psychologue) ou qui sont la continuité d'une recherche comme cela peut être le cas d'un DEA qui peut s'avérer être la poursuite d'une recherche entamée durant la première année de master. La sélection à l'entrée (places limitées) est un facteur non négligeable dans le choix d'orientation de certains étudiants. De ce fait, un étudiant qui n'a pas été accepté dans une formation DESS peut décider d'arrêter ses études ou de s'orienter vers une formation DEA. Inversement, un étudiant qui n'a pas été admis en DEA peut décider de s'inscrire en DESS ou de s'insérer sur le marché du travail. Notons que dans certaines disciplines, il n'existe pas de formation de type DESS, le choix d'avoir choisi de faire un DEA ne se pose alors pas. Nous avons rencontré deux cas où la décision de s'orienter vers une formation DEA s'est effectuée parce que la formation DESS correspondant à leur cursus était considérée comme trop spécifique voire trop technique, amenant à des

209. Dans le cadre de notre cursus effectué durant l'année universitaire 2002-2003 menant à la délivrance du DEA.

210. Lors de notre enquête, les masters n'avaient pas encore remplacé les DESS et les DEA. Nous avons préféré conserver l'ancienne terminologie.

postes d'exécution plutôt qu'à des postes à responsabilités : « *le seul DESS qui existe dans le domaine du cinéma prépare à occuper des postes d'assistants durant les tournages, je ne me voyais pas apporter les cafés au personnel* ».

Les enquêtés, lorsque nous leur avons posé la question de la raison du choix de leur formation, soient tentés par l'opposition « classique » selon laquelle un master a une visée professionnelle et prépare à exercer une activité professionnelle précise, un DEA a une visée générale et prépare à la recherche : « *J'ai choisi de faire un DEA pour souligner la chose recherche plutôt que professionnalisante sachant que je faisais des études non pas pour des visées professionnelles ; un DEA ce n'est pas professionnel* ». Ils associent plutôt les formations DEA à l'acquisition de connaissances théoriques et les formations DESS à la mise en application « virtuelle » des théories.

Les enquêtés disent avoir acquis, durant leur cursus universitaire, une culture générale et/ou spécifique, une méthode de travail (raisonnement logique, méthode spécifique, ouverture d'esprit), des connaissances théoriques et/ou pratiques dans leur domaine d'études, une capacité d'analyse, d'écoute et d'adaptation. Ceux ayant effectué des stages précisent qu'ils ont acquis une certaine spécialisation et une connaissance du milieu professionnel. La participation du milieu professionnel à la formation semble être un élément qu'ils préconisent, les critiques qu'ils font à l'égard du cursus universitaire suivi témoignent de l'importance du rôle que devrait jouer le milieu professionnel au cours de leur formation. De fait, lorsqu'ils émettent des reproches, ils sont souvent liés à l'absence d'une préparation professionnelle²¹¹, c'est-à-dire d'un manque de spécialisation, de connaissance du milieu professionnel et de la participation de professionnels aux enseignements. Bien que ces reproches soient davantage émis par les enquêtés de formations DEA, il n'en reste pas moins que certains enquêtés de formations DESS soulignent parfois les lacunes notamment en

211. Reine Goldstein, *De la faculté à l'insertion professionnelle et sociale. Le devenir d'une promotion de diplômés en droit dijonnais*, Université de Dijon, travaux de la faculté de droit et de science politique, 1980.

ce qui concerne le manque de préparation au monde du travail, *i.e.* le manque de mise en pratique des acquis théoriques en situation de travail.

4.2. La conception estudiantine de la professionnalisation : se construire une identité professionnelle

Pour les étudiants de notre échantillon, la professionnalisation renvoie au processus de construction d'une identité professionnelle. Deux stratégies se sont manifestées au cours de l'analyse des entretiens. Il s'agit d'une part de stratégies de reconversion qui s'opèrent lorsqu'il se produit [...] un changement de stratégies et d'instruments de reproduction destiné à reproduire ou élever leur position en abandonnant leur condition »²¹², et, d'autre part, de stratégies de reproduction qui sont celles par lesquelles les membres d'une classe détentrice d'un capital tendent à maintenir ou à améliorer leur position.

Les enquêtés (au nombre de 7) qui se situent dans la logique de reproduction semblent s'être inscrits à l'Université et avoir poursuivi des études longues parce que c'est en quelque sorte le cheminement « normal », la voie à prendre : « *je voulais avoir un diplôme d'études supérieures ; je ne me voyais pas en train de travailler, c'était comme normal pour moi d'aller à la fac, c'était comme si je ne pouvais pas concevoir de ne pas faire des études longues* ». Leurs parents font partie des catégories sociales favorisées et ont fait des études courtes ou longues pour exercer leur profession qui se situe dans les catégories socioprofessionnelles « cadres, ingénieurs, professions libérales » ou « chef d'entreprise ». Il n'est pas exclu qu'ils aient eux-mêmes été dans une logique de reconversion.

212. Luc Boltanski, Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin, « Les stratégies de reconversion, les classes sociales et le système d'enseignement », *Information sur les sciences sociales*, vol. XII, n° 5, 1973, p. 61-113.

Bien souvent, on remarque que, pour ces enquêtés, le choix de faire des études longues ne s'est pas nécessairement posé, comme si cela « allait de soi ». C'est comme s'ils ne pouvaient pas concevoir de ne pas faire des études supérieures. Ils dissocient le travail qualifié, voire hautement qualifié et à responsabilités du travail d'exécution, machinal qui est plutôt associé à un travail non qualifié voire technique. Hidi, qui a choisi de s'inscrire en psychologie parce qu'elle voulait « *quelque chose en rapport avec l'aide à la personne* », souligne sa préférence pour une formation de l'enseignement supérieur : « *les connaissances, l'esprit critique, ouverture d'esprit, analyse, synthèse, plus que les formations dites techniques comme infirmière ou kiné qui étaient un peu trop technique, et je voulais plus une formation déjà ouvrant sur une culture générale importante, et puis d'analyse, avoir un diplôme d'études supérieures* ». « *Apprendre à travailler et connaître ce que c'est* » semble être une devise de leurs parents soucieux de leur inculquer la « valeur » du travail : « *le travail a toujours été important (...), ça fait aussi partie de l'éducation de mes parents (...), c'était un principe d'éducation pour leurs enfants* ». Certains d'entre eux travaillent depuis le début de leurs études universitaires voire avant, surtout des jobs de vacances, en passant parfois par des petits boulots périodiques ou un emploi régulier. Le travail devient alors une sorte de valorisation personnelle et professionnelle qui s'oppose par ce fait même au travail « machinal », instrumental.

Les enquêtés (au nombre de 10) qui se retrouvent plutôt dans une logique de reconversion estiment qu'un diplôme d'études supérieures est porteur en quelque sorte d'une protection contre la « galère » que leurs parents ont connu, et garant d'une certaine qualité de vie. Ces derniers proviennent de catégories sociales défavorisées qui, parfois, ont procédé à des stratégies de reconversion. Dans plusieurs cas, ils n'ont pas de diplôme, s'ils en ont un, il ne dépasse pas le niveau du baccalauréat. Ils exercent une profession qui se situe en grande partie dans la catégorie socioprofessionnelle « ouvrier », certains faisant partie des catégories socioprofessionnelles « employé » et « commerçant, artisan ».

Ces enquêtés considèrent que le diplôme est un moyen d'éviter de passer leur vie à travailler pour presque rien et une certaine sécurité d'emploi, l'exemple de leurs parents ayant affirmé leur volonté de faire des études longues. Simon, ayant entamé un cursus universitaire en psychologie et s'ayant orienté vers la recherche en licence, précise qu'il a fait des études longues dans le but d'éviter de reproduire la même chose que ses parents et par ce fait même d'avoir une « bonne situation » : *« je voulais devenir autre chose que mes parents, déjà, au niveau social je dirais (...) j'ai pu voir les galères qu'ils ont pu rencontrer dans leur vie, donc je voulais dépasser ça et je trouvais que les études étaient à l'école peut-être le meilleur moyen ; je pensais que les études étaient le moyen de réussir ».*

4.3 Travail qualifié versus travail non qualifié

Ils opposent ici le travail qualifié voire hautement qualifié au travail non qualifié. Ils estiment que faire des études supérieures leur permettra d'améliorer leurs conditions objectives d'existence. Leurs parents ne les ont pas nécessairement poussés à faire des études supérieures mais les ont souvent appuyés dans la poursuite de leur cursus universitaire en les aidant financièrement (*« ils ne m'ont pas poussé à faire des études, ils ne m'ont pas non plus imposé un type d'études mais ils étaient contents »*). Il ne semble pas y avoir la même inculcation de la « valeur » du travail, dans la plupart des cas, les parents apportent une aide financière suffisante qui leur permet de ne pas être obligés de travailler durant les études (ils bénéficient parfois de bourses), comme s'ils étaient désireux de les protéger des « petits boulots » et du travail non qualifié. Le diplôme est alors porteur d'une vie professionnelle garante d'une certaine qualité de vie qui s'oppose ici au travail non qualifié, c'est-à-dire le travail machinal comme le travail ouvrier.

Pour toutes les personnes interrogées, on remarque que « le travail à responsabilités » est clairement dissocié du « travail d'exécution ». On privilégie le

travail qualifié qui s'oppose ici au travail non qualifié, l'exemple de l'ouvrier cristallisant l'image de ce genre de travail. Le travail qualifié est un travail où l'on peut se réaliser professionnellement, où l'on est reconnu comme étant compétent, où l'on possède des responsabilités, des tâches de délégations, de création. Ce genre de travail ne peut être obtenu que par la reconnaissance des compétences nécessaires à son exercice, le diplôme permettant d'être reconnu comme tel. Le travail non qualifié, pour sa part, représente le travail d'exécution, parcellaire, répétitif et épuisant. Aucun épanouissement n'est possible, le travail salarié étant considéré comme subordination²¹³. Ce genre de travail est souvent représenté par le travail en usine, le travail à la chaîne comme l'a bien montré le film « Les Temps Modernes » réalisé en 1936 par C. Chaplin. Dans cette mesure, le travail qualifié devient une sorte d'objectif à atteindre afin d'éviter d'être contraint de travailler d'« arrache-pied » toute sa vie pour des « miettes de pain » ne permettant pas de « profiter de la vie », d'aménager une vie hors travail combinant vie en couple, famille, loisirs, etc.

Dans la plupart des cas, on remarque que l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur garantit l'exercice d'un travail valorisant, intéressant et épanouissant plutôt qu'un travail non valorisant, instrumental voire machinal : « *c'est effectivement de trouver un poste où on peut se construire personnellement, professionnellement, ne pas se lever le matin en se disant ah non il faut y aller, donc la distinction qu'on peut faire c'est les métiers dits élémentaires des métiers dits valorisants et constructifs de la personne* ». Dans cette mesure, les études longues deviennent un moyen « d'échapper à l'usine »²¹⁴ et d'avoir une vie professionnelle épanouissante tout en aménageant une vie hors travail.

213. Dominique Meda, *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Paris, Alto Aubier, 1995.

214. Éric Verdier, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation-Emploi*, n° 76, 2001, p. 11-34.

L'acquisition d'un diplôme du supérieur est considérée par certains enquêtés (9) comme une sorte de sécurité d'emploi garante d'une certaine protection contre une existence où le travail est difficile, laborieux, épuisant voire machinal et peu rémunéré. Ils veulent avoir une vie hors travail et un travail qui leur permettra d'avoir du temps pour en aménager une.

Nous avons rencontré trois cas où les études longues ont été réalisées afin de s'assurer d'avoir un emploi stable et rémunérateur puisqu'ils estiment qu'ils n'arriveront pas à vivre du métier auquel ils s'identifient. Ayant toujours aimé les arts plastiques, Francis s'est inscrit à l'école des Beaux-Arts. Se rendant compte qu'il ne pourra jamais vivre en pratiquant les arts plastiques (il estime n'avoir pas les qualités requises pour pouvoir percer dans le milieu), il a décidé de faire des études longues pour s'assurer d'avoir un emploi stable : *« par ce souci du diplôme, c'est une forme de reconnaissance, c'est-à-dire que tu arrives avec un diplôme, tu es censé être un peu plus pris au sérieux par rapport à d'autres qui n'ont pas de diplôme (...) j'ai voulu assurer mes arrières même si je savais pas trop si j'allais faire carrière dans l'enseignement »*. Il pensait que le diplôme lui assurerait une certaine sécurité d'emploi. Même s'il a entamé une thèse qu'il n'a pas encore fini et qu'il pense s'orienter vers l'enseignement, il se revendique « plasticien » : *« plasticien, c'est vraiment une passion pour moi, c'est vraiment la seule chose je crois que je sais faire bien. (...) Finalement je vois qu'avec les textes je galère, la forme écrite c'est pas mon fort non plus, je sais pas me vendre, j'ai pas de connaissances en informatique, je suis pas commercial pour un brin, enfin mon truc c'est ça quoi, faire des images, créer des choses, faire des objets, prendre en photos mais bon ça je sais que je peux pas en vivre, je peux pas m'imposer, en fait comme je sais que je ne sais pas me vendre, ça marchera pas »*.

D'autres considèrent (6) que les études supérieures permettent d'éviter d'être contraint à avoir un travail non qualifié, sous-tendant une volonté de ne pas être comme leurs parents (*« je voulais devenir autre chose que mes parents »*). Bien qu'ils puissent témoigner d'une volonté d'avoir un travail autre que machinal, il semble

qu'ils privilégient plutôt un emploi stable, une certaine sécurité d'emploi garantie par le diplôme. Ils sont désireux de se construire une vie professionnelle tout en aménageant une vie hors travail : *« je ne veux pas passer ma vie à travailler, me tuer au travail, je ne veux pas souffrir au travail. Je veux avoir du temps pour moi, pour pouvoir profiter de la vie. J'ai besoin d'un travail, il me faut un poste, une stabilité d'emploi, je ne veux pas consacrer ma vie à travailler. Je veux avoir de l'argent mais je ne veux pas avoir des séquelles dues au travail comme mon père qui a le dos cassé »*. Il s'avérerait qu'ils sont guidés par une quête d'une « bonne situation » plutôt que par le souci d'avoir un travail « intéressant », « valorisant ». Ainsi, la détention d'un diplôme d'études supérieures semble s'inscrire dans des stratégies de reconversion, l'objectif central est d'acquérir un bon emploi garant d'une qualité de vie, d'une « bonne situation ».

Trois de nos enquêtés estiment que les études longues permettent la reconnaissance de leur pratique acquise au cours de leurs expériences. L'enquêté qui cristallise ce cas projette à long terme d'avoir un travail indépendant. Un peu plus âgé que la moyenne, Albert a acquis une série d'expériences professionnelles qui lui a permis de se construire une certaine identité professionnelle qu'il estime devoir être reconnue. L'obtention d'un titre est le moyen lui permettant de se faire reconnaître, d'acquérir une certaine légitimité, *« pour se donner le droit de »*. Il a fait des études en lettres modernes pour acquérir un diplôme lui donnant le droit d'écrire, le DESS va lui donner une *« légitimité à »*, la reconnaissance lui permettant de créer son centre de formation en écriture. Il se dit *« formateur-référent »*, le DESS lui apportera la reconnaissance de sa « profession » : *« si je suis édité en poésie, si je mets en avant mon DEA de lettres, mon DU de formateur en ateliers d'écriture plus mon DESS responsable de formation, je peux tout à fait brandir, regarder, j'invente une formation où l'on développe l'expression personnelle, où on s'engage dans l'aspect métaphorique de la création artistique qui fait que...je mets en valeur mes expériences, je suis reconnu »*.

Nous avons rencontré trois cas où l'emphase est mise sur la réussite professionnelle dans le but de gagner de l'argent. L'enquêté qui représente le mieux ce cas mobilise des stratégies pour pouvoir atteindre rapidement un poste à hautes responsabilités. Georges multiplie les expériences professionnelles et l'acquisition de connaissances afin de progresser dans la hiérarchie : *« je me suis rendu compte de deux choses importantes, c'est de réussir et apprendre pour pouvoir gagner de l'argent. J'ai compris que pour m'épanouir professionnellement, il fallait que je me forme tout au long de ma vie »*. De fait, il vient de faire une demande d'admission à un DESS en ressources humaines afin d'acquérir une certaine notoriété, de développer un réseau de connaissances pour pouvoir atteindre un poste à haute responsabilité plus rapidement : *« le DESS que je veux faire s'inscrit dans le prolongement de mon expérience professionnelle, c'est un titre reconnu par les entreprises, ça va me permettre d'aller plus vite et me permettre de travailler mon réseau professionnel pour me faire connaître, pour que l'on reconnaisse ma qualification »*.

Deux personnes de notre population d'enquête privilégient une vie affective bien que la vie professionnelle soit importante. Cette dernière est garante d'un certain épanouissement mais la priorité est mise sur la vie de couple amis l'un emploi stable est une condition préalable à la construction d'une vie familiale. L'enquêtée qui cristallise ce cas a privilégié la carrière professionnelle de son copain. Hidi, occupant un poste de responsable du recrutement dans une association d'aide à domicile, a démissionné d'un poste qu'elle occupait depuis plus de deux ans qui lui correspondait à tout point de vue puisque depuis sa démission elle cherche un emploi comme celui qu'elle a dû quitter pour suivre son copain. Ainsi, on peut soutenir qu'elle privilégie une vie amoureuse tout en accordant une importance notable à une vie professionnelle garante d'une certaine qualité de vie mais qui n'empêche pas d'avoir du temps pour l'aménagement d'une vie familiale. Notons que nous n'avons pas rencontré d'enquêté de sexe masculin qui ait privilégié la construction d'une vie affective à une vie professionnelle. Bien que nous n'ayant été

confronté qu'à une seule personne dans ce cas, il s'est avéré que certaines personnes, lorsqu'elles étaient en couple, n'omettaient pas la possibilité de suivre leur compagnon (ou compagne) et de laisser par ce fait même leur emploi. Les enquêtés qui ont évoqué cette possibilité sont surtout de sexe féminin, un seul de sexe masculin ayant évoqué cette éventualité.

Enfin, nous avons interrogé deux personnes qui ont optées pour une « voie parallèle » après avoir suivi leur cursus universitaire. L'enquêté qui représente le mieux ce cas a décidé, après avoir fait un DESS, de devenir accompagnateur de moyenne montagne. Michel a réalisé un stage dans le cadre de son DESS management public option environnement. Il réalisait une évaluation d'un système de traitement des eaux pour un bureau affilié à la DIREM. Les recommandations qu'il a faites n'ont pas été prises en compte. De ce fait, il a été désillusionné et s'est rendu compte qu'il ne pourrait pas innover et imposer sa « vision des choses » : *« je me suis rendu compte que le système, la manière dont il est structuré, il est pervers et il ne permet pas aux bonnes initiatives d'émerger »*. Le stage lui a fait prendre conscience que ce n'était pas ce genre de travail qu'il voulait faire. La passation du brevet d'État de guide de moyenne montagne, bien qu'il n'envisageait pas effectivement de devenir accompagnateur de moyenne montagne et qu'il a passé le brevet *« comme ça parce que j'aime la montagne et pour accumuler de l'expérience, mieux connaître la montagne »*, est ici déterminant dans l'orientation que l'enquêté a prise. Après avoir passé quelque temps à aider un berger, il a trouvé un travail en tant qu'accompagnateur de moyenne montagne. Il prévoit d'être accompagnateur pour un bon moment et projette à long terme de créer un gîte.

Au final, les étudiants intègrent une formation dans l'objectif d'atteindre un niveau d'études selon une logique de reproduction ou de reconversion afin d'échapper au travail non qualifié plutôt que dans l'objectif d'exercer une profession

déterminée. Ils s'attendent néanmoins qu'à l'issue de leur formation, ils s'inséreront dans la vie active.

Conclusion

Les rapports d'expertise plébiscitant les mesures mises en œuvre dans le cadre des politiques publiques accompagnent bien souvent l'évolution des référentiels de ces politiques publiques.

Il est ainsi possible d'isoler une conception quasi invariante de la professionnalisation : miser sur l'aménagement d'une période d'immersion en milieu professionnel afin d'améliorer les conditions d'insertion des étudiants.

En amont, l'université doit ainsi anticiper les besoins du marché de l'emploi en créant des formations à visée professionnelle. Elle a également pour mission de garantir une bonne insertion à ses diplômés. Dans ce cadre, la stratégie consiste à miser sur les stages.

Les universitaires, quant à eux, sont tenus de mettre en œuvre les prérogatives ministérielles. Qu'ils soient pour ou contre la professionnalisation des formations, ils se heurtent à des contraintes de taille : la lourdeur et l'imprécision de la procédure d'élaboration des formations et le manque de moyens financiers, matériels et humains à même de mettre en place les outils nécessaires afin d'accompagner l'étudiant dans son processus de professionnalisation ou, selon sa conception, dans la construction de son identité professionnelle.

Pour autant, la *fabrique de professionnels* répond à des logiques complexes qui ne peuvent ni se résumer à la mise en place d'outils de professionnalisation ni s'appréhender en fonction des discours des acteurs du champ académique.

Chapitre 2 : Régulation de l'entrée dans un corps professionnel et fabrique de professionnels

Introduction

Ce chapitre est consacré à la construction de notre cadre théorique. Dans un premier temps, nous exposerons les études sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur et mettrons au jour les limites des indicateurs développés. Afin d'établir notre cadre analytique, nous serons amenés dans un second temps à mobiliser certains outils issus de la sociologie des professions et de la philosophie aristotélicienne. À cette fin, nous prendrons en compte les dimensions interne et externe aux formations.

Du point de vue externe, nous construirons, à partir des conditions d'accès à la formation – *i.e.* les formes de sélection à l'entrée d'une formation – et de la finalité professionnelle – *i.e.* les débouchés professionnels des formations –, la notion de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel*.

Du point de vue interne, nous dégagerons la manière dont les contenus et les méthodes d'apprentissage fabriquent des professionnels et se combinent au sein d'une formation.

1. Les travaux sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur

Certains spécialistes vont construire des indicateurs en mesure d'évaluer le degré de professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur. Il en va des indicateurs développés par Maïten Bel, Philippe Cuntigh, Laure Gayraud et Georgie Simon. Ces auteurs, en l'occurrence, construisent quatre indicateurs de professionnalisation à partir de leur recherche sur la construction régionale de l'offre de formation professionnelle dans l'enseignement supérieur²¹⁵.

Une formation professionnelle ou, selon leur terminologie, une « formation professionnalisée », se définit par le degré d'engagement des milieux professionnels aux différents stades de la formation, *i.e.* de la mise en œuvre à la validation du diplôme²¹⁶.

De surcroît, ce degré d'engagement peut varier selon le diplôme, le domaine de formation ou le type d'organisations de formation. Dans ce cadre, la sélection à l'entrée devient le corollaire de l'engagement des milieux professionnels. En effet, dans le sillage de la théorie du signal²¹⁷, la sélection est un indicateur permettant de mesurer la qualité du signal émis par le diplôme. Cette qualité se manifeste par un fort taux d'encadrement, un financement par étudiant plus élevé et une régulation

215. En étudiant les quatre catégories d'acteurs intervenant dans la construction de l'offre de formation : les organismes de formation, les entreprises, les collectivités territoriales et l'État Cf. Maïten Bel, Philippe Cuntigh, Laure Gayraud et Georgie Simon, *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre de formation*, *op. cit.* La typologie développée à partir des indicateurs de professionnalisation sont repris dans un document plus récent, Laure Gayraud et al., « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », *op. cit.*, 2009.

216. Maïten Bel, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques*, *op. cit.*, p. 4.

217. Selon cette théorie, les entreprises, ne disposant pas de moyens d'évaluer les compétences acquises lors de l'embauche, se fient aux diplômes pour procéder à leur choix. Autrement dit, le diplôme est un signal permettant d'évaluer la qualité du candidat ou, selon la théorie du signal, tend à garantir un seuil de certification. Cf. Michael Spence, « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, n° 3, 1973, p. 353-374.

des flux à l'instar du *numerus clausus* appliqué par les professions de la santé, considérée ici comme la forme de sélection la plus aboutie²¹⁸.

De même, Arnaud Dupray²¹⁹ utilise comme indicateur la sélection à l'entrée. Appliquant également la théorie du signal, il oriente son raisonnement sur le rôle du diplôme autour de l'hypothèse que la sélection à l'entrée devrait garantir un niveau de compétences professionnelles – ou d'aptitudes – aux employeurs. Selon cette hypothèse, la sélection à l'entrée tend vers une homogénéisation des inscrits dans la formation en triant les candidats en fonction d'un socle de compétences – ou d'aptitudes – préalablement déterminées. Le rôle de la sélection à l'entrée permet, au-delà de la régulation de l'offre de diplômés, de maintenir la valeur marchande du diplôme²²⁰. Dans cette perspective, une formation qui applique une forte sélection bénéficiera d'une meilleure reconnaissance sur le marché du travail.

En outre, d'après les auteurs, le positionnement terminal dans l'ensemble du cursus « permet non pas d'identifier mais de renforcer le caractère professionnalisant d'une formation ». Pour autant, les auteurs en relativisent son poids explicatif dans la mesure où bon nombre de sortants de formations professionnelles, *i.e.* les formations qui rendent capables d'entrer dans la vie active immédiatement, entament un autre cursus.

Reste un dernier indicateur, et non le moindre, les modes d'entrée sur le marché de l'emploi. À la lumière de la théorie du signal, ces modes renseignent sur la qualité du signal émis par le diplôme qui, en retour, témoigne de la confiance que les employeurs accordent au diplôme. Par effet, une formation professionnelle induit un signal d'appariement de qualité. Pour mesurer cet indicateur, les auteurs tiennent

218. Maïten Bel, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques*, *ibid.*

219. Arnaud Dupray, « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *op. cit.*

220. Jean Vincens, « Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 18, 1987, p. 129-141.

compte des débouchés des formations. Dans ce cadre, une formation professionnelle devrait déboucher sur l'exercice d'un « type d'activité déterminé ».

À partir de ces indicateurs de professionnalisation, Maïten Bel, Philippe Cuntigh, Laure Gayraud et Georgie Simon dégagent quatre types de formation professionnelle selon la nature du diplôme, le type d'organisations et le domaine de formation :

- Le type 1 (le quart de l'ensemble des formations étudiées) concerne les formations pour lesquelles l'obtention du diplôme est indispensable pour accéder à l'exercice de métiers bien identifiés comme la médecine ;
- Le type 2 (56 % de l'offre) comporte les formations « à forte connotation professionnalisante » comme les BTS, DUT, licences professionnelles, IUP, DESS, diplôme d'ingénieurs ou de commerce ;
- Le type 3 comprend les diplômes (12 %) dont la lisibilité est faible comme les diplômes d'université ou délivrés par des écoles peu réputées (il s'agit souvent de diplômes régionaux ne possédant pas la même reconnaissance que les diplômes nationaux) ;
- Le type 4 (7 %) regroupe les formations préparant à un concours de la fonction publique comme celles délivrées par les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) ou les formations sélectives telles les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Malgré le constat émis par les auteurs selon lequel « les configurations qui en résultent montrent qu'entre formations professionnelles et généralistes, il n'existe pas de frontière nette, mais plutôt un continuum de situations »²²¹, il n'empêche que cette typologie tend à ériger une ligne de démarcation entre les formations

221. Laure Gayraud et *al.*, *ibid.*, p. 23.

professionnelles et généralistes. Cela s'explique entre autres par le fait que les diplômes professionnels, dans les textes comme dans la pratique, recourent systématiquement à des professionnels, à des stages et appliquent une sélection à l'entrée, ce qui n'est pas le cas de la plupart des licences générales et des masters 1. De plus, si nous tournons notre regard vers les conditions d'accès de l'offre de formation, la diversité des formes de sélection révèle toute la difficulté de les classer dans le sillon d'Arnaud Dupray selon une hiérarchie « du plus faible au plus fort » d'autant plus que nous refusons de considérer le *numerus clausus* comme la forme la plus aboutie de sélection. Pour nous, elle est une forme parmi d'autres et se distingue par le fait qu'elle s'inscrit dans un processus plus large de contrôle de l'entrée dans une profession.

Les formes de sélection peuvent également prendre la forme de pré-requis comme la réussite à des tests, la validation de stages, une expérience professionnelle en lien avec le domaine d'études (licence « théorie et pratique des arts du spectacle »), la maîtrise de langues (master professionnel « métiers de la traduction »). En l'espèce, l'admission dans la spécialité « psychologie clinique et psychopathologie » nécessite en pré-requis une licence de psychologie avec une majeure en psychologie clinique, un TIS – travail individuel supervisé – en clinique et la validation d'un stage minimale de 80 heures minimum comprenant la réalisation d'un rapport de stage.

Elles peuvent également privilégier la spécialité, *i.e.* la prise en compte des spécialités comme critère de sélection. À partir de la 2^e année d'études universitaires, sont admis de plein droit les candidats appartenant à la même discipline ou faisant partie d'une liste des spécialités admises. Ces candidats doivent soumettre un dossier. À l'issue d'une éventuelle sélection, ils passeront un entretien.

Cette forme particulière de sélection nous permet d'introduire celle de l'excellence. Celle-ci se caractérise en effet par l'évaluation des candidats selon un profil évalué entre autres à l'aide de « signes de distinction » comme des prix, des bourses et des résultats académiques. Ces « signes de distinction » se mesurent notamment par le relevé de notes, le curriculum vitae, la moyenne générale (moyenne générale minimale requise), la note au mémoire (masters recherche), la motivation du candidat à poursuivre la formation au regard de son projet personnel et professionnel. Cette sélection se termine généralement par un entretien individuel.

En outre, l'admission peut également inclure des épreuves écrites et orales dont les notes seront soumises à un classement des candidats par ordre de mérite.

Enfin, relevons qu'en règle générale, le nombre de places disponibles est limité. Dans le cas où la sélection n'exerce pas la fonction de contrôler l'accès à un corps professionnel, la limitation du nombre de places peut dépendre de paramètres divers comme la capacité d'accueil des structures, le volume global, les moyens humains, etc. Par ailleurs, selon la logique de l'offre et la demande, le nombre de candidats qui se présentent peut fluctuer en fonction de la notoriété et de la visibilité de la formation. Dans le cas d'une formation qui ne bénéficie pas d'une reconnaissance suffisante (locale, nationale, européenne voire internationale), le nombre de candidats risque de ne pas dépasser le nombre de places disponibles. La mise en application des critères de sélection risque sur ce plan d'être compromise.

De plus, la sélection s'effectue également au cours du cursus, par les examens et la capacité à suivre les enseignements et elle est rigoureuse.

Dans une tout autre perspective, Sylvère Chirache et Jean Vincens proposent d'évaluer la professionnalisation des formations à partir des relations entre les établissements d'enseignement, les étudiants et les employeurs (« utilisateurs » de diplôme.). Ils élaborent ainsi trois critères permettant d'évaluer le « degré de professionnalité d'une formation » quelle qu'elle soit (*i.e.* autant les formations dites

professionnelles qu'académiques ou généralistes) : la *clarté*, le *consensus* et la *confiance*.

Le premier critère, la *clarté*, est construit à partir de la théorie du signal. Ce critère se mesure par l'éventail des professions exercées par les diplômés : le (s) domaine (s) d'emploi doit (doivent) être clairement identifié (s)²²².

Le deuxième critère, le *consensus*, se traduit par une forte convergence des attentes des étudiants, des utilisateurs des futurs diplômés et des enseignants sur l'emploi visé et sur la capacité à l'occuper.

D'après le troisième critère, la *confiance*, une formation devrait dans l'absolu garantir aux employeurs qu'à la sortie les diplômés soient aptes à exercer efficacement les fonctions (seuil de certification).

Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwenaëlle Thomas²²³ ont opérationnalisé ces trois critères à partir des données sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enquête « Génération 98 » du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications)²²⁴. Dans ce cadre, ils ont construit une batterie d'indicateurs à partir d'hypothèses précises.

222. « L'hypothèse sous-jacente étant que l'amplitude est décroissante avec le degré de professionnalité de la filière ». Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwenaëlle Thomas, *Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur*, communication présentée aux journées d'étude du RAPPE « Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ? », Aix-en-Provence, LEST-IDEP, 21-22 novembre, 2002. Cette communication a fait l'objet d'une publication en 2008. Cf. Jean-François Giret et Stéphanie Moullet, « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion des diplômés », *op. cit.*

223. Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwenaëlle Thomas, *ibid.*

224. Soulignons que ces enquêtes ont été réalisées au sein de l'Observatoire national des entrées dans la vie active. Elles portent notamment sur l'insertion professionnelle des sortants diplômés ou non du système éducatif. Évaluant le rendement de la formation sur le marché du travail, elles privilégient le suivi à long terme des sortants selon une approche longitudinale. Ces enquêtes rétrospectives analysent, les trois premières années de vie active des sortants. En l'espèce, l'enquête « Génération 98 » a été lancée au printemps 2001 auprès d'un échantillon de 54 000 jeunes – sur une population totale de 742 000 individus âgés de moins de 35 ans – sortis du circuit scolaire trois ans plus tôt (1998).

Pour vérifier l'hypothèse liée à la *clarté*, les auteurs proposent de retenir comme indicateur la succession des emplois occupés. Cet indicateur devrait permettre de mesurer la mobilité professionnelle au sein d'une profession. Dans cette perspective, une formation professionnelle devrait déboucher sur des emplois d'une même famille professionnelle.

Pour évaluer la *confiance*, ils suggèrent de mesurer la fiabilité du signal par les rendements des formations. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle les variances de salaires perçues entre les individus d'une formation devraient diminuer à mesure que le degré de professionnalité augmente. En termes de position sociale, cela devrait se traduire par une faible dispersion de l'appartenance à des familles professionnelles.

En revanche, pour l'évaluation du *consensus*, les auteurs ne disposent pas de données qualitatives et quantitatives sur les employeurs et les enseignants. Ils proposent ainsi de tenir uniquement compte de l'auto-appréciation²²⁵ des étudiants, en l'espèce la place accordée aux stages et la satisfaction dans l'emploi. Ces indicateurs témoigneraient d'un « signal d'un appariement entre diplômés et employeurs ».

225. Vanessa Di Paola, Stéphanie Moullet et Josiane Véro, « Le déclassement dans les fonctions publiques d'État et territoriale, une mesure à partir de la logique floue », *Documents Séminaires*, n° 171, Céreq, mars, 2003, p. 347-359.

Puis, les auteurs ont procédé à une analyse factorielle traitant l'ensemble des indicateurs précédemment dégagés²²⁶. Les résultats tenant simultanément en compte les trois critères mettent en exergue deux pôles, l'un regroupant les formations les plus professionnelles, l'autre les moins professionnelles. Le premier pôle comprend les écoles de la santé et du social de niveau III, les DESS de sciences exactes et industriels, les IUP industriels et les écoles d'ingénieurs. Le second, quant à lui, recoupe les maîtrises de sciences exactes et industrielles et les DEUG de sciences humaines et sociales.

Par la suite, les auteurs ont séparément analysé les trois critères. Les formations les plus professionnelles selon la *clarté* sont les écoles de santé et, dans une moindre mesure, les IUFM et les doctorats de sciences humaines. Parmi celles liées à la *confiance*, on retrouve également au premier rang les écoles de la santé mais aussi les DESS industriels et moindrement les écoles d'ingénieurs, les DEA et les DEUG de sciences exactes tandis que le *consensus* laisse apparaître les IUP tertiaires et industriels et les DEA de sciences humaines et sociales.

Ensuite, ils prennent en compte les intersections entre les trois critères qui révèlent, à leur tour, de configurations plurielles. En effet, alors que l'axe qui se situe entre la *clarté* et le *consensus* ne laisse entrevoir aucune disparité entre les formations, celui entre le *consensus* et la *confiance* identifie comme très professionnelles les formations des écoles d'ingénieurs, les DESS industriels, les DUT industriels et les

226. Ces hypothèses ont été opérationnalisées comme suit : 1. Les indicateurs de *clarté* : concentration des familles professionnelles d'appartenance (FAP) des sortants à la date de l'enquête (84 modalités), la part des sortants qui ont connu au moins une mobilité de FAP et le taux de progression salariale entre le premier emploi et l'emploi à la date de l'enquête ; 2. Les indicateurs de *confiance* : le nombre de catégories sociales (42 modalités) concentrant plus de 10 % des sortants d'un même diplôme et le coefficient de variation du salaire mensuel perçu de l'emploi à la date de l'enquête ; 3. Les indicateurs du *consensus* : la part des sortants qui ont acquis des compétences durant leurs stages, qui ont développé des relations professionnelles durant leurs stages, qui ont mentionné leurs stages dans leur cv lors de leur recherche d'emploi, qui se réalisent professionnellement dans leur emploi actuel et qui sont employés à leur niveau de compétences. Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwenaëlle Thomas, *ibid.*

IUP industriels. De son côté, celui entre la *clarté* et la *confiance* se décline ainsi : les écoles d'ingénieurs, les doctorats et les DEA de sciences exactes et les IUP industriels.

Comme nous pouvons le constater, en fonction de la manière dont les indicateurs sont statistiquement traités, ces résultats pointent la diversité des « degrés de professionnalité » d'une formation. Selon tel ou tel critère, une formation peut en posséder plusieurs. Cette analyse des trois critères de Sylvère Chirache et Jean Vincens montre toute la difficulté d'évaluer la professionnalisation des formations d'une manière homogène.

Qui plus est, malgré la volonté d'étudier autant les diplômes généralistes que les diplômes professionnels, l'analyse du « degré de professionnalité » selon le critère de la *clarté* aboutit à ériger une ligne de démarcation entre les formations qui mènent directement à l'exercice d'une profession déterminée et possèdent nécessairement un fort « degré de professionnalité » comme la médecine et celles dont les débouchés sont plus larges voire incertains et qui, par conséquent, se verront attribuées un faible « degré de professionnalité ».

De surcroît, les deux autres critères (*consensus* et *confiance*) d'évaluation du « degré de professionnalité » sont difficilement objectivables dans la mesure où il faut à la fois tenir compte du point de vue des employeurs, des enseignants et des étudiants. Aussi la portée heuristique de ces critères suscite-t-elle quelques réserves. De fait, l'auto-appréciation des acteurs relève d'un univers de représentations prédéterminées. Un étudiant qui choisit de suivre une formation s'attendra à acquérir des compétences directement valorisables sur le marché de l'emploi – il réévaluera éventuellement son investissement et remettra en question cette représentation s'il n'arrive pas à s'insérer dans la vie active. Un enseignant estimera que les enseignements qu'il dispense préparent les étudiants à un métier voire à des métiers ou, du moins, arment ces derniers d'outils qu'ils pourront réinvestir lors de leur insertion professionnelle. Quant au futur utilisateur de diplôme, il ne pourra en

règle générale s'assurer de la capacité du candidat à exercer le métier visé qu'au cas par cas.

Au final, bien que ces analyses soient pertinentes, les études sur la professionnalisation tendent à construire des indicateurs selon les critères de définition de ce qu'est ou devrait être une formation professionnelle : application d'une sélection à l'entrée, intervention des professionnels, position terminale dans le cursus, éventail des débouchés, etc.

Aussi, ces indicateurs ne permettent-ils pas d'appréhender les contenus et les méthodes d'apprentissage. Toutefois, dans le cadre de notre analyse et d'un point de vue externe à la formation, nous devons tenir compte des conditions d'accès à la formation (*i.e.* les formes de sélection à l'entrée d'une formation) et de la finalité professionnelle (*i.e.* les débouchés professionnels des formations).

Ainsi, afin de remédier aux biais que nous venons de dégager, nous mettrons en lien la sélection à l'entrée avec la finalité professionnelle de la formation. Sur ce plan, la sélection n'a pas la même portée selon qu'elle débouche sur une profession dont l'accès est contrôlé ou sur une profession dont l'accès est ouvert, et ce, tant aux détenteurs d'un diplôme qu'aux autodidactes (journaliste). Dans le cadre d'un accès contrôlé, soit il s'agit d'un accès automatique à la profession, soit il s'agit d'un accord de principe (cas des ingénieurs). Dans tous les cas, il reste la sélection à l'embauche et elle peut revêtir diverses formes.

2. Régulation de l'entrée dans un corps professionnel

Nous l'avons vu en introduction, le constat selon lequel la formation s'inscrit dans un processus plus large de reconnaissance du monopole d'exercice d'un segment professionnel par une profession fait largement consensus auprès des sociologues des professions. Dans ce cadre, la formation peut devenir le moyen privilégié par la profession afin de fermer son accès ou, dit dans nos termes, de réguler son entrée.

La notion de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* a été élaborée à partir du concept de *social closure* de Max Weber. Dans cette optique, l'objectif de chaque groupe professionnel est de fermer (*social closure*) l'accès aux profanes afin d'affirmer son expertise par son monopole d'exercice. Sur le long terme, la fermeture sociale (*social closure*) constitue l'aboutissement d'une stratégie de constitution d'un marché professionnel. Autrement dit, cette stratégie relève d'un processus historique par lequel un groupe parvient objectivement à établir, d'un côté, un monopole sur un segment du marché du travail et, de l'autre, à faire reconnaître socialement son monopole d'exercice en fermant l'accès au groupe, *i.e.* en *régulant l'entrée dans un corps professionnel*.

Pour l'heure, observons de plus près le mécanisme qui nous a permis de cerner cette notion de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel*.

2.1. La figure de l'expert chez Max Weber

Max Weber en isolant le modèle légal-rationnel à travers la figure de l'expert, permettra de penser l'activité de formalisation des formations. Il offrira également des éléments conceptuels facilitant l'intelligibilité du phénomène d'institutionnalisation des procédures d'apprentissage. La prééminence du modèle

légal-rationnel au sein de l'organisation du travail et de la spécialisation des savoirs, Max Weber²²⁷ la fait remonter à la fin du XIX^e siècle. À partir de cette époque, les figures de l'expert, du savant et du politique incarnent le nouveau type de légitimité qui accompagne la rationalisation économique ou bureaucratique. L'expert afin d'asseoir son utilité sociale et, partant, de légitimer sa profession doit se qualifier pour une fonction.

Les figures du savant et du politique, elles, permettent à Max Weber de préciser l'idéal-type de l'expert. Le savant et le politique s'opposent diamétralement à l'expert. D'un côté, le savant, à l'instar du prophète, tire sa légitimité d'avoir été désigné pour assurer la diffusion et le respect de la « bonne parole », *i.e.* les croyances qui font autorité à un instant « t ». De son côté, le politique, à l'instar du magicien qui tire sa qualification de la possession exclusive de charismes « magiques », doit apporter des réponses concrètes à des problèmes concrets par la « magie du verbe », par le discours mobilisateur et militant.

Or en situation d'exercice ordinaire, le savant et le politique tendent à devenir expert grâce à un discours mixte qui fait autorité, parce que conforme à la légalité ordinaire et à la rationalité limitée (compromis légal-rationnel). Ainsi, l'expert incarne progressivement cette nouvelle légitimité légale-rationnelle dans toutes les sphères des activités modernes.

Pour construire cette figure idéal-type, l'auteur prend le cas du lettré chinois²²⁸ pour exemple. Sur ce plan, le rang social est bien déterminé par la « qualification pour la fonction » et non par la richesse ou le pouvoir religieux (cf. figure traditionnelle). C'est l'éducation littéraire et le savoir écrit qui fondent la supériorité

227. Max Weber, *Le savant et le politique*, *idem* et Max Weber, *Économie et Société I. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1971 (1922).

228. Max Weber, « The Chinese Literati », *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, vol. 1, 1907, traduction dans Hans H. Gerth et Charles Wright Mills (from Max Weber), *Essays in Sociology*, Oxford University Press, 1946, p. 416-444, cité par Claude Dubar et Pierre Tripier, *op. cit.*, p. 113.

et la légitimité du lettré. Les fonctions sont pourvues strictement par concours, le rang obtenu dépend de la réussite à un certain nombre d'examens. Ainsi l'expert tire « sa compétence de ses diplômes et sa légitimité de sa loyauté bureaucratique »²²⁹. Autrement dit, comme chez les lettrés chinois, le rang social de l'expert est fixé par la « qualification pour la fonction » obtenue par le diplôme. Celle-ci va devenir le moyen privilégié par les corps professionnels pour fermer l'accès à leur corps. Ainsi, la formation devient un mode de clôture permettant de sélectionner les candidats les plus aptes à exercer les fonctions au sein d'un corps professionnel. Généralement, la formation inclut des examens, concours à l'entrée, durant et à la fin du cursus, et aboutit parfois à la délivrance d'un titre scolaire qui peut s'avérer être la seule voie d'accès au corps professionnel comme c'est le cas du domaine médical.

C'est d'ailleurs ce qu'Everett Hughes met au jour afin de procéder à l'analyse processuelle des groupes professionnels dans leur ensemble (professions établies et *occupations*) à travers deux concepts fondamentaux : *licence* (autorisation d'exercer qui prend la forme d'un diplôme) et *mandate* (obligation de mission, *i.e.* obligation légale d'assurer une fonction spécifique)²³⁰. Tout groupe professionnel revendique le monopole de l'exercice et l'autorisation exclusive d'être reconnu comme seul apte à exercer la profession (*licence*). En outre, un groupe professionnel revendique une mission (*mandate*) qui fixe, en retour, l'éthos professionnel. C'est cette revendication qui fait en sorte que *licence* et *mandate* font l'objet de conflits entre groupes professionnels, ce qu'Anselm Strauss²³¹ observe également à partir d'une étude ethnographique dans des hôpitaux psychiatriques. Sous le concept d'ordre négocié, il conçoit l'organisation (ici l'hôpital psychiatrique) comme un agglomérat de segments professionnels en perpétuelle négociation.

229. Claude Dubar et Pierre Tripier, *ibid.*, p. 113.

230. Cf. Everett Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958.

231. Anselm Strauss, « Work and the division of labor », *Sociological Quarterly*, vol. 26, n° 1, 1985, p. 1-19.

2.2. Du concept de *social closure* au concept de *fermeture*

Tout aussi heuristique sera la redécouverte du concept de *social closure* de Max Weber²³² qui ouvrira la voie sous l'impulsion de Magali Sarfatti Larson²³³ à une approche novatrice. Selon cette approche, les professions s'entendent comme des groupements collectifs d'acteurs du monde économique parvenus à fermer « leur » marché du travail et à établir le monopole du contrôle de leur activité.

Pour Max Weber, la stratégie de *social closure* déployée par certains groupes a pour objectif de rendre des personnes inéligibles en les excluant de l'accès aux savoirs et aux compétences détenus par ce groupe. La société est ainsi appréhendée comme une arène où les classes, les groupes ainsi que d'autres entités sociales entrent en compétition afin d'obtenir des gains économiques, sociaux, politiques et symboliques. En d'autres termes, la finalité de chaque entité est de fermer (*social closure*) l'accès aux profanes afin de légitimer son expertise par le monopole de son exercice.

S'inspirant de ce concept, Magali Sarfatti Larson construit une batterie de notions rendant compte de ce mécanisme de fermeture. Celui-ci conduit *de facto* à la constitution d'un marché professionnel entendu comme un segment d'un marché sur lequel un service peut uniquement être acheté ou vendu à un professionnel appartenant lui-même à un marché fermé. Le concept pivot de son ouvrage est celui de stratégie professionnelle (*professionnal project*), *i.e.* de constitution d'un marché professionnel sur le long terme. Cette stratégie relève plus précisément d'un processus historique par l'intermédiaire duquel certains groupes professionnels parviennent objectivement à établir un monopole sur un segment du marché du travail et à faire reconnaître socialement leur expertise avec l'aide de l'État. Le

232. Max Weber, *Économie et Société I. Les catégories de la sociologie*, *op. cit.*

233. Magali Sarfatti Larson, *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, *op. cit.*

résultat de cette opération débouche sur la fermeture sociale (*social closure*) dans son acception wébérienne.

Poursuivant son raisonnement, Magali Sarfatti Larson constate que la stratégie de *social closure* repose sur deux processus distincts :

- La réalisation d'un marché professionnel, *i.e.* d'un monopole légal d'un segment ;
- La reconnaissance d'un savoir légitime sans lequel l'exercice professionnel serait impossible.

De ce point de vue, les institutions de formation incarnent un rôle de premier plan dans le contrôle de l'entrée dans un corps professionnel. En effet, en tant que productrices et diffuseuses de savoirs, les formations assurent leur application dans un marché fermé. Autrement dit, c'est le diplôme obtenu à la suite d'une formation par le biais de ces institutions reconnues socialement qui lie savoir légitime et marché professionnel.

En effet, l'évaluation des qualités requises est facilitée par la formalisation des savoirs scientifiques et des savoir-faire. Cette formalisation participe de la reconnaissance du monopole d'un champ d'intervention ou d'un marché, car elle contribue à la mise en mots des règles qui délimitent et régulent l'exercice des actes du champ d'intervention sous la forme de compétences spécifiques « comme valeur d'usage attachée à des savoirs et savoir-faire »²³⁴.

En ce sens, la formalisation de la maîtrise d'un savoir transférable sur un marché (*marketability*), soit un savoir issu d'une formation performante et opérationnelle, est au fondement du processus de fermeture de l'accès à la profession qui, en retour, est garant du monopole d'exercice. Et la reconnaissance du monopole

234. *Ibid.*

est uniquement possible à l'issue de la fermeture de l'accès à la profession, et ce, par la régulation *de l'entrée dans le corps professionnel*.

Dans une optique comparable, Catherine Paradeise²³⁵ conceptualise la notion de « marchés du travail fermés » à partir du concept de « clôture »²³⁶. Celui-ci repose sur la définition, la construction et la pérennisation de la « qualification d'une main-d'œuvre pour une tâche déterminée » délimitant le champ d'intervention. C'est ainsi que la clôture s'effectue par le filtrage des « candidats en fonction des qualités considérées comme nécessaires à l'activité professionnelle (titre, ancienneté, nationalité, etc.) »²³⁷.

À la lumière de la grille d'analyse construite autour du concept de clôture, Catherine Paradeise définit les marchés du travail fermés comme des « espaces sociaux où l'allocation de la force de travail aux emplois est subordonnée à des règles impersonnelles de recrutement et de promotion »²³⁸.

Mais l'auteure reconnaît le caractère idéal-typique de ces marchés. En effet, à l'instar du concept d'ordre négocié développé par Anselm Strauss, elle admet que les acteurs peuvent en permanence négocier en vue de réduire l'incertitude de la relation de travail. De fait, le marché du travail fermé est envisagé en tant que « système professionnel » reposant sur une négociation permanente entre acteurs gérant les différentes questions posées à la profession : formation, emploi,

235. Catherine Paradeise, « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et Sociétés*, vol. 20, n° 2, 1988, p. 9-21.

236. Pour plus de précisions, le lecteur peut se référer à sa thèse de doctorat, Catherine Paradeise, *La vie des marchés du travail fermés. Le cas de la marine de commerce française*, thèse pour le doctorat ès lettres et sciences humaines, Paris, université de Paris-Sorbonne, 1985.

237. Catherine Paradeise, « Les professions comme marchés du travail fermés », *ibid.*, p. 13.

238. Catherine Paradeise, « La marine marchande française : un marché de travail fermé ? », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n°3, 1984, p. 352. Et d'ajouter dans un autre article publié en 1988 que la profession est un marché fermé par « le poids spécifique – et non par la nature – des diverses composantes du jeu social où s'inventent arrangements et réarrangements des identités et des règles qui protègent les frontières ».

promotion, travail. Il en résulte un compromis entre travailleurs, employeurs et État qui peuvent à tout moment contester les règles établies et en négocier de nouvelles.

À partir de cette définition, Catherine Paradeise établit quatre marchés du travail fermés qui sont respectivement :

- Le marché de la fonction publique (le plus fermé) et du secteur public ;
- Le marché des professions indépendantes et libérales, *i.e.* des « professions réglementées » ;
- Les « marchés internes » des grandes entreprises privées dont les cadres sont essentiellement les bénéficiaires régis par des accords d'entreprises ;
- Les « marchés du travail corporatistes » régis par des conventions collectives et organisés au niveau des branches ou au niveau de certains « métiers ».

Le modèle de marché fermé²³⁹, établi à partir du cas de la marine marchande repose sur les intérêts des différents partenaires, sur l'organisation de l'accès aux postes de travail et sous la garantie d'une qualification de la main-d'œuvre par des titres officiels difficilement négociables sur le marché extérieur. Le marché de la fonction publique et du secteur public, celui des professions réglementées et celui des marchés du travail corporatistes relèvent de la même logique. De la sorte, la clôture de l'accès au marché s'effectue par une formation qui aboutit à l'acquisition d'un titre ouvrant cet accès. Alors que la clôture du premier marché est basée sur le système des concours, celle des deux autres est garantie par un diplôme conférant le droit d'exercer. En revanche, dans le cas des marchés internes, la formation n'a pas pour

239. Notons que ce concept de marché du travail fermé alimente la production d'études comme celle de Christine Musselin qui mobilisera ce concept pour établir le fonctionnement du marché du travail universitaire. Cf. Christine Musselin, « Les marchés du travail universitaire comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 2, 1996, p. 189-207 et *Les universitaires*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2008.

fonction la clôture de l'accès et, ainsi, devient un signal permettant d'évaluer la qualité du candidat ou de garantir un seuil de certification.

En outre, certains auteurs mobiliseront l'analyse des marchés segmentés. Considérant que la division du travail doit être considérée non comme une *donnée* mais comme un fait qu'il faut étudier, Rue Bucher et Anselm Strauss²⁴⁰ définissent la profession non comme une entité partageant les mêmes valeurs et, partant, la même identité, mais comme un conglomerat de segments en perpétuelle compétition et restructuration. En d'autres termes, l'organisation est conçue comme un agglomérat de segments professionnels en négociation permanente.

La mise au jour de ces segments va permettre à Denis Segrestin²⁴¹ d'introduire le concept de « systèmes professionnels fermés »²⁴². Afin de délimiter ces systèmes, l'auteur tient compte des modalités qui contribuent à fermer le segment, car cette fermeture n'est permise que par le rôle régulateur joué par l'État. Les modalités sont établies à partir de quatre domaines d'analyse : celui de la socialisation professionnelle (recrutement, formation initiale et continue, filières d'emploi et de carrière), celui de l'organisation professionnelle (pratiques de visibilité et de communication) dans son rôle de reproduction et de pérennisation d'un groupe (gestion des relations travail-famille), dans celui de régulation et de gestion des relations professionnelles, dans celui des rapports que l'organisation entretient avec les autres organisations et dans les moyens qu'elle mobilise afin de fermer le segment (capacité d'alliance, stratégies de représentation, défense des droits acquis, reconnaissance sociale).

240. Rue Bucher et Anselm Strauss, « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 4, 1961, p. 334-352. Cet article est traduit sous le titre « La dynamique des professions », dans Anselm Strauss (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 67-86 (textes réunis et présentés par Isabelle Bazsanger).

241. Denis Segrestin, *Le phénomène corporatiste. Essai sur l'avenir des systèmes fermés professionnels en France*, Paris, Fayard, 1985.

242. L'auteur établit ainsi quatre types de systèmes professionnels fermés : contractuel ou étatique, protégé ou menacé.

Par ailleurs, à l'instar des fonctionnalistes, Magali Sarfatti Larson constate que la fermeture sociale permet aux membres d'un groupe professionnel (*Professional Project*) d'accéder à un statut social élevé à l'issue d'une stratégie de mobilité sociale ascendante. L'accès à ce *statut social* est indissociable de la réalisation d'une formation longue au sein d'établissements dotés d'un certain prestige social, et partant, sélectifs. En ce sens, le caractère sélectif de la formation spécialisée permet d'acquérir des critères de distinctions propres à une élite, par définition peu nombreuse. Ce caractère sélectif prend généralement la forme d'un diplôme exclusif ouvrant l'accès à la profession. Ce cas de figure est spécifique des professions du domaine de la médecine mais il n'est pas le plus répandu.

D'autres modes de clôture existent, en l'occurrence le système des concours ouvrant l'accès aux carrières dans la fonction publique. Dans ce cadre, la *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* peut revêtir plusieurs formes. Notre typologie mettra au jour ces formes différenciées et différenciables de régulation. En France, les deux principales sont le système des concours (enseignant) et le diplôme (médecin, avocat).

3. La fabrique de professionnels

Plutôt que de centrer notre analyse sur les mécanismes de la socialisation professionnelle proprement dits et largement abordés, nous avons opté pour une approche centrée sur la nature des savoirs transmis en nous demandant quels types de professionnels ces savoirs sont en mesure de fabriquer.

Toutefois, un tour d'horizon des travaux sur la socialisation professionnelle est nécessaire afin de dégager les éléments essentiels du processus de fabrication de professionnels.

3.1. *La fonction socialisatrice de la formation : la socialisation professionnelle*

Notre démarche ne consiste pas à décrire les différentes formes de socialisation – socialisations primaire, secondaire et continue – qui ont été largement étudiées par ailleurs²⁴³. Nous nous attarderons plutôt sur les travaux qui se sont focalisés sur la socialisation professionnelle. Plus précisément, à la lumière d'Émile Durkheim²⁴⁴ qui attribue au système éducatif une fonction socialisatrice²⁴⁵, nous nous demanderons comment la formation contribue à construire ou à fabriquer des professionnels.

Les travaux sur la socialisation professionnelle distinguent, en règle générale, trois moments dans le processus de socialisation : devenir professionnel se joue avant, pendant et/ou après le diplôme. Les fonctionnalistes et les interactionnistes l'analysent presque exclusivement à travers l'exemple de la médecine. De leur point de vue, la socialisation professionnelle est un processus par lequel les étudiants « deviennent » des médecins. Dans cette perspective, Peter Berger et Thomas Luckmann²⁴⁶ se demandent comment et dans quelle mesure la formation professionnelle (formation initiale et continue) et le monde professionnel participent de la (re)construction des acteurs. Robert K. Merton²⁴⁷ constate, lui, que la construction d'un cursus spécifique et son affiliation à l'université sont centrales dans le processus de professionnalisation d'une profession, nous l'avons vu.

Mais les étudiants n'apprennent pas uniquement ce qui leur est enseigné explicitement. En effet, ils sont socialisés non seulement par leurs professeurs ou

243. Pour une synthèse des différentes approches et formes de socialisation, cf. Muriel Darmon, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2009.

244. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, *op. cit.*

245. Mohamed Cherkaoui, « Socialisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, vol. XVII, n° 2, 1976, p. 198.

246. Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens et Klincksieck, 1986.

247. Robert K. Merton, « Some preliminaries to sociology of medical education », *op. cit.*

camarades mais également par les membres de la profession à laquelle ils souhaitent appartenir. Ainsi, les étudiants procèdent à un « apprentissage indirect » au cours duquel ils intériorisent les attitudes, les valeurs et les comportements à partir des relations qu'ils entretiennent au cours de leur formation avec les collègues, les enseignants, les médecins, les patients et les membres des équipes hospitalières.

De ce constat, l'auteur propose d'étudier « les processus par lesquels "le néophyte est transformé en médecin" »²⁴⁸ durant les études médicales et de considérer l'institution où se déroule la formation comme un « environnement social » ou, si l'on préfère, comme un lieu de socialisation où « se transmet la culture professionnelle médicale ». Cette culture s'appréhende en tant qu'ensemble de normes, implicites et explicites, partagées et transmises, qui structurent et orientent l'action des acteurs. En ce sens, la culture codifie les valeurs de la profession qui peuvent à leur tour être formalisées par des règles régulant et délimitant le champ d'intervention (comme le code de déontologie).

Dans cette perspective, la socialisation professionnelle qualifie l'ensemble des processus par lesquels les individus « acquièrent les valeurs et les attitudes, les intérêts, habiletés et savoirs – en un mot, la culture – qui sont ceux des groupes dont ils sont, ou *souhaitent devenir*, les membres »²⁴⁹. Cette définition amènera l'auteur à l'élaboration de la notion de « socialisation anticipatrice » à partir de l'enquête *The american soldier*²⁵⁰. D'après cette notion, l'individu est socialisé en fonction d'un groupe auquel il n'appartient pas, mais souhaite appartenir.

248. Muriel Darmon, *ibid.*, p. 74.

249. *Idem*, p. 76.

250. Robert K. Merton et Alice Rossi, « Contributions à la théorie du groupe de référence », dans Robert K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965, p. 202-236.

Considérant la formation comme une forme de socialisation, Robert K. Merton étudie les mécanismes d'intériorisation – qui ne s'effectue pas de manière mécanique²⁵¹ – des normes, valeurs, attitudes, comportements explicites et implicites, autrement dit, la culture professionnelle. C'est d'ailleurs autour de cette culture professionnelle qu'Everett Hughes²⁵² oriente son analyse. On peut dégager de son analyse trois manières de qualifier la socialisation professionnelle : 1. Fabrication d'un professionnel ; 2. Initiation à la culture professionnelle ; 3. Conversion à une nouvelle conception de soi et du monde.

Sous l'expression de « fabrication d'un médecin », Everett Hughes entend formuler un schème de référence permettant d'étudier la « formation (*training*) dans des professions variées ». La culture médicale constitue l'ossature de son schème. Contrairement à Robert K. Merton, il estime que cette culture ne repose pas exclusivement sur l'intériorisation de connaissances scientifiques et techniques. Elle intègre également une « conception de la maladie et de la santé », partie intégrante d'une philosophie de base (*a basic philosophy of nature*) entendue comme l'ensemble de croyances que le médecin se doit de partager avec ses clients (profanes) en les sensibilisant et les éduquant. Cette culture, qui s'acquiert par l'éducation médicale, est à la fois un apprentissage, une initiation et une conversion professionnelle. En ce sens, la socialisation professionnelle (ici médicale) est considérée comme un ensemble d'expériences prévues et imprévues au cours desquelles des profanes deviennent détenteurs d'une partie de la culture professionnelle à la fois technique et scientifique.

251. Rénée Fox, « Training for uncertainty », dans Robert K. Merton, George Gordon Reader et Patricia L. Kendall (dir.), *The Student physician, op. cit.*, p. 207-243.

252. Everett Hughes, « The Making of a Physician », *op. cit.* et *Men and their Work, op. cit.*

À partir de ces prémisses, l'auteur met en exergue trois mécanismes ou moments essentiels dans ce processus de socialisation²⁵³ : 1. Le passage à travers le miroir ; 2. L'installation dans la dualité ; 3. L'ajustement de la conception de soi.

Le premier moment, le « passage à travers le miroir », consiste à inverser les stéréotypes professionnels, c'est-à-dire à « voir le monde à l'envers » (*seeing the world in reverse*). C'est une sorte d'immersion dans la culture professionnelle qui apparaît comme l'inverse de la culture profane. Il s'agit pour l'« apprenti » de se séparer du monde profane et de rompre avec les éléments de la culture profane inconciliables avec la culture professionnelle. Plus précisément, il s'agit de quitter le monde profane et apprendre à regarder le monde de l'autre côté du miroir : c'est désormais avec des yeux de médecin que l'étudiant va devoir regarder les malades (devenues clients potentiels), les maladies (devenues source de revenus) et les hôpitaux (devenus lieux d'exercice). Mais l'adhésion à la culture professionnelle ne consiste pas en un rejet total de la culture profane dans la mesure où ces deux cultures coexistent et interagissent. Ainsi, le futur professionnel doit procéder à un « dédoublement de soi » en apprenant à adapter son regard aux différentes situations. Dans ce cadre, les étudiants sont tenus d'apprendre à gérer leur travail et leur identité selon le contexte dans lequel ils se trouvent.

Le deuxième moment, « l'installation dans la dualité », repose sur la frustration générée par la dualité entre le modèle idéal imaginé et le modèle pratique que révèlent les tâches quotidiennes. En d'autres termes, la conversion à une identité anticipée implique nécessairement une dualité entre l'identité antérieure et l'identité en devenir. La constitution d'un groupe de référence auquel on souhaite appartenir constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité. Ce processus de projection personnelle dans une carrière future par identification aux membres d'un

253. Ces éléments seront repris puis complexifiés par les sociologues de tradition interactionniste comme Fred Davis en 1966 lorsqu'il analyse le cas des infirmières. Cf. Fred Davis (dir.), *The Nursing Profession : Five Sociological Essays*, New York, John Wiley and Sons, 1966.

« groupe de référence » rejoint la théorie mertonienne de la « socialisation anticipatrice ».

Le dernier moment, « l'ajustement de la conception de soi », concerne la construction de sa nouvelle identité à partir des deux mécanismes précédents. Cela passe par la prise de conscience de ses capacités, de ses goûts et des chances de carrière qu'il est possible d'escompter, soit l'identification des stratégies de carrière.

Au final, l'identification sociale des acteurs en formation relève bel et bien d'une logique de la « frustration relative » qui peut se synthétiser comme suit : se comparant aux membres de leur entourage dotés d'un statut social plus élevé, ils se forgent une identité, non pas à partir de leur « groupe d'appartenance », mais par identification à un « groupe de référence » auquel ils souhaitent appartenir et par rapport auquel ils se sentent frustrés. Cette identification anticipée, impliquant l'acquisition, par avance, des normes, valeurs et comportements du « groupe de référence » peut être favorisée par la présence de gratifications facilitant ainsi l'accès à ce groupe.

Il ne suffit pas d'apprendre les programmes et réussir aux examens pour être socialisé. L'individu est socialisé par l'institution scolaire et surtout par des *autrui significatifs* (médecins, patients) et par d'autres structures socialisatrices comme l'hôpital. David Saint-Marc²⁵⁴, répondant à la question « comment devient-on médecin ? », se penche sur l'analyse de l'organisation du cursus, du contenu de la formation et des représentations que se font les étudiants de leur formation. Il aboutit à la conclusion que l'université exerce un contrôle limité dans la fabrique de médecins.

254. David Saint-Marc, *La formation des médecins : sociologie des études médicales*, thèse de doctorat de 3e cycle, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux II, 2006 ; « La "fabrication de nos médecins" : un faible contrôle de l'université », *REPAP*, n° 4, mars 2009 et *La socialisation professionnelle des étudiants en médecine*, dans Chloé Langeard et Anne-Laurence Penchaud, *Les sociologues dans la cité : face au travail*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2009, p. 91-100.

De son côté, Isabelle Baszanger²⁵⁵, dans son enquête sur les médecins généralistes, se demande comment les étudiants sont transformés en médecins et quelle est la marge de contrôle de la profession sur cette transformation ? Elle en vient à relativiser le rôle de la profession dans le processus d'assimilation des valeurs et des normes comme mécanisme de contrôle social. Il existe en effet une marge d'autonomie des étudiants dans ce processus d'assimilation.

Ce processus repose de surcroît sur une conversion identitaire qui consiste à adhérer à une nouvelle conception de soi et du monde ou à se fabriquer une nouvelle identité sociale et professionnelle à l'instar de Claude Dubar.

3.2. *La construction de l'identité professionnelle*

Épousant l'approche interactionniste, Claude Dubar²⁵⁶, à travers le concept de formes identitaires, définit la socialisation professionnelle comme un processus à travers lequel un acteur se construit une identité sociale et professionnelle.

Le concept de formes identitaires prend en compte les trajectoires biographiques et les représentations que se font les acteurs de leur statut social et professionnel et des modalités de leur socialisation professionnelle. L'insertion dans un champ spécifique de contraintes structurales ne détermine pas nécessairement les comportements des acteurs, elles ouvrent des possibles, possibles qui supposent de tenir compte de « la place de l'acteur et de l'étendue de sa marge de manœuvre en rapport avec les contraintes sociales »²⁵⁷. L'identité sociale et professionnelle

255. Isabelle Baszanger, « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes », *Revue française de sociologie*, vol. XXII, n° 2, 1981, p. 223-245.

256. Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, *op.cit.* ; Claude Dubar, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *op.cit.* ; Claude Dubar, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques », *op.cit.*

257. Claire Bidart et Daniel Lavenu, « Enchaînements de décisions individuelles, bifurcations de trajectoires sociales », *Documents séminaires, Céreq*, n°142, 1999, p. 33-54.

construite par les acteurs au cours du processus de socialisation implique de considérer « l'interaction entre [la] trajectoire individuelle et des systèmes d'emploi, de travail et de formation »²⁵⁸ à travers les représentations sociales et professionnelles héritées et acquises d'un champ de pratiques et de contraintes déterminé.

Dans la perspective de Claude Dubar, les formes identitaires sont le produit d'une double transaction²⁵⁹ structurant la socialisation professionnelle des individus, la transaction biographique et la transaction relationnelle. La première renvoie au processus temporel de construction d'une identité sociale. La seconde prend en compte les relations entre acteurs au sein d'un espace structuré par des règles et renvoie au processus de reconnaissance de l'identité professionnelle et à ses évolutions.

Ces deux transactions s'articulent autour d'une relation d'interaction puisqu'elles dépendent l'une de l'autre. Par exemple, la projection dans l'avenir d'un acteur par la construction de possibles dépend en partie des prérogatives ou des sanctions de l'appareil institutionnel. Corrélativement, la reconnaissance des objectifs individuels par l'institution dépend partiellement de la manière dont les acteurs font valoir leurs compétences (trajectoire biographique et/ou scolaire). Il est à noter que le passé ne détermine pas automatiquement l'avenir d'un acteur, de même qu'un supérieur hiérarchique ne contraint pas nécessairement un subordonné à des prérogatives déterminées. Ainsi, la socialisation professionnelle consiste pour les acteurs à construire leur identité sociale et professionnelle par le biais de la double transaction (transaction biographique et transaction relationnelle). Concrètement, la reconnaissance des compétences, la satisfaction de la carrière, l'accessibilité à un emploi stable sont d'autant d'éléments constitutifs d'un processus au cours duquel

258. Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, op. cit., p. 264.

259. Transaction puisqu'elle porte sur les classements et les appartenances, les compétences et les affiliations, les préférences et les évaluations et qu'elle suppose des négociations informelles avec soi-même et les autres.

les acteurs construisent leur identité et celle des autres par l'intermédiaire de catégories légitimes et cohérentes.

Par ailleurs, dans le cadre de la construction de l'identité sociale et professionnelle des étudiants en cours de formation, certains travaux mettent l'accent sur l'importance du projet professionnel dans ce processus.

3.3. *La construction du projet professionnel*

Pour s'engager dans un parcours de formation, il faut avoir un minimum de ressources : la cohérence d'un projet, des perspectives de formation et le soutien d'autrui et/ou de structures²⁶⁰. Il semblerait que le choix d'entamer un cursus universitaire va de pair avec la présence d'un projet fort puisqu'il est un élément déterminant dans la poursuite des études (lorsqu'il n'existe pas de handicaps scolaires) : « l'existence d'un projet fort de scolarisation comme résultat de la socialisation initiale de l'acteur et de ses choix est une condition nécessaire (mais non suffisante en cas de contraintes trop fortes) pour assurer une scolarisation longue »²⁶¹. On peut définir le projet de faire des études universitaires par « la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût »²⁶². Le projet peut être caractérisé par deux propriétés fondamentales, un « effet de réalisation » (réalisation des aspirations professionnelles) et un « effet de cohérence »²⁶³. Mais « si le projet indique bien l'orientation stratégique de l'acteur, les contraintes qui pèsent sur la situation sont un

260. Mario Correia et François Pottier, « La « formation tout au long de la vie » : progression professionnelle ou adaptation aux contraintes », *Formation-Emploi*, n° 71, 2000, p. 65-82.

261. Pierre Béret, *La socialisation des familles et leurs projets scolaires*, Aix-en-Provence, LEST, 84-7, 1984, p. 16.

262. François Dubet, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, n° 4, 1994, p. 513.

263. Pierre Béret, « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif », *Formation-Emploi*, n° 13, 1986, p. 15-23.

élément essentiel des pratiques effectives »²⁶⁴. Pour certains, le choix de faire des études longues peut s'inscrire dans un projet de mobilité ou projet de reconversion²⁶⁵. Mais les aspirations professionnelles reflètent partiellement l'origine sociale et toute la lignée à laquelle l'acteur appartient : elles dépendent aussi de la filière scolaire suivie, le milieu où les acteurs vivent et de leurs goûts²⁶⁶.

Les acteurs, lorsqu'ils entament leur cursus universitaire, ont un projet professionnel plus ou moins précis qui est déterminé par un champ des possibles qui, au fur et à mesure qu'ils avancent dans le temps²⁶⁷, se précise et à travers duquel ils construisent leur identité sociale et professionnelle. Cette identité se construit à travers leurs représentations et leurs expériences « dans une dynamique d'ajustement en fonction de l'environnement, des événements, et des actions réalisées »²⁶⁸.

L'acteur dispose de référents fixés, stabilisés et « fait appel à une figure idéalisée, un prototype, une sorte de meilleur exemple »²⁶⁹. Dans cette mesure, les acteurs, lorsqu'ils entament des études universitaires, se construisent une identité sociale et professionnelle à travers un champ des possibles déterminée par les représentations sociales. Celles-ci permettent la construction d'une image de soi qui peut prendre la forme d'un « moi-idéal »²⁷⁰ et qui, sous contraintes extérieures, peut se modifier. Les représentations sociales sont déterminées par l'acteur lui-même (sa

264. *Ibid.*, p. 17.

265. François Dubet, « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 2, 1973, p. 221-241.

266. Claude Thélot, *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod, 1982.

267. Soulignons que « au fur et à mesure qu'ils avancent dans le temps » peut également inclure l'entrée dans la vie active, soit le processus d'insertion professionnelle.

268. Claire Bidart et Daniel Lavenue, « Projets et trajets, contraintes et contingence : qu'est-ce qui fait bifurquer des parcours ? », *ibid.*, p. 41. Sur ces bifurcations, vous pouvez vous référer à l'ouvrage récent de Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (dir.), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2010.

269. Claire Bidart, *L'amitié, un lien social*, Paris, La Découverte, 1997, p. 18.

270. François Dubet, « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », *ibid.*

trajectoire sociale) et « par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social »²⁷¹. Dans cette perspective, les représentations sociales ou culturelles sont « les façons dont [l'acteur] perçoit et organise chacun des événements »²⁷². Ainsi, à travers les représentations sociales, les expériences sociales et professionnelles, les rencontres, le cursus universitaire, certains événements, etc., les acteurs ouvrent, restreignent, précisent leur champ des possibles contribuant à la construction de leur identité sociale et professionnelle.

Il est clair que certains acteurs entrent à l'université sans vraiment savoir quelle profession ils aimeraient exercer mais en ayant tout de même au préalable déterminé un champ des possibles. D'autres savent plus précisément ce qu'ils veulent « faire » (par exemple, « *je veux être architecte* ») et se mobilisent afin d'y parvenir. Ainsi, on peut supposer que « l'image de la profession risque toujours d'être plus indéterminée chez un étudiant en lettres que chez un étudiant en médecine ou un élève de l'ENA »²⁷³.

Enfin, permettons-nous de résumer en nos termes le processus de fabrication de professionnels. Durant ce processus, l'acteur procède à l'apprentissage de savoirs théoriques et de savoirs d'action²⁷⁴. L'« institution socialisatrice »²⁷⁵ ou, le lieu de socialisation, joue un rôle de premier plan dans ce processus d'intériorisation et de

271. Jean-Claude Abric, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans Denise Jodelet, *les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 187-202.

272. Claire Bidart et Daniel Lavenue, « Projets et trajets, contraintes et contingence : qu'est-ce qui fait bifurquer des parcours ? », *ibid.*

273. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

274. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage collectif sous la direction de Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996 ou à celui sous la direction de Jean-Pierre Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen, Publications de l'université de Rouen, 2004.

275. Terme utilisé par Isabelle Baszanger, « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes », *op. cit.*

maîtrise de ces savoirs. Ceux-ci contribuent à l'intériorisation d'une culture professionnelle qui sous-tend l'inculcation de valeurs, normes, attitudes, comportements, « nécessités fonctionnelles du bon exercice »²⁷⁶ de la profession envisagée. Parfois, les valeurs et les normes font l'objet d'une formalisation qui peut prendre la forme d'un code de déontologie. Ils permettent également l'acquisition de compétences spécifiques qui délimitent le champ d'intervention.

Dans le cadre des formations universitaires, les étudiants acquièrent des compétences propres aux méthodes du travail universitaire. Ces compétences, en mesure d'être réinvesties dans plusieurs champs d'intervention ou d'application, sont communément qualifiées de « transversales ». Tout d'abord, elles recouvrent des opérations mentales – déduire, induire, synthétiser, comparer –, ainsi que des mécanismes intellectuels – comprendre, appliquer, analyser, transposer, interpréter, extrapoler, synthétiser, évaluer. Elles comprennent également des savoir-faire méthodologiques – maîtriser la prise de notes, structurer un discours, manipuler des concepts abstraits. Enfin, elles intègrent des savoir-être – capacité au travail de groupe, participation volontaire aux activités de l'institution, réalisation de projets personnels ou professionnels, aptitude à l'écoute et à la prise de parole devant un auditoire²⁷⁷. Elles englobent également la maîtrise d'au moins une langue étrangère et des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

276 Georges Benguigui, « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2, 1967, p. 134-143.

277. Thérèse Sojic et François Tefnin, « De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales », *Cahier du SeGEC*, n° 12, janvier, 2000.

3.4. Les formations universitaires et la fabrique de professionnels

Selon nous, la nature des savoirs transmis oriente la manière dont tout le dispositif de fabrication de professionnels se déploie.

Les formations universitaires, basées sur la transmission de savoirs, relèvent elles-mêmes d'une discipline. La « division scientifique du travail »²⁷⁸, devenant sous la plume de Max Weber la spécialisation de la science²⁷⁹, contribue à la spécialisation des disciplines à l'intérieure desquelles se sont développées des sous-disciplines. Parmi celles-ci, certaines deviendront des disciplines autonomes (en l'espèce des mathématiques à l'informatique). Par ailleurs, il existe des tensions à la fois interne (entre sous-disciplines et leur discipline d'appartenance) et externe (entre disciplines). Ces tensions témoignent d'une lutte à la fois interne et externe pour acquérir une visibilité et une notoriété socialement reconnues et se doter de porte-parole de la défense des intérêts de la discipline, d'ailleurs étudiée par Andrew Abbott²⁸⁰ (lutttes internes), *i.e.* la reconnaissance sociale du monopole d'un champ d'intervention.

La référence à la notion de lutttes internes peut être mise en relation avec la notion bourdieusienne de champ²⁸¹. Selon Pierre Bourdieu, la société est une imbrication de champs (champs économique, culturel, artistique, sportif, religieux, scientifique, etc.). Le champ est conçu comme un espace social dans lequel les acteurs de ce champ, bien qu'ils participent des mêmes intérêts, luttent pour protéger leurs

278. Jean-Louis Fabiani, « À quoi sert la notion de discipline ? », dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006, p. 29.

279. Max Weber, *Le savant et le politique*, *ibid.*, p. 62.

280. Andrew Abbott parle des lutttes internes entre les sous-disciplines. Andrew Abbott, « Le chaos des disciplines », dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006, p. 35-67. Traduction du chapitre 1 « The Chaos of Disciplines » de son livre *Chaos of Disciplines*, Chicago/Londres, University of Chicago Press, 2001, p. 3-33.

281. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980 et *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, notamment le chapitre « Espace social et pouvoir symbolique », p. 147-166.

propres intérêts comme la position occupée dans le champ. Les interactions entre les acteurs seront, par conséquent, orientées vers la capacité qu'aura l'acteur à mobiliser les ressources à même de défendre ses intérêts dans le champ (cf. la notion de capital). Ces luttes peuvent également avoir lieu entre champs (lutte entre générations, entre les anciens et les nouveaux, entre les jeunes et les plus âgés, etc.). L'espace des disciplines ainsi que celui des acteurs participant de leur pérennisation, se lit sous la plume de Pierre Bourdieu champ scientifique²⁸².

Dans le sillage de Jean-Louis Fabiani qui ne différencie pas science et discipline²⁸³, certains spécialistes s'accordent aisément sur une définition large de la notion de discipline ou de science entendue comme « un corps de savoir entendu comme articulation d'un objet, d'une méthode et d'un programme, d'un côté, et comme mode d'occupation reconnaissable d'une configuration plus vaste (*i.e.* l'ensemble des opérations de savoir à un moment donné du temps), de l'autre »²⁸⁴.

Or, de notre point de vue, la discipline se différencie nettement de la science. Alors que la discipline est une branche particulière de la connaissance (ou savoir) au sens aristotélicien, la science est une entreprise de connaissance systématique des lois qui gouvernent le monde tel qu'il nous apparaît²⁸⁵. Selon Aristote, l'expérience humaine englobe le corps de doctrines qui embrasse tous les ordres du savoir et de l'activité humaine de son temps et qui a donné le modèle de toutes les futures entreprises de systématisation et de classification de la connaissance. L'expérience humaine est tripartite : elle relève à la fois de l'expérience cognitive, éthique et pratique. L'expérience cognitive consiste en la contemplation de l'objet. Il s'agit de décrire et de comprendre (extérieur à soi). Dans le cadre de la découverte, la formulation et l'explication des lois, c'est toujours une conscience singulière qui fait

282. Pierre Bourdieu, « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison », *Sociologie et sociétés*, vol. VII, n° 1, 1975, p. 91-118.

283. Jean-Louis Fabiani, *ibid.*

284. *Ibid.*, p. 11.

285. Olivier Clain, *vidéocours, op.cit.*

l'expérience d'interprétation des normes morales (collective). La notion d'expérience éthique insiste sur le caractère singulier de l'expérience d'interprétation des normes morales. Elle renvoie à l'expérience pratique, *i.e.* une certaine capacité d'agir accompagnée de règles. En ce sens, l'expérience éthique s'intéresse à l'expérience du rapport à soi-même et du rapport à autrui et se focalise sur le rapport aux normes qui gouvernent le rapport à autrui.

D'après l'approche aristotélicienne²⁸⁶, il existe différents types de savoir. La *praxis* – savoir pratique, sagesse ou *phronesis* – est fondée sur la disposition à agir accompagnée de règles. Elle s'oppose à la *technè* – art ou technique – basée sur la disposition à produire accompagnée de règles. L'opposition de ces savoirs réside autant dans leur contenu que dans leur fin : l'une vise à la confection d'un résultat immédiat, l'autre à l'adoption d'un comportement normé orienté vers la recherche d'un « bien commun ». Selon la doctrine aristotélicienne, les résultats de la *technè* ne se suffisent pas à eux-mêmes mais sont les instruments pour autre chose de plus « noble », qui est l'objet de la *praxis*. Ce qui revient à hiérarchiser les savoirs. Pour mieux saisir cette hiérarchisation, Aristote prend l'exemple de la médecine. Pour lui, la médecine est une *technè* ou un art : « L'art apparaît lorsque, d'une multitude de notions expérimentales, se dégage un seul jugement universel applicable à tous les cas semblables ». Dans ce cadre, la *technè* ne consiste pas dans la production proprement dite, ce qui constitue la *technè*, c'est le moment du savoir. Celui-ci est un mode primaire et élémentaire du savoir supérieur à l'expérience (*empiri*). Plus précisément, lorsque le médecin préconise pour tel individu tel remède, c'est de l'expérience mais quand il propose un remède pour traiter un ensemble de symptômes, cela relève de la *technè*. Celle-ci est donc l'application appropriée d'une théorie dans une situation particulière. Autrement dit, pour connaître l'universel, il

286. Nous nous référons au livre *Éthique à Nicomaque* d'Aristote, notamment les passages consacrés à la *technè*, la *poièsis*, la *praxis* et l'*épistémè* (science). Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 8^e tirage, 1994.

faut d'abord connaître l'individuel qui, lui-même, s'inscrit dans l'universel. La médecine comme art nécessite ainsi la prise en compte de deux dimensions : l'*épistémè* (la connaissance de l'universel qui relève du domaine de la science) et la *praxis* pour établir le juste diagnostic. Mais la *praxis* ne s'oppose pas à l'*épistémè*, celle-ci est la forme suprême de la *praxis*.

Ces différents savoirs (*technè*, *praxis* et *épistémè*) permettent de penser quatre types de formation rattachés à trois types de disciplines. Les formations professionnelles généraliste et spécialiste renvoient à la discipline pratique, la formation professionnelle scientifique à la discipline scientifique et la formation professionnelle poïétique à la discipline poïétique.

La discipline pratique renvoie à la *praxis*, mode de connaissance qui porte à la fois sur l'universel et sur le particulier. La *praxis* relève du domaine de la *phronêsis* – disposition qu'on traduit parfois par « *sagesse pratique* » – qui est tourné vers l'action, *i.e.* la *praxis* ou la pratique. La *praxis*, par opposition à la production (*poïesis*), est selon Aristote l'activité dont la fin est immanente au sujet de l'activité ou l'agent, par opposition à la production, activité dont la fin (l'objet produit) est extérieure au sujet de l'activité. La *praxis* a en elle-même sa propre fin. C'est la pratique morale qui est à elle-même sa propre fin : en médecin, par exemple, il n'est pas question de privilégier l'activité médicale au détriment de son œuvre extérieure qui est la santé. La *praxis* est politique quand elle définit la constitution (*politeia*) qui régleme la vie communautaire, et éthique quand elle définit l'excellence du comportement de l'individu. L'homme d'action est alors celui qui agit avec prudence (*phronêsis*).

Dans le cadre d'une formation centrée sur la *praxis* et, partant, sur le rapport à autrui, il existe une éthique de service qui oriente les actes quotidiens dépassant les intérêts individuels et ceux de l'ensemble des membres de la profession. Cette éthique, qui se manifeste par une série de règles de conduite, renvoie parfois à des valeurs de l'ordre de la morale, *i.e.* à caractère universel : « L'existence même de

règles professionnelles témoigne ainsi de l'indispensable sens moral propre à la profession qu'elles gouvernent. Elles sont le *ius scriptum* qui facilitent le respect de l'éthique professionnelle »²⁸⁷.

Cette éthique de service implique la référence à un bien commun plaçant au cœur de la pratique le rapport à autrui, soit la relation avec le client ou le patient, comme l'évoque, à juste titre, Andrew Abbott dans sa définition de profession : « [Les professions] guérissent nos corps, mesurent nos profits et sauvent nos âmes²⁸⁸. » En ce sens, la profession se positionne en tant que garant de la protection d'une valeur morale propre à une société : la médecine prend en charge la valeur « santé », l'avocature la valeur « justice »²⁸⁹.

Mais les formations qui relèvent de la *praxis* (i.e. les formations professionnelles généralistes et spécialistes) – tout comme les autres types de formation d'ailleurs –, peuvent recourir aux savoirs des autres types de discipline (scientifique et/ou poïétique). C'est le cas de la médecine : « Considérée dans son essence, la médecine n'est donc ni une science ni une technique, mais *une pratique soignante accompagnée de science et instrumentée par des moyens techniques*. La médecine est donc toujours substantiellement la même depuis ses origines. Cette primauté de la personne, qui seule donne son sens à l'acte médical, fait que la médecine est indissociable de *l'éthique* : soigner, c'est toujours soigner quelqu'un, *répondre à l'appel* d'un être humain en péril. La responsabilité médicale relève donc essentiellement d'une *obligation morale*, irréductible à une obligation contractuelle. Cette dimension morale implique une conséquence apparemment paradoxale, puisque le médecin n'a qu'une obligation de *moyens* et non de *résultat*, alors que le garagiste, qui ne s'occupe

287. Leslie Sheinman, « Éthique juridique et déontologie », *Droit et Sociétés*, n° 36-37, 1997, p. 266.

288. Andrew Abbott étudie plus précisément la concurrence pour le monopole des compétences délimitant le champ d'intervention en prenant l'exemple des professions juridiques. Cf. Andrew Abbott, « Status and Status Strain in the Professions », *American Journal of Sociology*, n° 86, 1981, p. 819-835 et *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, The University of Chicago Press, 1988.

289. Georges Benguigui, *ibid.*, p. 135.

que d'automobiles, est au contraire assujetti à cette obligation. C'est ce qui fait toute la différence entre une *praxis* et une technique, une personne et une machine, la nature et l'artifice²⁹⁰. »

La discipline scientifique, quant à elle, relève du domaine de l'*épistèmè* (connaissances théoriques) et a pour objectif l'explication des lois (construction de concepts, principes) découvertes par l'entendement naturel (connaissance de la réalité elle-même et de la constance de cette connaissance qui se manifeste par une loi du type succession des saisons). Elle s'occupe plus précisément de la connaissance des causes et a pour instrument de ses recherches la démonstration : démontrer, c'est montrer la nécessité interne qui gouverne les choses. La démarche scientifique repose principalement sur la recherche bien que le mode de démonstration des sciences diffère selon leur objet, nous le verrons dans le chapitre 5.

Enfin, la discipline poïétique relève de la *poièsis*, *i.e.* la création ou la production qui vise une fin (*telos*). L'excellence dans la *poièsis* est complétée par la compétence dans la *technè* (technique), *i.e.* l'art, l'habileté, la compétence impliquée dans la production délibérée de quelque chose (*poièsis*). La *poièsis*, qui consiste en une disposition acquise par l'usage, qui a pour but la production d'un objet qui n'a pas son principe en lui-même, mais dans l'agent qui le produit (par opposition à une production naturelle). Parce que la *technè* est au service d'une production, le domaine de la technique est l'utilité et l'agrément. Elle vise toujours le particulier et le singulier, mais demande un savoir-faire qui peut s'apparenter à une étape intermédiaire dans l'échelle de la connaissance. S'appliquer à une technique, c'est considérer la façon d'amener à l'existence une des choses qui sont susceptibles d'être ou de ne pas être et dont le principe d'existence réside dans l'artiste et non dans la chose produite. Autrement dit, ce pour quoi est faite la chose ne se trouve pas dans la

290. Dominique Folscheid, « La médecine comme *praxis* : un impératif éthique fondamental », *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, 1996, p. 509.

chose même mais dans l'esprit du fabricant à la différence de ce qui se passe dans la nature qui porte en soi le principe générateur des choses, c'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'artifice n'est pas naturel.

Conclusion

La dimension externe des formations nous a conduit à élaborer la notion de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel*. Celle-ci renvoie au processus de fermeture de l'accès à un corps professionnel afin d'affirmer un monopole d'exercice sur un segment professionnel. Cette régulation prend généralement la forme d'un diplôme exclusif garantissant le droit d'exercer.

La dimension interne nous a renvoyé au rôle de la formation dans la *fabrique de professionnels*. Ce concept nous permettra plus précisément de dégager les éléments qu'une formation est amenée à mobiliser dans ce processus de fabrication.

Trois types de savoirs transmis empruntés à la philosophie aristotélicienne (*technè, praxis, épistémè*) nous ont permis d'établir des types de discipline (la discipline pratique, scientifique et poïétique) liés analytiquement à des types de formation dont l'exposition sera l'objet des prochains chapitres : les formations professionnelles généraliste (chapitre 3), spécialiste (chapitre 4), scientifique (chapitre 5) et poïétique (chapitre 6), formations auxquelles sont rattachés des types de professionnels : les professionnels généralistes, spécialistes, scientifiques et poïétiques

Ce faisant, il conviendra d'analyser le contenu des formations ainsi que leurs méthodes d'apprentissage tant dans leur dimension diachronique que synchronique. Dans ce cadre, nous tiendrons compte de la nature des savoirs transmis en centrant

notre analyse sur leur mode d'articulation et la manière dont ils se déploient au sein des dispositifs privilégiés.

Nous évoquerons notamment les outils de professionnalisation – stages, conférences, séminaires, travaux dirigés, travaux pratiques ou autres activités pédagogiques, unité d'expérience professionnelle, alternance, année de césure, etc. – ainsi que les lieux de socialisation – types d'organismes se chargeant de la formation (laboratoire de recherche ou centres hospitalo-universitaires (CHU)).

Chapitre 3 : La formation professionnelle généraliste

Introduction

Ce chapitre présente la formation professionnelle généraliste. Celle-ci relève de la *praxis* et est orientée vers le rapport à autrui. La *praxis* est, dans ce cadre, éthique puisqu'elle définit une certaine attitude à adopter vis-à-vis d'autrui.

Nous nous pencherons plus particulièrement sur les métiers de l'enseignement ainsi que le métier d'avocat en les décrivant d'un point de vue historique. Nous verrons sur ce plan que la formation professionnelle généraliste renvoie à des formes de *régulation de l'entrée dans le corps professionnel* et de *fabrique de professionnels* différenciées et différenciables et que certaines de ces formes sont toujours en évolution.

Dans le cadre de notre analyse de l'offre de formation d'Aix-Marseille, nous présenterons également les métiers de la formation²⁹¹ et le métier de notaire sans toutefois les aborder dans une perspective historique dans la mesure où, d'une part, le métier de notaire répond sensiblement à la même logique de professionnalisation que celle du métier d'avocat et, d'autre part, les métiers de la formation sont par trop diversifiés et récents historiquement.

291. Les métiers de l'enseignement renvoient à l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur (*i.e.* la formation initiale) alors que les métiers de la formation renvoient à la formation continue.

1. Les métiers de l'enseignement et de la formation

Certains auteurs en sciences de l'éducation se sont focalisés sur la question de la professionnalisation des enseignants. Citons Odile Thuilier sur la professionnalisation des enseignants du 1^{er} degré²⁹², Vincent Lang sur les transformations des métiers de l'éducation et le développement des politiques éducatives²⁹³ ou Claude Lessard et Maurice Tardif. Ceux-ci mettent l'accent sur l'importance pour un groupe professionnel d'acquérir certaines caractéristiques qui relèvent du processus de professionnalisation entendu comme « processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens, et de légitimation d'une expertise spécifique »²⁹⁴.

Relevons également les travaux de Raymond Bourdoncle²⁹⁵. Celui-ci, introduisant le concept d'« universitarisation »²⁹⁶, admet à la suite du courant fonctionnaliste que le passage par une formation universitaire fait partie des critères de professionnalisation ou, selon sa terminologie, des « marqueurs de prestige » qui distinguent nettement la profession du métier.

292. Odile Thuilier, *Concevoir le transfert en formation dans une dynamique d'évaluation-régulation. Étude du devenir des postures d'évaluateurs chez les professeurs des écoles. Professionnalisation des enseignants du 1^{er} degré : formalisation du transfert et dynamique d'évaluation*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Provence (Aix-Marseille I), 2000.

293. Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation », 1999.

294. Claude Lessard et Maurice Tardif, *La profession enseignante au Québec (1945-1990)*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1996. Cf. également Clermont Gauthier et Maurice Tardif (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec ?*, Sainte-Foy, Les presses de l'université Laval, 1999 ; Claude Trottier, « La création d'un ordre des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement », dans Clermont Gauthier et Maurice Tardif (dir.), *ibid.*, p. 139-150 ; Christiane Gohier, Nadine Bednarz, Louise Gaudreau, Richard Pallascio et Ghyslain Parent, *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1999.

295. Raymond Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, p. 73-92 ; *La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation*, 1^{ère} conférence des journées d'étude « Formation de formateurs », Paris, INRP, 19-20 septembre 2007.

296. Cf. Raymond Bourdoncle, *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, INRP et L'Harmattan, coll. « Éducation et formation », 1994, p. 131-153 ; « Autour du mot "universitarisation" », *Recherche et Formation*, n° 54, 2007, p. 135-149.

À partir de l'exemple de la formation des enseignants à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), il met en exergue trois champs d'application de la notion de professionnalisation : la professionnalisation de la formation, du futur enseignant et des savoirs. Pour ce faire, l'auteur se fonde sur la distinction entre formation généraliste et formation professionnelle. Afin d'être qualifiée de professionnelle, selon Raymond Bourdoncle, une formation doit répondre à un ensemble de critères précis. Premièrement, elle doit appliquer une sélection à l'entrée. Elle doit également permettre la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant ainsi que le développement d'un esprit de corps *via* des dispositifs de formation. Les diplômes, eux, doivent être reconnus par les professionnels en exercice. Enfin, la formation doit être de « qualité », c'est-à-dire rendre l'étudiant apte à exercer une profession à la fin de son cursus.

Dans le même ordre d'idées, Philippe Perrenoud²⁹⁷ propose de classifier chaque métier en termes de degrés de professionnalisation. Après un tour d'horizon des travaux anglo-saxons, il met au jour à l'instar de Michel Lemosse²⁹⁸ les critères les plus courants de définition d'une profession, en l'espèce, l'exercice d'une activité intellectuelle hautement qualifiée (opposée au travail d'exécution, gestuel et routinier), l'idéal de service, une formation longue spécialisée, le regroupement des membres sous forme d'une organisation. Par la suite, épousant le point de vue du fonctionnaliste Amitai Etzioni selon lequel l'enseignement est un métier semi-professionnalisé²⁹⁹, il établit une échelle des métiers allant des moins professionnalisés – les métiers d'exécution – aux plus professionnalisés – *i.e.* « les

297. Philippe Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1996 ; « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 59-76 ; *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.html, consulté le 20 janvier 2006.

298. Michel Lemosse, « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, n° 6, 1989, p. 57.

299. Amitai Etzioni, *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press, 1969.

métiers de prise d'initiative, de décision et de résolution de problèmes complexes »³⁰⁰.

Pour autant, Philippe Perrenoud fait partie des auteurs qui prônent la réhabilitation de la pratique voire, pour certaines disciplines, l'injection de pratique dans les dispositifs de formation tout comme Richard Wittorski³⁰¹.

Selon nous, pour enseigner une matière, une discipline, il faut au préalable en maîtriser le contenu. Celui-ci peut être maîtrisé via la transmission de savoirs théoriques. Or, enseigner ne se résume pas uniquement à la transmission de savoirs. Car enseigner, c'est permettre à autrui d'intérioriser et de maîtriser des savoirs. En ce sens, enseigner implique nécessairement que les savoirs transmis soient centrés sur la *praxis* et, par conséquent, sur le rapport à autrui.

Mais ce postulat est loin de faire l'objet d'un consensus. De fait, la question de l'importance de la pratique est au cœur de polémiques quant à la place à accorder à la pratique et aux enseignements théoriques, nous le verrons plus loin.

300. Philippe Perrenoud, *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, *ibid.*

301. Richard Wittorski, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *op. cit.*

1.1. Les corps savants au Moyen Âge : une fabrique de professionnels centrée sur des rites de passage³⁰²

1.1.1. Des écoles épiscopales aux corps savants : autonomie corporative

En France, le mot *université*, du latin *universitas*³⁰³, apparaît au XIII^e siècle et désigne le corps de maîtres qui enseigne les disciplines libérales et scientifiques et collationne les grades (vers 1255). Ce terme est utilisé pour désigner chacune des institutions ecclésiastiques d'enseignement, nées sous l'autorité papale³⁰⁴ de la fusion des écoles cathédrales, monastiques ou privées. En leur sein, on y enseigne avant tout la théologie mais également le droit canonique et la médecine. Les « écoliers » qui aspirent à suivre ces hautes études doivent étudier durant plusieurs années les arts libéraux constitués de sept arts : les arts *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) et les arts *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie et astronomie).

Au cours du XII^e siècle, ces écoles, notamment cathédrales et privées, se multiplient. Ce foisonnement suscite l'intérêt de l'Église qui, afin de les contrôler et d'affirmer son monopole, met en place le système de la *licentia docendi* : tout maître désireux d'ouvrir une école, quelle qu'elle soit, doit détenir une « autorisation d'enseigner », la *licentia docendi*, délivrée uniquement par le chancelier de l'Église de Notre-Dame, représentant du pape auprès de l'évêque et de l'université de Paris³⁰⁵.

302. L'expression « rites de passage » est d'Arnold Van Gennep, *Les rites de passage. Étude systématique des rites*, Paris, Éditions A. & J. Picard, 1981 (1909). S'inspirant de ce concept, Pierre Bourdieu parle de « rite d'institution », Pierre Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, dossier « rites et fétiches », n° 43, 1982, p. 58-63.

303. Le terme université est un emprunt du latin classique *universitas, universitatis* qui signifie « totalité, ensemble », repris en latin juridique pour désigner une communauté humaine, *universitas* dérive de *universus* « général » (univers) lui-même d'*unus*. Alain Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française, op. cit.*, p. 2199. Au Moyen Âge, on emploie les mots *universitas magistrorum*.

304. Écoles épiscopales (relatif à l'évêque) sous l'autorité de l'évêque.

305. Jacques Verger, *Les universités françaises au Moyen Âge*, Leyde, Éditions E. J. Brill, 1995, p. 4.

En 1208, les groupements de maîtres entrent en conflit avec le chancelier de l'évêque de Paris afin d'acquérir leur droit de regard sur l'attribution de la *licentia docendi*, droit alloué en 1228 par les autorités ecclésiastiques. Même si le chancelier conserve le droit de conférer la *licentia docendi*, il est dorénavant obligé de l'accorder lorsque la majorité des maîtres conclut en ce sens ou quand un examen a été passé par une commission de maîtres désignée moitié par le chancelier et moitié par le groupement des maîtres³⁰⁶. L'octroi de ce droit de regard marque le début de l'autonomie de l'université. Sous la protection du pape puis du roi, celle-ci forme une corporation de maîtres et écoliers qui se régit elle-même : « Elle est en relation directe avec ses protecteurs ; elle nomme des députés ou syndics pour s'occuper de ses affaires ; elle passe des contrats ; elle plaide en justice pour la défense de ses intérêts³⁰⁷. » Cette autonomie est officialisée en 1246 par le pouvoir ecclésiastique conférant le droit de sceau à l'*universitas magistrorum et scholarium parisiensis*³⁰⁸, munie désormais de tous les attributs de la personnalité morale, comme le droit de cessation des cours en cas de litige³⁰⁹.

C'est ainsi que l'université devient une corporation de corps savants (maîtres et écoliers) possédant sa propre organisation et le droit d'« ester en justice » selon ses propres intérêts et moyens. Dès ses débuts, l'université possède donc une autonomie certaine. Dotée de « privilèges apostoliques » et de « privilèges royaux », elle a le

306. François Olivier-Martin, *ibid.*, p. 5-6.

307. *Idem*, p. 6.

308. Mot à mot : l'« ensemble des maîtres et des élèves de Paris ». Le 25 mai 1205, le pape Innocent III écrit *universis magistris et scolaribus parisiensibus*. En 1209, le même pape dans une bulle utilise les expressions *universitas* ou *communio magistrorum* et même *universitas* tout court qui désignent un groupement bien précis de maîtres ayant des droits particuliers. *Idem*, p. 5.

309. Par exemple, l'université a le droit de cesser les cours si un écolier est victime d'un crime grave. Mais, suite aux nombreux abus de ce droit de cessation, une bulle de 1443 interdit formellement de proclamer la cessation dans un cas concret (les cessations ne sont légitimes qu'en cas extrêmes). Toutefois, cette interdiction n'empêchera pas l'université de continuer les cessations. Aussi, le roi abolit-il en 1498 les cessations des cours qui disparaîtront complètement au cours du XVI^e siècle. *Idem*.

droit « de légiférer sur ses membres dans la mesure utile aux fins qu'elle poursuit³¹⁰ ».

L'ancienne université de Paris est formée de quatre facultés : une faculté « généraliste », la faculté des arts (des *artes*)³¹¹, et trois facultés « spécialisées » – dites supérieures –, les facultés de décret (de droit)³¹², de médecine et de théologie³¹³. Alors que chaque faculté relève de l'organisation corporative, tout élève désireux de devenir membre d'une des facultés supérieures doit au préalable suivre les enseignements de la faculté des arts afin d'obtenir le grade de « maître ès arts », condition nécessaire et suffisante afin d'intégrer le cycle supérieur.

1.1.2. La fabrication de professionnels : le système des grades

Bien que les différents examens validant les enseignements reçus aient changé depuis le Moyen Âge, les grades universitaires que nous connaissons actuellement dérivent de ceux en vigueur dès le XIII^e siècle.

À cette époque, pour être admis dans la faculté des arts, il faut au préalable connaître la lecture, l'écriture et les bases de la langue latine. Ces pré-requis sont enseignés dans des petites écoles dites de « grammaire »³¹⁴.

310. *Idem*, p. 31.

311. Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque scientifique internationale », 1938.

312. Le titre officiel est *consultissima facultas juris canonici*.

313. Signalons que les facultés de médecine et de droit n'existent pas sous cette appellation dans la période de l'Ancien régime. Notons également que sous l'Empire et la Révolution, elles sont regroupées dans des écoles spécialisées. Théodore Zeldin, *Orgueil et intelligence. Histoire des passions françaises 1848-1945*, tome 2, Paris, Éditions françaises Recherches, 1978.

314. Émile Durkheim, *ibid.*, p. 93.

Quelle que soit la faculté, l'enseignement demeure purement oral. Le maître ne parle pas, il lit voire dicte selon un débit de la voix bien défini : il doit parler rapidement (*raptim*) plutôt que lentement (*tractim*), c'est-à-dire « en prononçant les mots comme s'il n'y avait personne devant lui qui écrivît, *ac si nullus scriberet coram ei*³¹⁵ » afin que les élèves soient obligés de fixer les idées dans leur mémoire et non par écrit. Ce mode d'apprentissage consiste ainsi à éduquer les élèves à la pratique de la dialectique. Par ailleurs, deux principales méthodes sont utilisées pour commenter ou interpréter les livres, *l'expositio*, basée sur l'exposition et l'explication du raisonnement de l'auteur, et la méthode dite des *quaesiones*, sorte de dispute fondée sur la mise en scène par le maître d'une discussion avec lui-même tout en centrant son discours autour de la confrontation des arguments contradictoires. Sur ce plan, la *fabrique de professionnels* repose sur la transmission orale des œuvres des penseurs ou, selon la terminologie d'Yves Gingras³¹⁶, sur la « pratique pédagogique ».

En outre, cet enseignement est structuré selon le système des grades. Celui-ci est composé de différentes épreuves à disputer avant de devenir membre de la corporation des maîtres ès arts. D'après Émile Durkheim, le parcours étudiant comprend deux phases. Durant la première, l'élève, jusqu'à l'âge de 15 ans environ, ne se livre qu'à des exercices. Une fois la première phase achevée, l'étudiant prouve sa volonté et son aptitude à entamer la seconde en soutenant une dispute publique appelée *déterminance*³¹⁷ à la fin de la 2^e année. Celle-ci, d'abord facultative, est exigée des candidats à la licence, et précédée d'un examen afin d'écrémer de la dispute les élèves inéligibles. Graduellement, la *déterminance* devient un grade qui revêtira l'appellation de baccalauréat³¹⁸.

315. *Idem*, p. 105. À titre indicatif, « voilà pourquoi faire un cours, suivre un cours, se disait au Moyen Âge : lire un livre, legere librum, écouter un livre, audire librum », *idem*, p. 106.

316. Yves Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991, p. 41.

317. Du latin *determinare* qui signifie poser des thèses.

318. « Bacchalarriatus, transformé en bacca laurea ». Émile Durkheim, *ibid.*, p. 115.

Pendant la seconde phase, le bachelier ès arts se présente à nouveau devant un jury. S'il est reçu à l'examen, la licence lui est conférée. Mais la licence ou *licentia docendi*, qui précède de six mois l'attribution de la maîtrise, ne correspond pas à une étape charnière du parcours de l'étudiant. Elle n'est pas à l'origine un grade universitaire³¹⁹. Nous savons qu'elle s'apparente à une « autorisation d'enseigner » que le chancelier accorde ou refuse à sa guise. Après maintes négociations elle deviendra un grade universitaire validé par un examen. En effet, à cette époque, le chancelier ne peut pas refuser les candidats dont les maîtres déclarent, après évaluation, qu'ils en sont dignes. Progressivement, le chancelier ne pourra accorder la licence qu'après examen devant une commission composée de maîtres et conformément à l'avis de cette commission.

Par la suite, le licencié est proclamé solennellement maître ès arts (à condition d'être âgé d'au moins 21 ans et d'avoir étudié pendant six ans) après qu'il ait prêté serment (*inceptio*). Une fois reçu, le chancelier lui remet le bonnet de maître ès arts et la faculté des arts les lettres attestant de son nouveau titre. Ce grade est accordé sans examen proprement dit. Pour l'obtenir, il suffit que l'écolier prête serment³²⁰ devant sa nation. Celle-ci lui délivre le « placet » ou l'autorisation de faire sa leçon inaugurale, appelée *inceptio*, sous la supervision de ses maîtres :

« L'*inceptio* n'avait rien d'un examen, c'était une cérémonie rituelle comme on en trouve à l'entrée de toutes les corporations. Partout, pour entrer dans un corps de métier, quel qu'il soit, il faut faire solennellement et en présence des maîtres de la corporation un acte professionnel. Le candidat à la maîtrise faisait donc acte de maître en enseignant en présence de ses maîtres³²¹. »

319. Rappelons-le, ce grade est le produit de l'institution ecclésiastique que l'université a assimilé en luttant contre le monopole de l'Église via le chancelier.

320. « Item stabitis cum magistris secularibus et deffendetis statum, statuta et privilegia eorumdem ad quemcumque statum deveneritis... Item jurabitis quod libertates singulas facultatis et consuetudines facultatis honestas... deffendetis ad quemcumque statum deveneritis ». *Idem*, p. 84.

321. *Idem*, p. 114.

À la faculté des arts comme au sein des facultés supérieures, la maîtrise ès arts est le grade auquel aspire l'écolier durant ses études. Ce grade, le plus élevé, sanctionne « l'entrée dans la corporation universitaire, en qualité de maître, avec tous les droits et privilèges attachés à cette qualité »³²². Au sein des facultés supérieures, il portera rapidement l'appellation de doctorat du nom de l'insigne du grade de maîtrise, le bonnet de docteur³²³.

Après cette cérémonie, s'il le désire, le nouveau maître peut enseigner à son tour les arts libéraux. Mais, pour une majorité d'élèves, ce grade offre la voie d'accès vers des études supérieures, conduisant aux carrières liées à la théologie, à la médecine ou au droit. Au sein de ces facultés, le maître ès arts peut obtenir le grade le plus élevé, le doctorat.

Une fois reçu à la maîtrise, le nouveau maître prononce devant prédécesseurs une leçon inaugurale qu'on appelle la thèse et qui n'est pas strictement réservée aux candidats au doctorat³²⁴. S'ensuit une discussion « que l'impétrant engageait avec son auditoire dans le prolongement de la méthode socratique fondée sur le dialogue et sur une pédagogie vivante. Dans cet exercice l'étudiant devait faire preuve de sa maîtrise professionnelle »³²⁵, à savoir la maîtrise des œuvres des grands penseurs.

Au demeurant, si l'on en croit Émile Durkheim, « la faculté des arts était un organe de culture générale, désintéressée, tout à fait analogue à celle que donnent aujourd'hui nos lycées ; elle jouait réellement à l'intérieur de l'Université un rôle tout à fait semblable à celui qui revient actuellement à notre enseignement secondaire »³²⁶. Ce constat sera largement partagé par nombre d'auteurs bien que ceux-ci

322. *Idem*, p. 113.

323. *Idem*, p. 113.

324. Par exemple, lorsque le bachelier est prêt à se présenter à la licence.

325. André Tullier, « Le doctorat ès sciences - Passé - Présent - Avenir », *Histoire du doctorat. Des origines à nos jours*, actes de la journée « Histoire du doctorat (sciences, médecine, pharmacie) des origines à nos jours, Paris, Association nationale des docteurs ès sciences (ANDÈS), 17 novembre 1995, p. 149.

326. Émile Durkheim, *ibid.*, p. 92.

souligneront la visée professionnelle et pratique des facultés supérieures³²⁷, et ce, dès leur origine³²⁸, n'attribuant à la faculté des arts qu'un rôle propédeutique³²⁹.

Or, à la lumière de ce qui précède, on ne peut réduire le rôle de la faculté des arts à celui des lycées, *a fortiori*, actuels. En effet, plus que propédeutique, cette faculté forme les futurs maîtres-enseignants. Passer par cette faculté, chargée de la reproduction du corps enseignant, est la *condition nécessaire et suffisante* pour accéder aux facultés supérieures. Rappelons que l'« autorisation d'enseigner », la *licentia docendi* était accompagnée d'une clause : l'engagement du jeune maître à enseigner pendant 2 ans³³⁰. Après avoir honoré son engagement, le maître ès arts peut continuer à enseigner auprès d'une des quatre nations de la faculté des arts³³¹ ou poursuivre ses études dans une des trois facultés supérieures.

En sommes, au cours du Moyen Âge, la *fabrique de professionnels* est prise en charge par le corps lui-même dont l'entrée est régulée. En d'autres termes, celui qui aspire à entrer dans le corps n'est admis que s'il a répondu aux conditions d'accès déterminées *a priori* par la corporation. Pour y accéder, il lui faut franchir des étapes ritualisées comportant des épreuves et/ou des examens, c'est-à-dire des rites de passage basés sur la maîtrise orale des œuvres de penseurs et sur la capacité à les transmettre. L'aspirant ne peut passer à l'étape suivante qu'à l'issue de la validation des précédentes. L'épreuve finale ou le grade « ultime », qui se clôt par une

327. Jacques Verger, « Universités et écoles médiévales de la fin du XI^e siècle à la fin du XV^e siècle », *op. cit.*

328. La faculté de théologie forme les prêtres destinés à occuper de hautes fonctions dans la hiérarchie ecclésiastique, celle de décret (de droit) des officiers de justice et des juges (civils et ecclésiastiques) et celle de médecine des médecins. *Idem.*

329. Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités*, *op. cit.*; Alphonse Dupront, « Réflexions sur l'histoire de l'université française », *Humanisme et Entreprise*, n° 263, 2003, p. 13-21.

330. Lambertus Marie De Rijk, *La philosophie au Moyen Âge*, Leiden, E. J. Brill, 1985, p. 99.

331. Les élèves et les maîtres sont rattachés à quatre nations (les Français, les Picards, les Normands et les Anglais) selon leurs affinités ethniques et linguistiques. Émile Durkheim, *idem*. Soulignons que ceux qui ne sont pas recrutés au sein de la faculté des arts peuvent devenir maîtres d'école ou précepteurs privés. Jacques Verger et Charles Vulliez, « Universités et société en France à la fin du Moyen Âge », dans Jacques Verger, *Histoire des universités en France*, *op. cit.*, p. 17-50.

cérémonie solennelle durant laquelle le candidat prête serment, ouvre l'accès à la corporation en qualité de maître.

1.2. De la Révolution au début des années 2010 : restructuration de la fabrique de professionnels

À la suite du démantèlement des corporations à la Révolution, l'université n'a plus le monopole de la reproduction du corps enseignant³³². En effet, la Convention nationale décrète le 9 brumaire an III (30 octobre 1794) l'instauration de l'École normale à Paris³³³ chargée de former les instituteurs (école exclusivement de garçons) : « Il sera établi à Paris une École normale, où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner.³³⁴ » Quelques années plus tard, l'organisation de l'université impériale inclut la constitution de « classes normales » au sein des lycées et collèges dans le but de former les maîtres pour les écoles primaires³³⁵.

332. Georges Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire, 1860-1885 », *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, 1977, p. 201-232.

333. Qui va devenir l'École normale supérieure (ENS), actuellement au nombre de trois (Paris, Cachan et Lyon).

334. Article 1^{er} du décret du 9 brumaire an III. James Guillaume, « Normale (école) de l'an III », dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>, consulté le 20 juin 2010.

335. L'article 108 du décret du 17 mars 1808 portant organisation de l'université. http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/decret_du_17_mars_1808.pdf.

À partir de 1887³³⁶, pour devenir instituteur (corps de la fonction publique), il faut avoir obtenu un niveau minimum, le brevet supérieur ou l'un des baccalauréats (le diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire pour les femmes)³³⁷ et avoir réussi le concours d'entrée permettant d'accéder à l'école normale. Le concours d'entrée ou « d'admission », qui ouvre l'accès à la formation, comprend des épreuves écrites éliminatoires, des épreuves orales et une épreuve pratique³³⁸.

Les enseignements théoriques³³⁹ portent sur l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, l'arithmétique (y compris le système légal des poids et mesures), la grammaire française, le dessin linéaire, l'arpentage et les autres applications de la géométrie pratique, des notions basiques de sciences physiques, la musique et la gymnastique et les éléments de la géographie et de l'histoire, notamment de France.

Les matières de l'enseignement sont établies par la loi Guizot du 28 juin 1833 :

« L'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, y compris le système légal des poids et mesures, la grammaire française, le dessin linéaire, l'arpentage et les autres applications de la géométrie pratique, des notions de sciences physiques applicables aux usages de la vie, la musique, la gymnastique, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France ». Il faut y joindre "l'apprentissage des meilleures méthodes, auxquelles les élèves seront exercés dans

336. Arrêté du 18 janvier 1887, Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>, consulté le 4 juin 2010.

337. « L'École de la Troisième République reposait en effet sur une dualité fondamentale, sur deux ordres verticaux. D'un côté, l'École du peuple, gratuite, avec ses écoles communales, et son primaire supérieur, à savoir ses cours complémentaires voire ses écoles normales (et leurs examens emblématiques : le certificat d'études primaires, le brevet, le brevet supérieur). De l'autre côté, l'École des privilégiés, payante – les collèges et lycées – avec leur examen emblématique : le baccalauréat, et ses classes élémentaires, de la onzième à la septième ». Claude Lelièvre, « L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question », *Carrefours de l'éducation*, n° 28, 2009, p. 193.

338. Articles 116 et 117 de l'arrêté du 18 janvier 1887. *Idem*.

339. Des examens de passage ont lieu à la fin de chacune des deux années d'études. Tout élève qui n'a pas satisfait à ces examens doit quitter l'école.

une ou plusieurs classes primaires annexées à l'école normale, la rédaction des actes de l'état-civil, la greffe et la taille des arbres".³⁴⁰ »

Au départ de 4 mois, la formation permet d'acquérir le droit d'exercer la profession d'instituteur et permet à ceux qui l'ont suivi d'ouvrir une école normale primaire en province afin de former à leur tour de futurs instituteurs³⁴¹. Entre 1881 et 1905 et à la suite du décret du 18 août 1920³⁴², la formation s'étale sur 3 ans. Fondée sur la pratique dès la 1^{ère} année, elle intègre d'emblée des stages « élèves-maîtres » sur les 3 ans de scolarité. L'enseignement théorique repose en « première année sur la pédagogie générale, en seconde année sur la pédagogie spéciale (celle des différentes "matières" ou "disciplines") et en troisième année sur la morale professionnelle et l'administration scolaire) »³⁴³.

En revanche, le recrutement pour l'enseignement secondaire s'effectue par voie de concours. À l'origine, le concours³⁴⁴ de l'agrégation, créé par les lettres patentes le 3 mai 1766 sous Louis XV, a pour but de recruter des maîtres pour l'enseignement du second degré. Pour pouvoir y accéder, il faut posséder un niveau minimum, la licence. S'il réussit, le candidat exerce le métier d'enseignant d'abord en tant que stagiaire puis en tant que titulaire.

340. Cf. articles 1 et 3 de la loi Guizot du 28 juin 1833. *Idem*.

341. James Guillaume, *ibid.* Notons que la loi Guizot du 28 juin 1833 (du nom du ministre de l'Instruction publique, François Guizot) a pour objectif de mettre en place une école dans chaque commune et une école normale primaire de garçons dans chaque département pour former les instituteurs mais il faut attendre la loi du 9 août 1879 (dite loi Paul Bert) pour que l'obligation pour chaque département de créer une école normale d'instituteurs ou d'institutrices soit décrétée.

342. Claude Lelièvre, *ibid.*, p. 193.

343. Claude Lelièvre, « Conclusions des États Généraux de la formation des enseignants », 29 septembre 2009, <http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelievre/290909/conclusions-des-etats-generaux-de-la-formation-des-enseignants>, consulté le 2 octobre 2009.

344. Qui comprend des épreuves écrites et orales. Supprimé à la Révolution, le concours de l'agrégation a été réhabilité en 1808 pour former les enseignants du secondaire.

En fait, ce système des concours tend à exclure la pratique de l'enseignement théorique. Cette spécificité peut être qualifiée à l'instar de Claude Lelièvre de « schéma classique théorie-pratique »³⁴⁵. En effet, ce n'est qu'une fois reçu que le nouveau stagiaire est initié à la pratique du métier. Le plan Langevin-Wallon de 1947 a d'ailleurs tenté d'inverser ce schéma en proposant la réalisation d'une formation de 2 ans en école normale axée sur la pratique, précédant un enseignement théorique de 2 ans à l'université³⁴⁶. À cet égard, la première « version » du certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire (CAPES)³⁴⁷ relève de ce nouveau schéma « pratique-théorie » : « Le décret du 1^{er} avril 1950 institue un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public (CAPES), qui comprend deux parties : "Premièrement, une partie pratique dont les épreuves ne peuvent être subies qu'au cours de la seconde année d'un stage d'au moins deux années scolaires dans un collège ou un lycée ; deuxièmement, une partie théorique" »³⁴⁸. Cependant cet ordonnancement « pratique-théorie » fera long feu au profit du schéma classique « théorie-pratique », déjà utilisé dans le cadre du concours d'agrégation : « Le décret du 22 janvier 1952 stipule en effet : "Le concours pour l'obtention du CAPES comprend deux parties indépendantes : premièrement une partie théorique qui comporte des épreuves écrites et une épreuve orale ; deuxièmement une partie pratique soutenue un an après le succès à la partie théorique" »³⁴⁹.

345. Claude Lelièvre, « L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question », *ibid.*, p. 194.

346. *Idem.*

347. Il prend en fait la suite du CAEC (certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges) créé en 1941.

348. *Idem.*, p. 194.

349. *Idem.*, p. 194.

Qui plus est, la création du concours de l'agrégation tout comme celle du CAPES ou du CAPET³⁵⁰ a pour but de combler la pénurie d'enseignants dans le secondaire et le supérieur liée à la massification de l'enseignement. Ce concours a pour objectif de contrôler l'accès à la profession, ou de réguler l'entrée dans le corps professionnel. L'obtention d'un diplôme universitaire est ainsi une condition nécessaire mais non suffisante afin d'exercer (en l'espèce, pour passer le concours de l'agrégation, il faut avoir au préalable avoir obtenu une licence puis une maîtrise). De fait, le candidat désireux de se socialiser aux métiers de l'enseignement doit d'abord être titulaire de la licence ou d'une équivalence reconnue pour s'inscrire au concours (épreuves écrites autorisant à passer les épreuves orales). Le reçu devient alors stagiaire pendant un an au cours duquel il est amené à réaliser plusieurs stages.

Quelques décennies plus tard, en 1989, les écoles normales primaires sont remplacées par les instituts universitaires de formation des maîtres³⁵¹ chargés de la formation du corps enseignant du primaire et du secondaire.

Le niveau requis afin de passer le concours de recrutement des enseignants du premier et du second degré est la licence (bac+3) ou la maîtrise (bac+4 pour le concours de l'agrégation). Ces concours comportent généralement des épreuves écrites et orales dont la réussite aux premières est nécessaire pour se présenter aux secondes. Le nombre de places disponibles est déterminé par un *numerus clausus* fixé annuellement tandis que la sélection des candidats reçus peut être qualifiée de « méritocratique ». Plus précisément, cette sélection prend la forme d'une régulation du nombre de places disponibles en fonction des notes obtenues aux examens

350. CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles), CAPES (certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire), CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique), CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement physique et sportif), CAPLP (concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel), CAFEP (certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat), agrégation. Le candidat peut passer plusieurs concours en même temps.

351. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.

d'admission. Autrement dit, la sélection repose sur le classement des candidats par ordre de mérite, *i.e.* selon une logique méritocratique.

À cet égard, on peut se référer à la notion de convention développée par Martine Möbus et Éric Verdier à partir d'une comparaison France/Allemagne. Les auteurs constatent que le modèle français relève de la convention méritocratique³⁵². Celle-ci repose sur la compétition scolaire entre les individus ainsi que sur la sélection selon des critères académiques. En effet, d'après les analyses d'Éric Verdier³⁵³, le système éducatif est un système basé sur une sélection par le mérite. D'une manière générale, la performance scolaire régule le flot d'élèves qui, en fonction des notes obtenues³⁵⁴, peuvent se diriger vers les filières de leur choix. La sélection par la performance scolaire participe ainsi de la hiérarchisation des niveaux d'études qui devient de fait la référence parmi les seuils de certification.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont chargés de la formation du corps enseignant pendant 2 ans. L'enseignement durant la 1^{ère} année, obligatoire, est théorique et orientée vers la préparation aux concours. Il inclut également un stage de pratique accompagnée (de 5 à 30 heures). Ce stage est destiné à confronter l'étudiant à la réalité du métier, dans ce cadre il découvre son futur établissement, et partant ses futures conditions d'enseignement. À la fin de la 1^{ère} année, les étudiants passent le concours.

352. Cf. Martine Möbus et Éric Verdier (dir.), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France : conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997. Notons que le modèle allemand repose, lui, sur la convention professionnelle. Celle-ci relève d'une conception du métier qui mise sur l'acquisition et la maîtrise de savoirs ou de capacités professionnelles spécifiques à un segment professionnel. Dans ce cadre, une formation professionnelle devrait valider la maîtrise de ces savoirs ou, mieux, garantir un niveau élevé d'acquis.

353. Éric Verdier, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *op. cit.* ; Éric Verdier, « L'Éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 195-225.

354. Qui peuvent comprendre des épreuves écrites et orales, des mises en situation professionnelle, etc.

Seuls les reçus en 2^e année sont initiés à la pratique. Celle-ci est centrée sur le processus d'intériorisation du rôle de l'enseignant au sein du système éducatif et sur l'apprentissage des pratiques scolaires *stricto sensu*. La formation est architecturée en trois modules : les stages, le travail personnel encadré et les enseignements (enseignements obligatoires et optionnels comme éducation à la santé et à la sécurité ou mise à niveau TIC).

Les stages, au nombre de trois, sont réalisés en alternance avec l'enseignement pratique. Ces trois stages devraient permettre au stagiaire « d'exercer dans chacun des trois cycles de l'école primaire ».

Le premier type de stage, obligatoire, le stage en responsabilité³⁵⁵, s'effectue durant toute l'année sous la supervision d'un « professeur conseiller pédagogique ». Ce stage se divise en deux types : un « stage filé » de trente jours pendant lequel « le stagiaire a la responsabilité d'une classe à raison d'un jour par semaine » et deux « stages groupés » de trois semaines chacun « au cours desquels le stagiaire prend en charge la classe tenue par un titulaire qui bénéficie pendant ce temps d'un stage de formation continue »³⁵⁶. Ce stage consiste en la mise en pratique des acquis de l'enseignement théorique, notamment pour ce qui a trait à la préparation, à la gestion et à la conduite de la classe³⁵⁷.

355. Application de la circulaire n° 2006-130 du 23 août 2006, adaptation de la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002.

356. Jean-Pierre Lacoste, Christian Loarer et François Monnanteuil, *Le stage en responsabilité dans la formation initiale des professeurs*, rapport à messieurs le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, mars 2007.

357. « Préparer et mettre en œuvre son enseignement, apprendre à concevoir des projets pédagogiques, expliciter les références sous-jacentes, analyser les mises en œuvre pour procéder à des réajustements, savoir aussi s'intégrer dans l'établissement et développer des relations avec les différents partenaires ». *Idem*.

Le deuxième, le stage de pratique accompagnée, obligatoire, et limitée à 24 heures, se déroule dans un autre type d'établissement. Il permet au stagiaire de se confronter à des conditions d'exercice différentes.

Le troisième, le stage en entreprise, s'inscrit dans la construction d'un projet professionnel. Il a pour principal objectif l'initiation au milieu économique et professionnel. « La durée et la période du stage sont variables selon les disciplines et un contrat de stage définit d'une part, les droits et les devoirs du stagiaire au sein de l'entreprise, d'autre part, les responsabilités et les missions de l'entreprise durant cette période de formation »³⁵⁸.

Enfin, il est possible de réaliser un des deux derniers stages à l'étranger ou dans un autre établissement.

Le bilan des stages, pour sa part, relève du travail personnel encadré. Centré sur la réalisation d'un mémoire professionnel, il consiste à conduire une étude à partir d'une situation professionnelle identifiée dans le cadre de l'exercice du métier d'enseignant. L'objectif du travail personnel encadré est la formation à la « recherche documentaire sous des formes, des supports et des médias diversifiés : l'enseignant n'est plus seulement celui qui présente ses ressources dans sa classe mais il est également celui qui organise l'accès à un univers de ressources extérieur à la classe »³⁵⁹. Ce travail s'accompagne d'un certain nombre de conférences et de dossiers autour des « droits et obligations des fonctionnaires, orientation, psychologie de l'apprentissage, fonctionnement des EPLE [établissements publics locaux d'enseignement], évaluation du système éducatif, etc. »³⁶⁰.

358. *Idem.*

359. Service communication de l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, *Guide de la formation PCL et CPE 09/10. 20, stagiaire 2e année*, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, Université de Provence, juillet 2009.

360. *Idem.*

L'enseignement théorique est, pour ainsi dire, structuré afin de sensibiliser l'étudiant à la pratique. Il est d'une part centré sur la préparation et le suivi des stages autour des thématiques « Enseigner en contexte », « Analyse des pratiques professionnelles » et « Cohérence de la formation »³⁶¹. Il inclut également un module sur le système éducatif, des modules disciplinaires et didactiques (« épistémologie scolaire » et « didactique de la discipline ») et des modules transversaux optionnels comme l'éducation à la santé et à la sécurité ou la mise à niveau « TIC »).

Par ailleurs, même s'il n'existe pas une éthique encadrant les actes professionnels officiellement reconnue par les instances étatiques, le cahier des charges de la formation des maîtres établit un certain nombre de compétences professionnelles requises dans le cadre du métier d'enseignant :

« -Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ; -maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; -maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; -concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; -organiser le travail de la classe ; -prendre en compte la diversité des élèves ; -évaluer les élèves ; -maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; -travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; -se former et innover³⁶². »

361. 1. « Enseigner en contexte » : préparer, gérer et conduire la classe (prise de fonction, gestion des progressions et programmations des enseignements, évaluation des élèves, relations avec les parents d'élèves, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail dans la classe, travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, évaluer les élèves) ; 2. « Analyse des pratiques professionnelles » : analyse de séquences d'enseignement en lien avec les terrains (maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer) ; 3. « Cohérence de la formation » : suivi et régulation de tous les éléments de la formation (choix du mémoire professionnel), individualisation des parcours et contribution à la construction de l'identité professionnelle en lien avec les terrains (agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable). *Idem*.

362. Ministère de l'Éducation nationale, « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire des maîtres », *Bulletin officiel*, n° 1, 4 janvier 2007.

Bien que la *fabrique de professionnels* s'échelonne sur 2 ans, l'initiation à la pratique ne dure qu'un an – alors qu'au sein des écoles normales, elle dure 3 ans –, la 1^{ère} année étant centrée sur la préparation au concours. Cette brève initiation à la pratique interroge sur sa réelle « efficacité ».

C'est d'ailleurs la question centrale débattue lors des états généraux de la formation des enseignants de 2009. Dans un compte-rendu de ces états, Claude Lelièvre note « un quasi consensus sur le niveau requis du master et la nécessité de pérenniser les concours de recrutement, et même sur le principe de l'alternance. Mais si le principe est acquis, cette alternance entre théorie et pratique dans la formation professionnelle est conçue de façon assez différente selon les différents types de formateurs et selon les différents corps d'enseignants, surtout pour ce qui concerne les enseignants du primaire d'une part, et ceux du secondaire d'autre part »³⁶³.

Il souligne notamment une divergence quant au moment de l'introduction de la pratique dans le cursus. Certains insistent sur la légitimité de leur introduction dès l'entrée à l'université d'autres, durant la 3^e année de licence, à cet effet, des parcours appropriés seraient aménagés. Ces débats éclairent la nécessité de s'interroger sur le mode de *fabrique de professionnels* devant être privilégiée selon le niveau d'enseignement : maternelle, primaire, secondaire ou supérieur. En effet, l'exercice du métier d'enseignant peut se concevoir différemment selon le niveau d'enseignement : l'exercice du métier serait différent au sein de l'enseignement élémentaire et des classes de maternelle.

Malgré ces divergences de points de vue, la réforme de la formation des enseignants, « la masteurisation », fait éclater le schéma classique « théorie-pratique ». D'une part, elle s'accompagne de la suppression de la formation en alternance encadrée par l'IUFM et effectuée à la suite de la réussite au concours de

363. Claude Lelièvre, « Conclusions des États Généraux de la formation des enseignants », *op. cit.*

recrutement. Les pouvoirs publics justifient d'ailleurs cette suppression par l'élévation du niveau minimum requis qui est porté à bac+5 (master 2) : celui-ci permet de recruter des étudiants « mieux » et « plus » formés.

D'autre part, cette réforme ouvre la porte à la création de nouvelles formations destinées à la préparation aux métiers de l'enseignement. À cet effet, la circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009 établit les modalités de structuration et d'organisation possibles des cursus de masters préparant aux métiers de l'enseignement devant être mis en œuvre dès la rentrée 2010.

Dès janvier 2010, en effet, les établissements d'enseignement supérieur désireux de créer une formation sont invités à transmettre leur projet au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche pour habilitation selon des critères d'organisation tentant de reproduire la formation en alternance supprimée. À ce titre, l'un des critères repose sur l'intégration progressive de la « dimension professionnelle » par les stages dans des classes au cours du master et/ou de la préparation au concours de recrutement. Relevons que ce dernier n'est accessible qu'aux étudiants, inscrits en seconde année et ayant validé une première année de master. Réservant le stage en responsabilité aux « candidats admissibles » au concours, la circulaire insiste sur « l'ouverture internationale » sans mentionner l'idée de stage à l'étranger et aménage la possibilité d'en réaliser un en entreprise notamment dans le cadre des préparations aux CAPET et CAPLP.

À la rentrée 2010, l'offre de formation au niveau master orientée vers les métiers de l'enseignement était encore en cours de soumission pour habilitation auprès du ministère. Il en va notamment du master « métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF) » proposé par l'IUFM d'Aix-Marseille Université.

Qui plus est, le stage en responsabilité n'est pas mis en place, les reçus, fonctionnaires-stagiaires, prennent immédiatement la responsabilité d'une classe selon un système de « compagnonnage », *i.e.* l'accompagnement des fonctionnaires-stagiaires par des enseignants expérimentés sous forme de tutorat.

C'est le cas des nouveaux lauréats 2010 qui, ne bénéficiant pas de l'année d'alternance (2^e année d'IUFM), assument directement la charge d'une classe³⁶⁴. Parallèlement à cette prise en charge directe, les fonctionnaires-stagiaires auront à s'absenter pour suivre des périodes de formation de 4 à 5 semaines en moyenne. Il revient ainsi au tuteur d'évaluer le fonctionnaire-stagiaire et, partant, de valider l'année de stage qui lui permettra d'être définitivement titularisé³⁶⁵.

Les prérogatives développées dans la circulaire contribuent à l'apparition d'une nouvelle génération de formations offrant plusieurs combinaisons possibles. Cette nouvelle génération doit être conçue selon les impératifs de lutte contre l'échec scolaire et d'amélioration de l'insertion professionnelle. Dans cette perspective, elle doit permettre et/ou faciliter les réorientations en cours de cursus en misant sur la polyvalence. Ceci se manifeste par l'utilisation de formules comme « pluridisciplinarité » ou « interdisciplinarité » et de « finalité professionnelle large ». Les porteurs de projet sont ainsi encouragés à développer des formations destinées à préparer sinon aux métiers de l'enseignement à tout le moins à des métiers comme conseiller principal d'éducation (CPE), documentaliste ou appartenant au domaine de la recherche. Dans ce dernier cas, un encadrement institutionnel de recherche et la possibilité de poursuivre en doctorat sont prévus.

364. Luc Cédelle, « Seize mille nouveaux professeurs font leur rentrée sans formation pédagogique », *Le Monde*, 31 août 2010.

365. Notons que pour encourager ce système de « compagnonnage », le gouvernement a proposé aux futurs tuteurs du secondaire une prime de 2 000 euros.

À ce jour, il nous est impossible de savoir quelle (s) orientation (s) définitive (s) cette nouvelle génération prendra. Son émergence soulève toutefois une série de questions : Comment assurer une certaine homogénéité compte tenu de l'éventail des combinaisons possibles ?, Comment s'effectuera et qui se chargera de l'encadrement de l'année de compagnonnage des fonctionnaires-stagiaires après l'admission au concours ?, Dans un contexte de multiplication de l'offre, comment établir la limitation du nombre d'étudiants compte tenu du nombre de places disponibles sur le marché du travail ?, Quelle est la place de la formation continue dans cette nouvelle génération de formations ?

Son émergence suscite également quelques réserves : Comment construire une formation alliant à la fois spécialisation et polyvalence comme le préconise la réforme ? À notre avis, cette prérogative place les porteurs de projet devant un paradoxe qui relève d'une impossible gageure.

Plus critique encore, le rapport d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants remis à la commission des affaires culturelles et de l'éducation par la mission d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants présidé par Jacques Gersperrin, député, le 29 juin 2011³⁶⁶ tire la sonnette d'alarme. En effet, il dresse un bilan catastrophique de la réforme. Les thématiques abordées parlent d'elles-mêmes : « système de formation et de recrutement inadapté », formation « excessivement académique », « élaboration conflictuelle des maquettes de formation », « une offre de diplôme protéiforme », « une professionnalisation de la formation qui reste à démontrer », « des temps de formation professionnelle insatisfaisants », etc.

366. Jacques Gersperrin (dir.), *Rapport d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants*, remis à la commission des affaires culturelles et de l'éducation par la mission d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants, 29 juin 2011.

Par ailleurs, le mode d'organisation de cette nouvelle génération de formations doit s'adapter à la forme spécifique de *régulation de l'entrée* des métiers de l'enseignement, en l'occurrence de la fonction publique, le système de concours ouvrant l'accès à l'exercice des métiers de l'enseignement³⁶⁷. Car l'admissibilité dans un master spécialisé et sa validation ne garantissent pas l'admissibilité au concours. À ce titre, la possibilité de réaliser des stages durant la formation avant même l'admission au concours permet certes d'initier les étudiants à la pratique mais n'offre en rien la certitude de l'accès à l'exercice du métier d'enseignant. Dans ce cadre, l'ouverture vers d'autres domaines se justifie d'autant plus. Cela permet surtout d'armer les « reçus-collés » (ceux qui ont eu la moyenne au concours mais qui ont été éliminés suite au classement des candidats par ordre de mérite selon un *numerus clausus*) ou les « échoués » afin qu'ils se réorientent ou se spécialisent dans un autre domaine.

Enfin, compte tenu du système de concours en tant que forme de régulation, il est possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle les formations les plus performantes et, partant, les mieux classées seront celles qui réussiront à obtenir un fort taux de réussite aux concours.

À l'aube de cette nouvelle configuration, permettons-nous de conclure en soulignant que le peu de place accordé à la pratique dans la formation – d'ailleurs déjà très courte avant même la suppression de l'année de formation en alternance assurée par l'IUFM – risque de réduire la *fabrique de professionnels* comme une peau de chagrin.

367. Signalons que la suppression des concours enseignants au profit d'un recrutement par établissements proposée par le rapport est loin de faire l'unanimité. Au contraire, les réticences voire les oppositions n'ont cessé de proliférer.

À notre avis, le rôle du corps professionnel est central dans la mise en place d'une réelle formation pratique. Or, il n'existe pas de cohésion globale facilitant l'émergence d'une lutte pour acquérir certains privilèges.

Il en va de même pour les métiers de la formation dont la dispersion et l'éclatement font obstacle à toute revendication d'un monopole d'un segment³⁶⁸. À ce titre, l'offre de formation proposée par le département des sciences de l'éducation d'Aix-Marseille Université est des plus diversifiées : MR-MP Éducation et missions d'évaluation en organisation ; MP Éducation en santé, travail social, sécurité routière ; MP Formation et enseignement ; MR-MP Enseignement et formation en Anglais ; MR-MP Enseignement et formation en Allemand ; MR-MP Enseignement et formation en Arabe ; MR-MP Enseignement et formation en langues romanes ; MR-MP Enseignement, recherche et formation en lettres ; MP Enseignement et formation en histoire-géographie.

Cette diversité tend à s'accroître avec la mise en place des formations « MEEF » : master Enseignements et formations dans les domaines artistiques (spécialités : Arts plastiques (CAPES arts plastiques), Didactique des enseignements artistiques et Éducation musicale (CAPES Musique)) ; master Enseignements et formations économiques, sociologiques, juridiques et de gestion (spécialités : Didactique des sciences économiques, sociologiques, juridiques et de gestion, Économie-Gestion et formations d'intervenants en entreprises et autres organisations, Enseignements économiques juridiques et de gestion approfondis et Sciences économiques et sociales) ; master Enseignements et formations en lettres, langues et sciences humaines (spécialités : Apprentissages initiaux et disciplines scolaires-compléments scientifiques (CRPE), Documentation et informations (CAPES Doc),

368. Emmanuel de Lescure et Cédric Frégné (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des sociétés », 2010 ; Emmanuel de Lescure, « La contribution des diplômés à la constitution (ou à la dynamique) d'un groupe professionnel. Le cas des métiers de la formation », journées d'études « La prise en compte de l'emploi et de l'insertion professionnelle dans la définition des diplômes : effets et paradoxes », Amiens, UPJV, CURAPP, 16-17 novembre 2010.

Lettres, histoire et géographie (CAPLP LHI) et lettres et langues vivantes (CAPLP LLE) et Rédacteur professionnel ; master Enseignements et formations en milieu scolaire éducatif (spécialités : Conseil en éducation (CFA et CPE), Encadrement et management de structures éducatives et Milieu éducatif, accompagnement et encadrement) ; master Enseignements et formations en sciences (spécialités : Apprentissages initiaux et discipline scolaires-compléments littéraires (CRPE), Didactique des sciences et éducation et Sciences et mathématiques pour la formation et l'enseignement professionnel ; master Enseignements et formations technologiques et professionnel industriels (spécialités : Didactique des EFPTI et éducation, Éducation technologique et sciences et technologies industrielles (CAPET technologie, CAPET génie industriel option structure métalliques, mat plastique et composite, Santé et environnement SE (CAPLP Santé environnement), Sciences et techniques médico-sociales SM (CAPET et CAPLP Sciences et Techniques médico-sociales) et Sciences industrielles professionnelles (CAPLP Génie Méca option construction, option maintenance, CAPLP Génie électrotechnique, CAPLP Santé environnement)).

2. Les professions issues du droit : la praxis après la théorie

D'une manière générale, la formation pratique des professions juridiques s'effectue en dehors du cadre universitaire selon le schéma classique « théorie-pratique ». Ainsi, la formation de droit, basée sur les savoirs fondamentaux du droit, est propédeutique puisqu'elle est la *condition nécessaire mais non suffisante* accordant le droit d'exercer. Il en va par exemple des études conduisant aux professions de la magistrature dont la formation pratique se réalise dans des écoles qui appliquent une entrée sélective (diplôme de niveau bac+4 de droit ou diplôme de l'Institut d'études politiques et concours d'entrée). En revanche, pour devenir huissier, il suffit de réaliser un stage de 2 ans et réussir l'examen professionnel national organisé bi-

annuellement pour être déclaré apte à exercer les fonctions d'huissier de justice. Notons que cet examen n'aboutit pas à la délivrance d'un diplôme

Nous nous concentrons dans cette section au métier d'avocat que nous abordons dans une perspective historique. Nous avons inclus le cas du notaire au début des années 2010 car c'est le seul dans le domaine juridique où la formation pratique peut s'effectuer au sein de l'enceinte universitaire.

2.1 Les études de droit au Moyen Âge : condition nécessaire mais non suffisante pour exercer le métier d'avocat plaidant³⁶⁹

Dès ses débuts, le métier d'avocat est réglementé. Sous l'autorité royale, les avocats sont tenus de prononcer et de respecter le serment professionnel. Ce serment consiste à ne plaider que des causes justes, de s'abstenir de proférer des propos injurieux, de demander des délais injustifiés et d'avancer des faits inexacts³⁷⁰. Ils sont par ailleurs soumis à des honoraires fixes (ne pas demander d'honoraires supérieurs à 30 livres tournois).

À l'aube du XIV^e siècle, l'officialisation du parlement comme lieu où se déroulent les plaidoiries va contribuer à la reconnaissance des activités de plaidoirie et de conseil. Avec la création en 1327 du « rôle des noms des avocats » – l'équivalent du « tableau » –, les avocats plaidants s'octroient le monopole d'exercice de leur activité. En effet, l'ordonnance de février 1328 décrète que seul l'avocat est autorisé à plaider, excepté pour sa propre cause. Ce monopole d'exercice est, d'une part, renforcé par la régulation de l'entrée dans le corps en 1345 : l'ordonnance du 11 mars

369. Nous nous référons pour cette partie à François Oliver-Martin, *L'organisation corporative de la France d'ancien régime*, op. cit. Vous pouvez également consulter l'approche historique de la profession d'avocat développée par Bernard Sur, *Histoire des avocats en France. Des origines à nos jours*, Paris, Éditions Dalloz, 1997.

370. L'ordonnance de Philippe le Hardi du 23 octobre 1274 et celle de novembre 1291.

1345 stipule que seul l'avocat ayant prêté serment et étant inscrit au « tableau » a le droit de plaider. D'autre part, ce monopole est garanti par le groupement des avocats plaidants qui se nomme *ordo* en référence aux ordres cléricaux dont ils sont issus. À partir du XVI^e siècle, l'ordre des avocats est représenté par un doyen d'inscription et par le bâtonnier, représentant de la confrérie. Ces derniers se chargent du respect des règles qui régulent et délimitent le champ d'intervention.

En outre, pour devenir avocat au parlement de Paris, il faut être licencié en droit. Le maître ès arts qui poursuit des études de droit doit s'inscrire en personne sur les registres de la faculté tous les 3 mois. Après 2 ans d'inscription, l'aspirant, après avoir passé des examens probatoires, est reçu bachelier, puis licencié un an plus tard. Pour devenir docteur, il faut encore une année d'études couronnée par la soutenance d'une thèse de doctorat appelée, à l'aube du XVII^e siècle, *l'actus triumphalis*. Après le discours du président de la soutenance, le docteur reçoit la robe, le livre de droit civil et canon, *traditio libri*, puis le bonnet de docteur.

Enfin notons que le diplôme donnant droit d'exercer tient lieu d'examen devant le parlement. Pour se présenter au serment, l'aspirant doit être habilité par un ancien avocat qui se porte garant de sa moralité et de sa capacité à plaider³⁷¹. Bien que le nouvel assermenté soit inscrit sur le « tableau », il n'est pas autorisé à plaider. De fait, dès le XIV^e siècle, un stage en tant qu'auditeur est imposé au *novi advocati* : celui-ci est soumis pendant 2 ans à un apprentissage en tant qu'écouter. Cette durée passe à 4 ans à partir de la moitié XVIII^e siècle³⁷². Ce n'est qu'après avoir répondu à ces exigences que le *novi advocati* devient avocat plaidant.

371. Le serment est répété tous les ans, le jour de la rentrée au parlement. L'acte de serment se déroule ainsi : à la question « Juras in leges ? », l'aspirant, debout la main droite levée devant l'image du Christ, répond : « juro ». François Olivier-Martin, *ibid.*

372. La cour décrète le 5 mai 1751 qu'un avocat ne peut être inscrit au tableau qu'après avoir fréquenté le palais pendant quatre ans et sur le vu d'un certificat délivré par six avocats désignés par le bâtonnier. *Idem.*

Il est intéressant de constater que l'enseignement théorique délivré par l'université ne suffit pas à exercer le métier d'avocat plaissant. Cet enseignement doit être complété par un apprentissage sur le tas. L'avocat nouvellement licencié en droit doit apprendre la plaidoirie en écoutant les anciens avocats afin d'intérioriser les règles du métier et le style de la cour. Aussi la certification des acquis nécessaires à l'exercice du métier est-elle prise en charge par le barreau. Dans cette mesure, la formation pratique échappe à la faculté de droit, celle-ci jouant un simple rôle propédeutique, *condition nécessaire mais non suffisante* pour exercer le métier d'avocat plaissant.

Selon Lucien Karpik³⁷³, l'organisation professionnelle des avocats, qualifiée de barreau classique (XVII^e-XVIII^e siècles), se caractérise par son indépendance à l'égard du pouvoir royal. L'accès à la communauté est libre et volontaire selon les règles qu'elle s'est fixées et qui sont reconnues juridiquement : « Tout licencié en droit d'une université du royaume qui fait serment devant la Cour d'observer les règlements, arrêts et ordonnances de la Cour et qui reçoit son inscription sur le registre peut porter le titre d'avocat³⁷⁴. » Aussi, l'avocat n'est-il soumis qu'aux règles fixées par l'ordre. En outre, le corps se caractérise par un principe d'égalité : tous sont égaux et jouissent des mêmes droits. Qui plus est, en tant que structure autonome reconnue comme détentrice du monopole de l'exercice de la profession d'avocat, l'ordre se charge de la défense de ses intérêts et du respect des règles qui délimitent le champ d'intervention et régulent l'exercice du métier. Ce respect des règles repose sur le contrôle de l'entrée dans la communauté qui se traduit par une formation pratique au métier. Ainsi, l'enseignement théorique délivré par le corps savant est une *condition nécessaire mais non suffisante* afin d'exercer le métier d'avocat.

373. Il décrit chronologiquement l'évolution de l'organisation professionnelle des avocats du XIII^e siècle à nos jours en en dégagant trois modèles : le « barreau d'État » (XIII^e siècle au XVII^e siècle), le « barreau classique » (XVII^e-XVIII^e siècle) et le « barreau d'affaire » (à partir des années 1950-1960). Cf. Lucien Karpik, *Les avocats. Entre l'État, le public, le marché. XIII^e-XX^e siècle*, Paris, Gallimard, 1995.

374. *Idem*, p. 61.

À la suite de la Révolution, la loi du 13 mars 1804 réinstaura officiellement le titre d'avocat, le « tableau » et créa douze écoles de droit qui constitueront en 1808 les facultés de droit. Les études de 3 ans sont couronnées par un examen et l'obtention de la licence, *condition nécessaire mais non suffisante* pour exercer la profession d'avocat. En effet, pour pouvoir s'inscrire au « tableau », il faut avoir été stagiaire durant 3 ans (décret du 14 décembre 1810)³⁷⁵.

Bien que le 10 septembre 1817, l'Ordre des avocats au conseil d'État et à la Cour de cassation soit rétabli, il faut attendre 1830 pour que l'Ordre réussisse à s'affranchir à nouveau de la tutelle des pouvoirs publics en acquérant le droit de choisir lui-même ses représentants (ordonnance du 27 août 1830)³⁷⁶.

2.2. Devenir avocat au début des années 2010

Depuis 1941, la régulation de l'entrée dans le corps s'effectue par le biais du certificat d'aptitude à la profession d'avocat (CAPA) qui devient l'unique diplôme donnant le droit d'exercer la profession³⁷⁷. Par contre, il n'existe pas de *numerus clausus* permettant de contrôler le nombre de futurs avocats.

Après avoir acquis le niveau minimum requis, la formation conduisant à la délivrance du certificat s'effectue exclusivement dans les centres de formation professionnelle d'avocats³⁷⁸ : « La formation professionnelle exigée pour l'exercice de la profession d'avocat est subordonnée à la réussite à un examen d'accès à un centre régional de formation professionnelle et comprend une formation théorique et

375. Pascal Plas, *Avocats et barreaux dans le ressort de la cour d'appel de Limoges (1811-1839)*, Limoges, Éditions Pulim, 2007, p. 458.

376. L'ordre des avocats de Paris, « Un peu d'histoire », <http://www.avocatparis.org/histoire/histoire2.aspx>, consulté le 20 août 2009.

377. Loi du 26 juin 1941.

378. Loi du 31 décembre 1971. Une décennie plus tard, les centres sont les seuls habilités à délivrer le certificat d'aptitude à la profession d'avocat (décret du 28 septembre 1981).

pratique d'une durée d'au moins dix-huit mois, sanctionnée par le certificat d'aptitude à la profession d'avocat³⁷⁹. »

L'accès à la profession d'avocat comprend deux phases. Premièrement, l'étudiant doit avoir obtenu au moins une 1^{ère} année de master de droit ou un autre diplôme reconnu (condition nécessaire mais non suffisante). À la suite de quoi, il doit passer l'examen d'entrée dans un centre régional de formation professionnelle des avocats afin de suivre une formation conduisant au titre *via* le CAPA. L'examen comprend une épreuve écrite de nature pratique (rédactions de conclusions) et des épreuves orales (exercice de plaidoirie). Soulignons que cet examen d'entrée ne s'apparente pas à un concours, il suffit d'avoir obtenu la moyenne (10/20) pour être reçu³⁸⁰.

La formation de droit délivrée par l'université repose sur un enseignement théorique (droit civil, droit constitutionnel, introduction au droit et méthodologie juridique, économie politique, droit pénal, sciences criminelles, etc.) dont 24 crédits d'enseignements théoriques par semestre (pour un total de 144 crédits) et 6 crédits de travaux dirigés par semestre (pour un total de 36 crédits).

En master 1 de droit (8 spécialités³⁸¹), l'étudiant doit suivre un enseignement disciplinaire selon la même répartition qu'en licence. La mise en pratique de l'enseignement s'effectue sous la forme de tutorat et est orientée, soit vers la réalisation d'une recherche individuelle, soit vers la réalisation d'un stage d'initiation de trois semaines en milieu professionnel. Notons toutefois que le stage ne se réalise pas dans un lieu de socialisation spécifique comme c'est le cas dans le cadre des

379. Article 14 de la loi n° 71-1130 du 31 décembre 1971 portant réforme de certaines professions judiciaires et juridiques.

380. Signalons qu'il est également possible d'intégrer la profession d'avocat après avoir exercé certaines professions juridiques ou judiciaires comme celle de juriste d'entreprise après huit ans d'exercice.

381. « Droit de la culture et de la communication », « droit de la santé », « droit des affaires », « droit international, droit européen et droits étrangers », « droit patrimonial, immobilier et notarial », « droit privé et sciences criminelles », « droit public », « histoire du droit ».

professions de santé. L'option de tutorat se clôture par la réalisation d'un rapport de recherche ou d'un rapport de stage.

Au demeurant, la formation au métier d'avocat est entièrement assurée par les centres de formation professionnelle d'avocats. L'étudiant admis au centre doit suivre une formation alliant théorie et pratique. En premier lieu, l'enseignement comprend un module théorique de six mois relatif à la rédaction des actes juridiques³⁸², à la plaidoirie, aux procédures, à la gestion des cabinets d'avocats et surtout au statut et à la déontologie professionnels³⁸³. En second lieu, cet enseignement se prolonge par un module de 6 mois axé sur un projet pédagogique spécialisé. Par la suite, la pratique repose sur un stage de 6 mois dans un cabinet d'avocats. Au terme de ces dix-huit mois de formation, l'élève subit l'examen de sortie³⁸⁴ conduisant au CAPA.

Après l'obtention du certificat, le nouvel avocat prête serment³⁸⁵. Ensuite, l'assermenté de fraîche date effectue un stage de deux ans, sanctionné par un certificat de fin de stage délivré par le centre de formation professionnelle, dans un cabinet d'avocat. Dans ce cadre, il exerce les actes quotidiens de la profession sous la direction de son maître de stage. Une fois le certificat de fin de stage obtenu, le titulaire du CAPA doit s'inscrire au barreau. En effet, seules les personnes inscrites au barreau et ayant rempli les conditions de diplôme peuvent prétendre au titre d'avocat.

382. La rédaction des actes juridiques, la plaidoirie, les procédures, la gestion des cabinets d'avocats.

383. cf. le décret du 12 juillet 2005 relatif aux règles de déontologie des avocats.

384. L'examen comporte plusieurs épreuves : la rédaction en cinq heures d'une consultation, suivie d'un acte de procédure ou d'un acte juridique ; un exercice oral portant sur un dossier de droit ; une interrogation sur un sujet portant sur le statut et la déontologie des avocats ; une interrogation orale sur l'une des langues vivantes étrangères enseignées ; un exposé discussion portant sur son projet pédagogique individuel ; une discussion portant sur ses observations et réflexions relatives à l'exercice professionnel à la suite du stage. Cf. l'article 3 de l'arrêté du 7 décembre 2005.

385. « Je jure, comme avocat, d'exercer mes fonctions avec dignité, conscience, indépendance, probité et humanité ».

Il est possible de se spécialiser mais la spécialisation n'est pas obligatoire et n'empêche pas d'exercer dans une des mentions de spécialisation (au nombre de 15³⁸⁶), ce qui n'est pas le cas de la médecine dont l'exercice d'une spécialité est exclusive, nous le verrons dans le chapitre 4.

Pour obtenir une mention de spécialisation, l'avocat doit tout d'abord avoir exercé durant 4 ans dans la matière dont il souhaite obtenir la spécialisation, puis passer une épreuve de contrôle des connaissances. À cette issue, il obtient un certificat de spécialisation lui permettant de déclarer sa spécialisation auprès du conseil de l'Ordre de son Barreau.

La particularité de ce cas réside dans le fait que la formation pratique s'effectue en dehors du cadre universitaire. L'enseignement des savoirs théoriques est assuré par les centres professionnels alors que l'initiation à la pratique se réalise dans des lieux de socialisation spécifiques : les tribunaux et les cabinets d'avocats.

Il n'en va pas de même du cursus conduisant à l'exercice de la profession de notaire puisqu'une partie de la formation pratique peut se réaliser au sein même de l'université.

2.3. La profession de notaire au début des années 2010 : voie universitaire et voie professionnelle

Le cursus conduisant au notariat, à la différence de celui ouvrant l'accès à l'avocature, peut se réaliser en partie au sein de l'enceinte universitaire. Plus précisément, le Centre national de l'enseignement professionnel notarial (CNEPN),

386. Droit des personnes, droit pénal, droit immobilier, droit rural, droit de l'environnement, droit public, droit de la propriété intellectuelle, droit commercial, droit des sociétés, droit fiscal, droit social, droit économique, droit des mesures d'exécution, droit communautaire, droit des relations internationales.

supervise l'action des centres de formation (au nombre de 11) et coordonne les deux formations ouvrant l'accès aux fonctions de notaire³⁸⁷. Selon les textes réglementaires, il existe deux voies d'accès aux fonctions de notaire : la voie universitaire et la voie professionnelle. Ces voies sanctionnent une formation professionnelle de 3 ans qui aboutit à la délivrance d'un diplôme spécifique dont l'intitulé diffère d'une voie à l'autre.

Pour pouvoir réaliser ces formations, il faut au préalable avoir obtenu un master 1 de droit. Par la suite, il faut compléter un an de cours durant un an puis 2 ans de stages.

Il est possible de réaliser ces cours au sein des universités habilitées à délivrer le Diplôme supérieur de notariat (DSN)³⁸⁸ en poursuivant le master 2 « Droit notarial » ou au sein d'un centre de formation professionnelle notariale³⁸⁹ délivrant le diplôme d'aptitude aux fonctions de notaire.

D'une part, si l'étudiant choisit la voie professionnelle, il participe à la formation au sein d'un centre de formation professionnelle notariale. Après des études d'un an à plein temps, il réalise un stage de deux ans en qualité de notaire-stagiaire dans un office notarial. Parallèlement, il est astreint à des séminaires de pratique professionnelle incluant des épreuves de contrôle continu à la hauteur de 90 heures par an. À la fin de sa formation, et, en complément du diplôme d'aptitude aux fonctions de notaire, l'étudiant soutient un rapport de stage conduisant à la délivrance du certificat de fin de stage. D'autre part, si l'étudiant opte pour la voie universitaire, il réalise la première année de formation au sein d'une université ayant

387. Cf. l'arrêté du 5 juillet 1973 modifié par les arrêtés du 21 juillet 1975, du 7 mars 2002 et du 13 novembre 2003.

388. Cf. décret n° 73-609 du 5 juillet 1973 et modifié par l'arrêté du 28 avril 2008. Les universités habilitées à délivrer le Diplôme supérieur de notariat (DSN) : Aix-Marseille III, Bordeaux IV, Caen, Chambéry, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble II, Lille II, Lyon III, Montpellier I, Nancy II, Nantes, Paris I, Paris II, Paris V, Paris X, Paris XI, Paris XII, Paris-Dauphine, Poitiers, Rennes I, Rouen, Strasbourg III, Toulouse I, Saint-Denis de La Réunion.

389. Décret n° 89-399 du 20 juin 1989.

conclu une convention avec un centre de formation *via* le master 2 « Droit notarial » qui se nomme dans le cadre d'Aix-Marseille Université, le master 2 « Carrière notariale ». L'objectif de cette première année est d'initier l'étudiant aux matières spécialisées du droit notarial (droit de la famille, droit des contrats et des obligations, droit commercial général, droit des sociétés et des groupements, droit immobilier et fiscalité notariale). Cette formation inclut un stage d'au moins un mois afin de sensibiliser l'étudiant à l'organisation, à l'activité et à la vie d'un office notarial. Ensuite, l'étudiant poursuit une formation de deux ans en alternance qui lui permet d'acquérir la maîtrise des outils et des techniques juridiques propres à l'exercice de la fonction de notaire. Plus précisément, en qualité de notaire-stagiaire, il réalise un stage de 2 ans ponctué de séminaires de pratique professionnelle de 150 heures par semestre faisant l'objet d'épreuves de contrôle continu, dans un office notarial. Les enseignements dispensés sont organisés par le centre de formation professionnelle auquel l'université est rattachée. Ils se présentent sous la forme de 4 « semestrialités » et abordent les thèmes suivants :

- Actes courants et techniques contractuelles ;
- Techniques du droit immobilier ;
- Techniques des liquidations et partages des communautés et successions ;
- Techniques des structures, relations et mutations des entreprises civiles et commerciales.

À l'issue de son stage, l'étudiant soutient un mémoire ou un rapport de stage qui lui permet d'obtenir le Diplôme supérieur de notariat. Même si l'université délivre ce diplôme, cette dernière ne se charge qu'en partie de la formation pratique.

Par ailleurs, bien que l'université ne soit habilitée qu'à délivrer le diplôme de notariat, il n'empêche que le nombre de formations développées dans le domaine du droit est particulièrement élevé. Cette inflation peut s'expliquer en partie par le nombre important de spécialités du droit. Ces formations, principalement de niveau master, ont pour objectif la maîtrise d'une spécialité du droit, en l'espèce les articles du Code civil, les lois, les décrets, etc. relatifs à la spécialité. Elles peuvent permettre éventuellement à l'étudiant de découvrir le domaine de spécialisation qu'il envisage d'intégrer après l'obtention du certificat lui accordant, par exemple, le droit d'exercer la profession d'avocat.

Les formations développées :

- LP droit et économie du tourisme ;
- MR-MP histoire du droit ; MR-MP action et droit humanitaires ; MR-MP droit et management des collectivités territoriales ; MR-MP droit de l'Union européenne ; MR-MP droit des médias et des télécommunications ; MR-MP droit international et européen de l'environnement ; MR-MP procédure et voies d'exécution ; MR-MP propriété intellectuelle et nouvelles technologies ; MR-MP études urbaines en régions méditerranéennes ; MR-MP urbanisme durable et projet territorial ;
- MP carrières administratives ; MP carrière notariale ; MP contrats publics et concurrence ; MP déontologies et pratiques de la justice ; MP droit comparé appliqué ; MP droit de la défense ; MP droit de la protection de l'environnement des territoires méditerranéens ; MP droit des affaires internationales ; MP droit des relations de travail dans l'entreprise ; MP droit du sport ; MP droit du transport terrestre ; MP droit et fiscalité de l'entreprise ; MP droit et métiers de l'urbanisme et de l'immobilier ; MP droit et métiers des assurances ; MP droit et politiques des professions et activités artistiques ; MP droit et pratique des contentieux publics ; MP droit maritime et des transports ; MP droit médical et pharmaceutique ; MP droit

vitivinicole et des produits de qualité ; MP environnement, sécurité et qualité de l'entreprise ; MP expertise dans le système pénal ; MP fiscalité personnelle et du patrimoine ; MP ingénierie des sociétés ; MP journalisme juridique ; MP lutte contre la criminalité financière et organisée ; MP lutte contre l'insécurité ; MP pratique notariale et droit de l'urbanisme et des collectivités locales ; MP action publique territorialisée ; MP affaires internationales ; MP carrières publiques ; MP communication institutionnelle et journalisme politique à l'international ; MP contrats publics, concurrence ; MP ingénierie politique ; MP management interculturel et médiation religieuse ; MP politiques européennes appliquées ; MP systèmes de droits comparés : programmes internationaux ; MP traitement de la délinquance ; MP transports aériens ; MP droit et management des collectivités territoriales ; MP lutte contre la criminalité financière et organisée.

Conclusion

La formation professionnelle généraliste est centrée sur la *praxis* et, partant, sur le rapport à autrui. Ce rapport est régi par une éthique de service qui oriente les actes quotidiens et qui prend la forme de règles de conduite. Alors que les règles qui régulent l'exercice de la profession d'avocat sont indissociables du bien commun qui est la justice, celles des métiers de l'enseignement ou de la formation ne sont pas clairement délimitées et ne se réfèrent pas explicitement à un bien commun. En outre, la formation pratique s'effectue au sein de lieux de socialisation spécifiques (les tribunaux et les cabinets d'avocats ou les institutions scolaires).

Historiquement, les avocats se sont dotés de structures chargées de former les futurs aspirants qui possèdent également la fonction de réguler l'entrée dans le corps par l'obtention d'un diplôme exclusif accordant le droit d'exercer. Mais cette formation pratique se réalise en dehors de l'enceinte universitaire. L'université se

contentant de transmettre les savoirs théoriques afférents : ceux du droit. Elle est ainsi construite selon le schéma classique « théorie-pratique » tout comme la formation conduisant à l'exercice d'un métier de notaire, de l'enseignement ou de la formation.

Les métiers de l'enseignement ont subi une dégradation de la formation pratique et une réduction de sa durée. Le monopole de l'État dans la *fabrique de professionnels* et la *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* (via le système de concours) pourrait-il expliquer la faible mobilisation des enseignants et l'éclatement de leur corps selon les différents degrés ? De même, la situation des métiers de la formation montre un manque d'homogénéité favorisant l'émergence d'un groupe suffisamment uni en mesure d'établir des bases communes afin de se charger de la formation de leurs futurs membres et de réguler l'entrée dans leur corps.

Chapitre 4 : La formation professionnelle spécialiste

Introduction

À travers l'histoire des études médicales et du corps professionnel des médecins, nous dégagerons les facteurs qui ont permis l'émergence de la formation professionnelle spécialiste, formation relevant également de la *praxis*. Nous verrons comment le monopole d'exercice alors sous contrôle total du corps professionnel jusqu'au XVIII^e siècle, a été délégué à plusieurs instances. Au fil du temps et ce jusqu'au début des années 2010, comme l'atteste l'analyse de l'offre de formation d'Aix-Marseille Université, le corps des médecins s'est en effet doté de structures de défense de ses intérêts reconnues socialement. Les écoles de santé, les facultés de médecine se sont, elles, occupées de la formation des futurs médecins. Nous finirons par la présentation de la formation d'odontologie qui tend à s'axer sur le modèle de la médecine, *i.e.* celui du professionnel spécialiste.

Le terme « spécialiste » est emprunté à Georges Friedmann. Celui-ci l'utilise afin de distinguer l'ouvrier du professionnel s'étant spécialisé dans une branche professionnelle après avoir acquis les bases d'une profession via une formation. Cette distinction renvoie à la notion de « moment de spécialisation » développée par Pierre Naville. Mobilisant le champ des compétences, l'auteur remarque que la spécialisation est de portée différente selon qu'elle est acquise avant ou après une compétence plus générale. Dans cette mesure, la spécialisation dans la chirurgie sur la base d'une formation de médecine n'a pas la même portée que celle d'un ouvrier

dont la formation se résume à la maîtrise de tâches parcellaires³⁹⁰. Cette spécialisation réserve le droit exclusif des actes quotidiens de la branche professionnelle. En d'autres termes, seuls les professionnels de la branche professionnelle sont habilités à pratiquer la spécialité.

1. Le champ de la médecine au Moyen Âge jusqu'au XVIII^e siècle : séparation entre théorie et pratique

La spécificité de la période qui s'échelonne du Moyen Âge jusqu'au XVIII^e siècle réside dans le fait que la chirurgie relève des arts mécaniques que l'on acquière au sein des corps de métier par la pratique tandis que la médecine, enseignée au sein de la faculté de médecine, répond aux règles de fonctionnement des corps savants qui relèvent des arts libéraux (savoirs théoriques).

Nous tenterons dans cette section de comprendre comment le domaine médical s'est structuré au cours des âges. Car, nul autre que les études médicales n'offre un exemple si riche d'enseignements à même de rendre intelligible le passage d'une *fabrique de professionnels* centrée sur la transmission de savoirs théoriques à une fabrique qui intègre la pratique dans les enseignements.

390. Cf. Georges Friedmann, *Le travail en miettes*, Paris, Éditions Gallimard, coll. « Idées », 1964 et Pierre Naville, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, coll. « Recherches de sociologie du travail », 1956.

1.1. Les études de médecine : hiérarchisation des savoirs

Bien que dans les différentes sociétés de l'Antiquité, la médecine soit fondée sur une conception immatérielle de la maladie, de la constitution et du fonctionnement du corps humain, il n'empêche que sous l'Empire romain, la médecine est hiérarchisée et spécialisée. D'une part, le médecin généraliste, le plus répandu, possède des connaissances générales de toutes les affections connues et établit des diagnostics. Le chirurgien, lui, traite les patients en les opérant manuellement avec des instruments chirurgicaux. Pour sa part, l'ophtalmologiste est spécialisé dans le traitement des affections des yeux (il utilise des collyres). Enfin, le dentiste soigne les caries et pose des prothèses dentaires comme des bridges.

Pour devenir médecin, il faut suivre un solide enseignement délivré par les *aesculapium* (écoles de médecine). Mais, étant donné que cet enseignement est très dispendieux, la plupart des aspirants apprennent leur art auprès d'un maître en tant que *discens*. Ils accèdent au rang de *medicus* après avoir terminé leur apprentissage et suffisamment étendu leur clientèle. Ce mode d'apprentissage peut être comparé avec celui du modèle corporatif. En effet, on y retrouve *grosso modo* la même division hiérarchique du travail dont l'organisation inclut des stades à franchir avant d'être admis dans le corps de métier.

Même si la médecine romaine du culte divin se pratique jusqu'aux premiers siècles du Moyen Âge³⁹¹, il n'empêche qu'une médecine héritière des savoirs de l'Antiquité se développe. Cette médecine émerge vers le IX^e siècle avec la traduction des œuvres des penseurs s'étant illustrés dans le domaine de la médecine,

391. « Les temples qui sont dédiés au culte d'Esculape ont pour nom des Asklepeion : ils correspondent à des centres thérapeutico-religieux placés sous l'invocation du dieu de la médecine : Esculape ou Asclepios. Dans ces temples se situe l'aditon qui est le lieu où les malades font le rêve sacré que les prêtres interprètent pour déterminer le traitement à suivre ». Patrick Lanotte, *Médecine, médecins et hospitalité dans le haut Moyen Âge. L'exemple de l'Hôtel-Dieu de Reims au VII^e siècle : mythe ou réalité ?*, thèse pour le diplôme d'État de docteur en médecine, Reims, Université de Reims, p. 11.

notamment Hippocrate et Galien³⁹². Ces manuscrits seront entreposés dans les bibliothèques des abbayes où les moines vont les lire, les étudier et les recopier dans les *scriptoria*³⁹³. Non seulement les moines vont transmettre les théories médicales et les recettes de potions médicamenteuses mais vont également les mettre en pratique dans des *hospitale*³⁹⁴ situés à proximité de leur abbaye aménagés en jardins où sont cultivées des plantes aux vertus thérapeutiques.

Cependant, la médecine pratiquée par l'église, dont la thérapeutique repose sur les prières et les incubations de thaumaturges, n'accepte pas la conception « laïque » de la médecine émergente. C'est dans ce contexte que les pouvoirs ecclésiastiques interdisent aux « hommes d'église » l'étude de la médecine (1130) réservée désormais aux clercs à condition qu'ils demeurent dans les ordres mineurs, *i.e.* qu'ils n'accèdent pas à la prêtrise. Cette interdiction marque le début de la séparation entre médecine théorique et médecine pratique. De fait, après avoir interdit aux hommes d'église l'étude de la médecine, les autorités religieuses, qui abhorrent le sang³⁹⁵ jugent que la pratique de la chirurgie est incompatible avec le dogme religieux (notamment le danger de donner la mort), interdisent l'exercice de la chirurgie³⁹⁶ (1163) puis ordonnent, un siècle plus tard « [...] que la médecine soit laissée aux laïques (1215) »³⁹⁷.

392. Laurence W. B. Brockliss et Jacques Verger, « Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles », dans Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités*, *op. cit.*, p. 199-259.

393. Le mot *scriptorium* – au pluriel *scriptoria* – vient du verbe latin *scribere* qui signifie « écrire » ou « celui qui écrit ». Ce nom désigne l'atelier dans lequel les moines recopiaient les manuscrits. Alain Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, *op. cit.*, p. 1899.

394. Pluriel de *hospitalis*. Le mot est d'abord utilisé pour désigner un établissement religieux accueillant des personnes dans le besoin. *Idem*, p. 972.

395. « Ecclesia abhorret a sanguine ».

396. Émile Coornaert, *Les corporations en France avant 1789*, *op. cit.*

397. Ordonnance du concile de Latran interdisant aux prêtres de pratiquer la chirurgie : « Aucun clerc n'édicterà ou ne portera de sentence de mort, n'exécutera aucune peine de sang ou n'assistera à une exécution, n'écrira ou ne dictera de lettres ayant pour objet une peine capitale. Aucun clerc ne sera mis à la tête de routiers, d'archers, ou d'hommes de ce genre versant le sang ». Patrick Lanotte, *ibid.*, p. 24. Pour plus de détails sur l'interdiction de l'art de la chirurgie, vous pouvez vous rapporter à l'ouvrage

Aussi cette interdiction creuse-t-elle le fossé qui sépare la médecine qui relève des arts libéraux et la chirurgie qui relève des arts mécaniques. C'est à partir de ce moment que s'instaure la division hiérarchique entre médecins (corps savants) et chirurgiens (corps de métiers).

1.2. Chirurgiens-barbiers : des arts mécaniques aux arts libéraux

En Mésopotamie, les actes chirurgicaux sont pratiqués non seulement par les prêtres mais aussi par les barbiers, chargés également de marquer les esclaves. Mais les barbiers ne bénéficient pas d'un enseignement médical, strictement destiné aux prêtres-médecins qui le suivent dans des écoles rattachées aux temples. L'enseignement consiste à étudier les principales manifestations des maladies. Sur le plan chirurgical, la pratique est relativement élaborée : les prêtres-médecins procèdent fréquemment à des réductions de fractures et de luxations et des drainages d'abcès. Ils réalisent également des chirurgies esthétiques comme la greffe d'implant d'os chez les femmes qui désirent avoir un nez busqué, à la mode à ce moment³⁹⁸.

Ce mode d'organisation de la médecine préfigure le mode qui sera en vigueur peu avant que la pratique chirurgicale ne soit interdite. L'enseignement théorique est réservé à une élite, les prêtres-médecins, qui allient savoir théorique et pratique. Quant aux barbiers-chirurgiens, leur apprentissage repose sur la transmission des techniques spécialisées accumulées de génération en génération à l'instar des corps de métier.

de Giuseppe Alberigo (dir.), *Les conciles œcuméniques*, vol. 2 « Les décrets », Paris, Éditions Cerf, 1994, p. 322-323.

398. Bruno Halioua, *Histoire de la médecine*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 3^e éd., 2009.

À partir du XIII^e siècle, alors que la médecine est considérée comme un art libéral, la chirurgie est ravalée au rang des arts mécaniques et relève désormais des corps de métier. C'est un métier qui nécessite surtout de la dextérité et de la force dans les mains et qui se pratique généralement après l'avis d'un médecin.

Les communautés de métier³⁹⁹ sont des corporations⁴⁰⁰ de maîtres chargés, sous la subordination de l'autorité publique⁴⁰¹, de définir et de défendre les intérêts du métier⁴⁰², de cultiver la solidarité, l'esprit de corps et l'honneur professionnel, d'assurer de bons rapports entre employeurs et employés⁴⁰³, etc. De plus, ces communautés exercent leur métier de manière monopolistique, peuvent posséder des biens et « ester en justice ». Bien que l'exercice du métier soit strictement réservé aux maîtres, des apprentis et des compagnons – sorte de valets ou ouvriers – peuvent exercer pour le compte des maîtres. Le titre de maître s'acquiert strictement sous la supervision du maître, à l'issue d'une période d'apprentissage suivie, selon les métiers, par une période de compagnonnage. Dans ce cadre, la *fabrique de professionnels* s'appuie essentiellement sur la maîtrise de techniques spécialisées et d'instruments de travail, *i.e.* sur la pratique reposant sur l'apprentissage sur le tas. En effet, le premier stade d'apprentissage consiste à apprendre le métier auprès d'un

399. À la fin du XII^e siècle, le contexte socioéconomique contribue à l'essor des villes et du commerce et à l'émergence des premières institutions publiques (échevinages, consulats) et privées (corps ou communautés de métier, ghildes, confréries). Jacques Verger et Charles Vulliez, « Naissance de l'Université », dans Jacques Verger (dir.), *ibid.*, p. 17-50.

400. Le terme de corporation, qui vient de l'Angleterre, n'apparaît qu'au milieu du XVIII^e siècle. Cf. Émile Coornaert, *ibid.*, p. 23. Selon Fernand Braudel, le mot corporation ne serait apparu qu'avec la loi Le Chapelier qui, en 1791, les supprime. Fernand Braudel, *Les jeux de l'échange*, tome 2 « Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV^e-XVIII^e siècle », Paris, Armand Colin, 1979, p. 274-276.

401. Plus précisément sous l'autorité royale. Notons que le roi a le droit de supprimer les corporations. Cf. François Olivier-Martin, *ibid.*, p. 162.

402. Cf. Bernard Zarcia, *L'artisanat français, du métier traditionnel au groupe social*, *op. cit.*, p. 30.

403. Le rôle des corps de métier, c'est l'entente entre les membres d'une même profession et leur défense contre les autres ; la vigilance corporative s'exerce avant tout à l'égard du marché de la ville dont chaque métier veut sa part, ce qui signifie une sécurité de l'emploi et du profit, des « libertés » au sens de privilèges. Fernand Braudel, *ibid.*

maître en qualité d'apprenti⁴⁰⁴. La durée de l'apprentissage est fixée par les statuts du métier et varie d'un métier à l'autre bien qu'en moyenne, elle dure 3 ans. Après avoir complété cet apprentissage, attesté par un certificat, l'apprenti peut prétendre à la maîtrise. Cependant, un certain nombre de métiers exige que l'aspirant serve son maître (ou un autre) pendant quelque temps comme compagnon. Le compagnon est un ancien apprenti qui réalise chez un maître le « stage » nécessaire à la maîtrise ou travaille toute sa vie en cette qualité, faute de n'avoir pu devenir maître. Le compagnon est subordonné au maître par un contrat⁴⁰⁵. Après la fin du contrat, le maître remet un billet de congé au compagnon et un certificat attestant qu'il a accompli tous ses engagements. Le compagnon est embauché durant un an en moyenne mais certains statuts exigent un compagnonnage plus long.

L'organisation des corps de métier repose ainsi sur une division hiérarchique du travail qui inclut des stades à franchir avant de devenir membre à part entière du corps. En d'autres termes, celui qui aspire au titre de maître doit se soumettre à une série d'épreuves donnant lieu à un droit d'entrée dans le corps. D'une part, l'aspirant à la maîtrise doit être de « bonne vie et mœurs », appartenir à la religion catholique et avoir l'âge requis par les statuts. D'autre part, il doit prouver l'accomplissement de l'apprentissage voire, pour certains métiers, du compagnonnage. La maîtrise du métier est confirmée par un examen professionnel : le chef-d'œuvre⁴⁰⁶. Le candidat qui remplit les conditions exigées doit prêter serment devant le bureau de la corporation voire le juge de police. Au cours du serment, le candidat jure

404. D'une manière générale, le maître ne doit avoir qu'un apprenti voire deux. Ils sont liés par un contrat ; l'âge de l'apprenti ne doit pas excéder 16 ans ; les parents fournissent à l'apprenti des vêtements, le maître le nourrit parfois le rémunère un peu surtout la dernière année d'apprentissage. Cf. François Olivier-Martin, *ibid.*

405. Le maître a des devoirs auprès du compagnon : il doit établir un contrat et le rémunérer (le salaire est librement débattu entre le compagnon et le maître, dans de rares cas, il existe des ordonnances de police fixant un maximum). *Idem.*

406. Le chef-d'œuvre est l'ouvrage imposé à l'apprenti pour passer maître. Il est offert durant une cérémonie à la corporation. Peu connu au XII^e siècle, il ne s'est généralisé qu'à partir du XVI^e siècle. Il est intéressant de noter que le fils du maître était parfois dispensé du chef d'œuvre et des droits de maîtrise. *Idem.*

« d'observer les règlements, porter honneur et respect aux jurés et souffrir leurs visites »⁴⁰⁷. Ensuite, s'il est admis, il devra s'acquitter des droits de maîtrise et son activité sera subordonnée à la « loi du métier » dont le respect est garanti par les « jurés »⁴⁰⁸.

De ce point de vue, le modèle des corps de métier est un modèle autonome tant dans la gestion des intérêts du corps et des conditions d'accès au métier que dans la formation des futurs membres. Cette formation, basée sur la pratique – en l'occurrence l'apprentissage sur le tas –, est prise en charge par le corps lui-même et conduit directement à l'exercice du métier.

Par ailleurs, au début du XIV^e siècle, à Paris, un groupe de barbiers-chirurgiens délaisse la « barberie » pour se spécialiser dans la chirurgie et forme la confrérie de Saint-Côme. Les chirurgiens-barbiers sont reconnus en 1311, sous le règne de Philippe le Bel qui exige que toute personne désireuse de pratiquer la chirurgie doive avoir reçu la *licentia operandi* du chirurgien juré du roi au Châtelet de Paris. Mais ce premier pas n'est que le début d'une longue lutte afin de conquérir un statut social et professionnel similaire à celui des médecins⁴⁰⁹.

En 1615, le collège de Saint-Côme se dote d'un amphithéâtre au sein duquel les maîtres faisaient leurs leçons et leurs démonstrations pratiques d'anatomie⁴¹⁰. Cette dotation marque le début de la volonté du corps des chirurgiens de Saint-Côme d'intégrer les corps savants. En effet, la *fabrique de professionnels* est non seulement basée sur la pratique (savoir-faire) – corps de métier – mais également sur un enseignement théorique (savoirs théoriques) – corps savants. Les « élèves-apprentis »

407. *Idem*.

408. Ce sont des chefs assermentés élus par les maîtres bien que l'autorité royale ait un droit de regard sur leur corps. Notons que certaines corporations sont soumises à un statut spécial comme celles des métiers de danger *i.e.* les orfèvres (qui pouvaient tromper sur les alliages), les serruriers (garants de la sûreté des logis), les apothicaires, les barbiers-chirurgiens puis les chirurgiens-barbiers. Cf. Émile Coornaert, *ibid.*

409. François Olivier-Martin, *ibid.*

410. Émile Coornaert, *ibid.*

sont en apprentissage auprès d'un maître durant quelques années avant de suivre pendant quatre ans des cours d'ostéologie, d'anatomie et de chirurgie principalement basés sur la pratique. Après avoir validé ces disciplines, ils pouvaient obtenir le baccalauréat ou la licence en chirurgie.

Cependant, malgré le souhait des chirurgiens de Saint-Côme de faire partie de la communauté universitaire, celle des corps savants, la formation n'est pas reconnue. Ainsi, ceux-ci se rallient aux barbiers-chirurgiens pour former un seul corps de maîtres chirurgiens-jurés et barbiers. La reconnaissance de ce nouveau corps est confirmée par des lettres-patentes du roi de mars 1656⁴¹¹, mais la faculté de médecine refuse toujours qu'ils intègrent le corps des maîtres et écoliers : elle leur interdit de se qualifier de collègue, de professer, de donner des grades, de porter la robe et le bonnet. Par un arrêt du 7 février 1660, le parlement donne raison aux mesures de proscription énoncées par la faculté.

Mais cette proscription n'empêchera pas, quelques décennies plus tard, que le corps des chirurgiens-barbiers soit reconnu par le parlement, qui le hissera au rang d'art libéral⁴¹². Malgré les nombreux procès intentés par la faculté de médecine, Louis XV reconnaît l'amphithéâtre de Saint-Côme et l'érige en Collège royal de chirurgie en 1724. Des lettres-patentes officialisent l'enseignement de la chirurgie et nomment cinq démonstrateurs royaux au collège et deux maîtres à la Charité pour « soigner les pauvres et instruire les élèves »⁴¹³.

411. Homologué en septembre de la même année. *Idem*.

412. « La chirurgie est réputée être un art libéral ». Émile Coornaert, *ibid*.

413. Christian Chatelain, « Histoire de l'Académie nationale de chirurgie ou quelques considérations sur la naissance et la vie de l'Académie de chirurgie ou naissance et avatars d'une Académie », *e-mémoires de l'Académie nationale de chirurgie*, vol. 5, n° 2, 2006, p. 20.

Pendant ce temps, les chirurgiens conçoivent le projet de créer une société de chirurgie, la Société académique des chirurgiens de Paris⁴¹⁴. Ce projet, approuvé le 18 décembre 1731 par soixante-huit chirurgiens de Saint-Côme et assermenté par le roi, ne fait l'objet de lettres-patentes que le 23 avril 1743. En sus, ces lettres dissocient « entièrement l'exercice de la « barberie » du corps des chirurgiens qui se trouvait avili par une profession si inférieure »⁴¹⁵. Désormais entièrement séparée de la « barberie », la chirurgie incorpore la communauté des corps savants. Aussi, l'aspirant chirurgien tout comme l'élève en médecine doivent-ils avoir obtenu la maîtrise ès arts⁴¹⁶.

Bien que le Collège royal ne soit pas encore affilié à la faculté de médecine, il n'en demeure pas moins que pour exercer la chirurgie, il faut être agrégé maître-chirurgien. Les statuts de mai 1768 précisent qu'il faut réaliser 3 ans d'études théoriques et un stage pratique chez un maître ou à l'hôpital. L'enseignement pratique est dispensé par un maître-chirurgien choisi par l'aspirant, sous le même mode d'apprentissage que celui que suit l'apprenti : « L'entrée au service d'un maître est enregistrée au greffe du Collège, comme le contrat d'apprentissage dans les communautés de métiers⁴¹⁷. » Le stage pratique dure 3 ans mais 2 ans suffisent s'il est réalisé à l'hôpital. Durant ses études, l'apprenti-chirurgien doit passer une série d'examens théoriques et pratiques qui s'achève par un acte public, analogue à une thèse, soutenu devant le conseil du Collège, le doyen et deux docteurs-régents. S'il est admis, il reçoit ses lettres de maîtrise et prête serment à condition d'avoir payé

414. Cette société devient par les lettres-patentes du 2 juillet 1748, l'Académie royale de chirurgie. Dans le projet, préparé par La Peyroni, le but de la nouvelle institution y était parfaitement indiqué : « l'Académie s'occupera à perfectionner la pratique de la chirurgie, principalement par l'expérience et l'observation ; on n'y recevra que les mémoires qui traiteront des maladies chirurgicales ou des opérations qui pourront perfectionner la pratique de la chirurgie... ». *Idem.*, p. 20.

415. Jean-Louis Alibert (dir.), *Encyclopédie des sciences médicales*, vol. 2, Paris, Bureau de l'encyclopédie, collection des ouvrages classiques, 1837, p. 459, <http://books.google.fr>.

416. Le collège peut dispenser de ce grade un praticien d'une capacité reconnue. François Olivier-Martin, *ibid.*

417. *Idem.*, p. 391.

des droits au premier chirurgien du roi. Par la suite, il doit expédier ses lettres au doyen de la faculté de médecine.

En outre, l'apprenti-chirurgien sans fortune, tout en suivant les cours du Collège, peut servir un maître en tant que compagnon. Il est alors dispensé du diplôme de maître ès arts et des droits d'entrée. Le compagnon gagnant maîtrise soigne gratuitement les pauvres pendant 6 ans dans un hôpital.

Ainsi, même si la chirurgie est reconnue comme art libéral au même titre que les corps savants, la *fabrique de professionnels* reste en grande partie structurée autour de la pratique. En revanche, le chirurgien-barbier peine à s'affranchir de la tutelle des médecins, *i.e.* à accéder à une position supérieure à celle qu'il occupe dans la division hiérarchique du travail.

1.3. De la médecine théorique à la médecine mécaniste : injection de la praxis

Au cours du Moyen Âge, rappelons-le, les élèves qui aspirent à suivre le cursus de médecine doivent valider au préalable les pré-requis nécessaires, *i.e.* avoir obtenu la maîtrise ès arts délivrée par la faculté des arts. Jusqu'au XVII^e siècle, la médecine théorique, qui puise ses bases philosophiques dans le corpus aristotélicien puis hippocratique à partir du XV^e siècle⁴¹⁸, recoupe 3 disciplines : la physiologie, la pathologie et la thérapeutique auxquelles sont rattachées d'autres branches connexes comme la botanique, la chimie, la physique, les soins de beauté, l'hygiène de vie et l'anatomie⁴¹⁹. L'enseignement de ces disciplines repose sur la pratique pédagogique.

418. Découverte de la théorie d'Hippocrate à la fin du XV^e siècle à Paris lorsque des médecins comme Guillaume Cop réalisent les premières traductions latines. Vers 1550, les Arabes tombent en désuète à Montpellier grâce à des hellénistes comme Rabelais qui diffusent la théorie hippocratique. Laurence W. B. Brockliss et Jacques Verger, *op. cit.*

419. Ce n'est qu'à partir du XVIII^e siècle que ces disciplines deviendront graduellement autonomes.

De surcroît, la séparation entre médecine théorique et médecine pratique a contribué à forger le courant de pensée qui opposera la première comme philosophie des faits naturels et la seconde comme maîtrise d'une technique, autrement dit comme élément des arts mécaniques⁴²⁰.

À la fin du XVII^e siècle, les théories d'Aristote et d'Hippocrate commencent à perdre de leur poids explicatif au profit d'une médecine plus mécaniste. La physiologie qualitative aristotélicienne est détrônée par une conception mécaniste du corps humain développée par René Descartes⁴²¹ selon laquelle les processus physiologiques s'expliquent par la mécanique et non plus seulement par l'influence ou le déséquilibre des éléments⁴²² : l'homme devient une machine. Au début du XVIII^e siècle, la pensée mécaniste supprime également l'héritage de Galien. Désormais, le corps humain est une structure composée de solides et de fluides corporels en mouvement. Par exemple, en pathologie et thérapeutique, on emploie les termes de vitesse variable, de tension et de densité. Alors que la fièvre est toujours prêtée à une élévation de la température cardiaque, ceci s'explique dorénavant sous l'angle des causes mécaniques du changement de température, à savoir que des frottements provoqueraient une accélération de la circulation sanguine qui entraînerait, en retour, une variation de la température corporelle.

Aussi, la médecine mécaniste parvient-elle à conquérir les faveurs de la communauté médicale, laissant derrière elle la médecine traditionnelle à bout de souffle. La conception pragmatique qu'elle véhicule va contribuer à développer la médecine contemporaine fondée sur l'empirisme.

420. Émile Coornaert, *ibid.*

421. Avancée pour la première fois dans les années 1630 mais il faut attendre la publication de *De l'homme* en 1662 pour qu'elle soit diffusée. Elle s'impose à Montpellier dès 1673 (par un professeur, Jean Chastelain), à Paris, dans les années 1695, à Caen et Toulouse vers 1705-1706. Laurence W. B. Brockliss et Jacques Verger, *ibid.*

422. Cf. la théorie aristotélicienne des quatre éléments naturels.

Au demeurant, il faudra attendre le XVI^e siècle pour que l'on injecte graduellement un enseignement plus empirique comme l'introduction de démonstrations visuelles en anatomie et botanique. Relevons qu'à Montpellier ces nouveautés apparaissent dès 1534 : les enseignements comprennent une dissection par an, pour atteindre le chiffre 4 en 1550. Dans les autres facultés⁴²³, ce mouvement est plus lent, par exemple, ce n'est que vers 1617-1620 qu'elles apparaissent à Paris. Mais les conditions matérielles pour donner des cours visuels de dissections ou de démonstrations ne permettent pas de développer suffisamment ces pratiques. Seulement deux villes, Montpellier (1556) et Paris (1617) se dotent d'un amphithéâtre approprié mais les dissections se font rares dans la mesure où les facultés peinent à obtenir des corps⁴²⁴.

Un siècle plus tard, avec l'émergence de la médecine mécaniste, on commence à prendre conscience de l'importance d'enrichir les connaissances médicales en puisant dans les acquis empiriques des « arts mécaniques » comme la chirurgie ou la pharmacie. En 1676, à Montpellier, un cours consacré à l'étude de la préparation de médicaments chimiques remplace celui des remèdes galéniques. Ce cours deviendra, un siècle plus tard, à Montpellier comme ailleurs (Paris, Caen, Toulouse et Reims), un cours offrant aux étudiants la possibilité d'apprendre non seulement l'art de préparer les médicaments mais aussi leur composition chimique.

Or, malgré ces cours innovateurs, l'enseignement reste essentiellement orienté vers la pratique pédagogique (orale ou visuelle). En effet, les étudiants ont peu l'occasion d'effectuer eux-mêmes des dissections, de préparer des médicaments ou d'observer et de soigner des malades.

423. Aix, Angers, Avignon, Bordeaux, Caen, Nancy, Reims, Strasbourg et Toulouse.

424. Elles ne peuvent obtenir que des corps de criminels suppliciés. Laurence W. B. Brockliss et Jacques Verger, *ibid.*

Alors que Montpellier (1634) et Paris (1696) exigent de leurs candidats au doctorat des connaissances de médecine pratique à la fin de leurs études, ailleurs la maîtrise de la médecine théorique suffit pour passer les examens. À Montpellier, les élèves, bacheliers ou licenciés, sont censés réaliser deux visites par mois dans les hôpitaux de la ville tandis que les licenciés habitant Montpellier même doivent accomplir un stage pratique de six mois dans la région avant de se présenter au doctorat. À Paris, les bacheliers et licenciés doivent assister deux fois par semaine à une consultation externe organisée par la faculté et les candidats au doctorat servir deux ans dans un hôpital. Par contre, ces « stages » ne garantissent pas que l'étudiant puisse observer un nombre suffisant de maladies ou soit capable de suivre l'évolution d'un malade dans la mesure où ils ne sont pas soumis à un contrôle⁴²⁵.

Relevons que les premières écoles chirurgicales s'ouvrent en Italie dès le IX^e siècle à Salerne puis à Bologne. En France, la première faculté de médecine est fondée à Montpellier au XII^e siècle⁴²⁶. Plus laïque, la faculté de Montpellier propage le patrimoine gréco-latin enrichi et légué par les médecins arabes tels Avicenne, Albucassis ou Averroès. Plus innovatrice, elle crée un cours d'anatomie en 1340 qui acquerra une grande renommée et héberge Guy de Chauliac qui publie en 1368 le premier ouvrage de chirurgie, *La grande chirurgie*.

Au XVIII^e siècle, dans les autres facultés, les connaissances de médecine pratique ne suffisent plus aux étudiants en médecine ni aux apprentis-chirurgiens qui doivent être experts dans l'art de l'accouchement. C'est à Strasbourg en 1728 que la première chaire d'obstétrique est créée, d'autres suivront à Paris en 1745 puis à Reims et à Montpellier dans les années 1780.

425. Ajoutons que les hôpitaux à cette époque étaient surtout des institutions charitables pour les filles sans situation et les vieillards pauvres. Laurence W. B. Brockliss et Jacques Verger, *idem*.

426. Depuis 1137. Dès 1220, Honorius II accorda à Montpellier les mêmes droits qu'à Paris. Vincent-Pierre Comiti, « Histoire des universités de médecine : quelques jalons », *Sève*, 2007, n° 16, p. 19-24.

Durant le même siècle, le Collège royal et le Jardin du roi délivrent les enseignements pratiques les plus aboutis. Le premier comprend, au début des années 1700, en plus d'une chaire de médecine théorique, des chaires de botanique, de chirurgie et de pharmacie. Le second, créé en 1635 pour offrir des enseignements en botanique et pharmacie, détient six chaires et enseigne la médecine pratique. Le mieux doté matériellement, il possède l'amphithéâtre le mieux équipé de France et des salles où les étudiants peuvent faire des dissections.

Hormis ces cas, les enseignements pratiques délivrés par la médecine sont surpassés par ceux des collèges de chirurgie fondés à Paris (1724), Bordeaux (1754), Toulouse (1761) et Montpellier (1770). Créés pour former les apprentis-chirurgiens, ces collèges, bien qu'ils ne maîtrisent pas les savoirs de la médecine théorique, possèdent des chaires indépendantes d'ostéologie, d'anatomie et de spécialités comme l'obstétrique ou la chirurgie ophtalmologique et transmettent des techniques opératoires. Ces collèges formeront des pionniers de la médecine pratique comme Jacques René Tenon, illustre chirurgien, qui posera les jalons de la médecine clinique en créant en 1774 l'hôpital du collège à Paris.

En fait, la médecine exercée par les empiriques, reléguée au rang des arts mécaniques, gagne en légitimité au fur et à mesure que la médecine mécaniste s'émancipe des structures de pensée en usage depuis le XIII^e siècle. Rompant avec la médecine traditionnelle hippocratique-galénique, elle s'impose à partir du XVIII^e siècle comme médecine empirique, source du développement de la médecine contemporaine. *De sitibus et causis morborum*, de Giovanni Battista Morgagni inaugure, dès sa parution en 1761, la méthode anatomoclinique et partant l'ère moderne de la pratique médicale. La pratique l'emporte sur la théorie, l'expérimentation et l'observation sur les raisonnements métaphysiques.

Cette réhabilitation de la médecine pratique n'a pu se faire sans la lutte du corps professionnel afin d'acquérir la reconnaissance sociale nécessaire à le hisser au rang des arts libéraux. Aussi, la réhabilitation de la pratique au sein des écoles de santé puis de la faculté de médecine jette-t-elle les bases de l'organisation actuelle des études médicales. Mais cette organisation n'a été rendue possible que grâce aux luttes qu'a menées le corps médical afin de devenir légitimement détenteur du monopole d'exercice de la profession de médecin.

2. La régulation de l'entrée dans le corps professionnel : de la Révolution au début des années 2010

2.1. La conquête du monopole d'exercice de la profession

Depuis l'effritement du corps de médecins causé par le démantèlement des facultés de médecine à la suite de la Révolution, les médecins tentent à nouveau d'être reconnus socialement comme détenteur du monopole de leur profession.

Au début du XIX^e siècle, le gouvernement instaure la loi du 10 mars 1803. Cette loi crée, d'une part, les officiers de santé, dans l'optique de combler le manque de médicalisation dans les campagnes. Ces officiers, de deuxième ordre, sont formés dans des écoles secondaires de médecine. D'autre part, elle établit les conditions à partir desquelles la qualité de médecin peut être réclamée et offre aux médecins ainsi promus l'exclusivité des actes médicaux et chirurgicaux⁴²⁷. Le futur médecin devient soit docteur en médecine ou docteur en chirurgie. Mais cette loi est sujette à polémiques dans le milieu médical. En effet, celui-ci conteste la séparation des deux ordres de médecins et des officiers de santé dont le degré d'instruction et les droits diffèrent ainsi que l'absence de sanction pénale pour l'exercice illégal de la médecine,

427. Pierre Guillaume, « Modalités et enjeux de la professionnalisation », *op. cit.*

favorisant la prolifération des charlatans⁴²⁸. Aussi cette loi ouvre-t-elle le combat que les médecins vont mener contre les pratiques illégales de leur corps et contre « la dualité » due à la coexistence légale du docteur en médecine et de l'officier de santé.

La première tentative de regrouper les médecins se concrétise par la création en 1845 de l'Association médicale de France par Amédée Latour⁴²⁹. En son sein, des commissions de travail formulent des revendications : limitation du nombre de médecins, homogénéisation du corps par la suppression des officiers de santé, mise en place d'une réforme de l'enseignement médical et d'un conseil disciplinaire, relèvement des honoraires et imposition de sanctions contre le charlatanisme.

Afin de renforcer leur influence, les médecins se dotent de structures. Bien qu'illégaux, des syndicats de médecins se créent, et ce, dans plusieurs régions de province : l'Union des syndicats médicaux de France est ainsi fondée en 1881⁴³⁰. Mais il faut attendre la loi du 30 novembre 1892 pour que les médecins obtiennent enfin gain de cause sur leurs revendications. Cette loi formule la définition moderne de la profession, fondée sur les études sanctionnées par la thèse⁴³¹. Elle marque ainsi un pas décisif dans la quête du monopole d'exercice par la suppression des docteurs en chirurgie et des officiers de santé, le diplôme de médecin devient la seule voie d'accès donnant droit d'exercer. Ce monopole se concrétise également par le renforcement de la pénalisation de l'exercice illégal de la médecine : la contravention devient un délit passible de la correctionnelle et la récidive peut conduire à la prison

428. Jacques Poirier et Françoise Salaün, *Médecin ou malade ? La médecine en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Éditions Masson, 2001. Sur les médecins, cf. également Antoinette Chauvenet, *Médecines au choix, médecine de classes*, Paris, PUF, 1978 ; Michel Arliaud, *Les Médecins*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1987 ; Geneviève Cresson et François-Xavier Schweyer (dir.), *Professions et institutions de santé face à l'organisation du travail. Aspects sociologiques*, Rennes, Éditions ENSP, 2000.

429. Journaliste médical et directeur de la revue l'Union médicale. Soulignons que Pierre Rayer fonde en 1858, l'Association générale de prévoyance et de secours mutuel des médecins de France dont les trois buts sont assistance, protection et moralisation. *Idem*.

430. Alain Laugier et Jacqueline Pincemin, « Les médecins », *Revue française de science politique*, vol. 9, n° 4, 1959, p. 890.

431. Michel Arliaud, *Les Médecins*, *op. cit.*

et par la défense des intérêts de la profession : les médecins ont le droit de former des syndicats.

Tout au long du XX^e siècle⁴³², les médecins poursuivront leur combat. Au début de ce siècle, des revendications plus libérales mobilisent ainsi les syndicats de médecins. Refusant de s'assimiler à des salariés et de reconnaître des employeurs, ils revendiquent l'arbitrage des revenus et le libre choix du médecin par le malade. En 1913, une scission de l'Union des syndicats médicaux de France aboutit à la création de la Fédération nationale des syndicats médicaux de France. Une première version de la loi sur les assurances sociales, qui institue le tiers payant, est adoptée en avril 1928 contre l'avis d'une majorité de médecins dont la réponse est de se regrouper et de former la Confédération des syndicats médicaux français (CSMF)⁴³³ sur la base de quatre principes fondamentaux, finalement reconnus par la loi sur les assurances sociales d'avril 1930 : le libre choix du médecin par le malade, le respect du secret professionnel, la liberté de prescription et l'entente directe entre médecin et malade au sujet des soins et des honoraires.

Cependant, la reconnaissance de ces principes libéraux fait long feu. En effet, les ordonnances d'octobre 1945 instituent la sécurité sociale et la fixation des tarifs opposables par convention collective⁴³⁴. Par ces ordonnances, la médecine libérale perd un de ses principes fondateurs : la liberté pour les médecins de fixer leurs honoraires. Ce recul est vivement contesté par les tenants du libéralisme médical qui se réunissent en 1967 au sein de la Fédération des médecins de France (FMF). Cette même année, la caisse nationale d'assurance sociale (CNAM), créée dans le cadre de l'ordonnance du 21 août 1967, divise la sécurité sociale en trois branches autonomes :

432. Pour plus de détails, cf. Jean de Kervasdoué (dir.), *La Crise des professions de santé*, Paris, Dunod, 2003.

433. Notons que la CSMF est dissoute en 1940 par le gouvernement de Vichy et reconstituée en 1945.

434. L'ordonnance du 19 octobre 1946 crée les conventions départementales ; le décret du 12 mai 1960 les conventions individuelles et la loi du 3 juillet 1971, les conventions nationales. Cf. <http://dmg.medecine.univ-paris7.fr/documents/Cours/ExerciceProf/polyviep.pdf>, consulté le 2 mars 2008.

la caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés (CNAMTS), la caisse nationale de l'assurance vieillesse des travailleurs salariés (CNAVTS) et la caisse nationale d'allocations familiales (CNAF). Avec la création de la caisse nationale, les ordonnances offrent au corps médical un interlocuteur influant auprès du gouvernement et du patronat. Sur recours formé par la CSMF, la jurisprudence du conseil d'État définit les principes fondamentaux de l'assurance maladie parmi lesquels figure la détermination des tarifs par voie conventionnelle. Le dialogue se révèle assez fécond et un premier accord « national » est signé en 1969 portant le tarif de la consultation à treize francs.

Dans la foulée des événements de mai 1968, d'autres syndicats vont voir le jour comme, en 1975, le Syndicat de la médecine générale. Plus protestataire que les syndicats médicaux traditionnels, ses revendications portent sur le droit à l'avortement et à la contraception, la dissolution du conseil de l'Ordre des médecins, le retrait du paiement à l'acte au profit du paiement à la fonction au sein d'unités sanitaires de base⁴³⁵.

Cependant, bien que le milieu syndical se charge de la défense des conditions d'exercice de la profession, la protection des règles qui délimitent le champ d'intervention et régulent l'exercice du métier, en l'occurrence l'éthique professionnelle, est déléguée à l'Ordre des médecins.

435. Jacques Poirier et Françoise Salaün, *ibid.*

2.2. La défense de l'éthique médicale : le rôle de l'Ordre des médecins

Hippocrate⁴³⁶ est le premier à rejeter l'idée que des forces divines ou surnaturelles seraient la cause des maladies⁴³⁷. Surnommé le « père de la médecine », il fonde une école de médecine portant son nom au sein de laquelle il pose les jalons de la déontologie médicale. Pour lui, la profession de médecin doit s'organiser autour de règles bien définies comme l'obligation morale de la connaissance et de la transmission du savoir, la prise en charge de tous les malades et le respect du secret médical, droit fondamental du malade. L'exercice de la profession doit être centré sur l'application et l'instruction de ces règles ainsi que sur l'expérience professionnelle⁴³⁸. Il en vient à définir les principes sur lesquels l'exercice de la profession doit s'appuyer et les rapports que le médecin doit entretenir avec le patient, connus sous le nom de serment d'Hippocrate.

Hippocrate fixe ainsi les bases des règles de la pratique médicale. En effet, son serment établit les fondements de la déontologie médicale qui régule l'exercice de la profession. Il comprend notamment le respect de son maître de médecine, l'égalité entre tous les patients, le respect de ceux-ci, la non-transparence de ses opinions personnelles pendant l'exercice et le secret médical. Il scelle toujours, en 2010, l'entrée dans la profession. Ce serment, dont la phraséologie a évolué au fil du temps, doit être prononcé à la fin de la soutenance de thèse en vue de l'obtention du diplôme d'État de docteur en médecine :

436. Médecin grec, né vers 460 avant J.C., il décède vers 370 avant J.C. Cf. Mikaël Bensadoun, *La médecine chez les Romains*, www.ac-nice.fr/college-matisse-06/intranet/.../medecine.pdf, consulté le 12 mars 2009.

437. Reprenant la théorie aristotélicienne des quatre éléments, il établit la théorie des humeurs. D'après cette théorie, le corps humain est constitué de quatre humeurs – le sang, la lymphe (ou phlegme), la bile jaune et l'atrabile (ou bile noire) – qui sont influencées par les quatre éléments naturels – le feu, l'eau, l'air et la terre – auxquels sont associées quatre qualités élémentaires – le chaud, le froid, le sec et l'humide. Tout déséquilibre d'une ou plusieurs humeur(s) est à l'origine d'une maladie. Son traité *L'ancienne médecine* s'y consacre. Cf. <http://www.medarus.org/Medecins/MedecinsTextes/hippocrate.html>, consulté le 15 mars 2009.

438. Reposant principalement sur l'examen du malade. Cf. <http://daedalus.umkc.edu/hippocrates/HippocratesLoeb1/>, consulté le 11 mars 2009.

« En présence des maîtres de cette faculté, de mes chers condisciples et selon la tradition d’Hippocrate, je promets et je jure d’être fidèle aux lois de l’honneur et de la probité dans l’exercice de la médecine. Je donnerai mes soins gratuits à l’indigent, et n’exigerai jamais un salaire au dessus de mon travail. Admis dans l’intérieur des maisons, mes yeux ne verront pas ce qui se passe, ma langue taira les secrets qui me seront confiés et mon état ne servira pas à corrompre les mœurs ni favoriser le crime. Respectueux et reconnaissant envers mes maîtres, je rendrai à leurs enfants l’instruction que j’ai reçue de leurs pères. Que les hommes m’accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses. Que je sois couvert d’opprobre et méprisé de mes confrères si j’y manque. »

L’idée de constituer un conseil de l’ordre des médecins remonte à la seconde moitié du XIX^e siècle. En effet, lors d’un congrès médical tenu en 1845, on propose la création d’un conseil médical départemental. Le texte réglementaire est même voté à la Chambre des pairs en 1847, mais sans faire l’objet d’une approbation du gouvernement. Bien que l’idée refasse surface en 1885 sous l’appellation de « Société centrale de déontologie », une décennie plus tard, en 1896, le professeur Grasset rapporte dans la publication de ses consultations médicales qu’« il est regrettable qu’il n’existe pas un conseil de l’Ordre dans notre corporation. La médecine et les médecins ne seront honorés et estimés à leur valeur que si les médecins eux-mêmes donnent l’exemple de la considération réciproque et suivent scrupuleusement les règles de haute convenance que la coutume, à défaut de la loi, impose à la conscience de chacun »⁴³⁹.

Deux ans plus tard, Louis Barthou, ministre de l’Intérieur, dépose un projet de loi visant à créer un conseil de l’Ordre des médecins, mais ce projet reste sans lendemain. Revenant à l’ordre du jour en 1928, il commence à être débattu en 1929. D’abord exposé au conseil des ministres, il est soumis à la concertation de la

439. Jacques Lucas, *De 1845 à nos jours : l’Ordre national des médecins*, septembre 2007, <http://www.crompl.fr/historiqueordre.html>, consulté le 4 février 2009.

Confédération des syndicats médicaux français qui, le 2 juin 1929, lors de sa 2^e assemblée générale, « considérant que seule la profession médicale, obligatoirement organisée, peut être la fidèle gardienne de la moralité professionnelle, se déclare partisan d'un Ordre des médecins »⁴⁴⁰.

Entre temps, l'Académie de médecine demande au gouvernement « que soit soumise aussi rapidement que possible au vote du parlement la création de l'Ordre des médecins qui contribuerait à conserver à la pratique médicale son caractère de profession libérale [...] et que soit donné régulièrement un enseignement de déontologie [...] »⁴⁴¹. Même si en 1930 la Confédération des syndicats médicaux français détermine un règlement de déontologie médicale pour ses adhérents, ce n'est que dans le cadre de la loi du 7 octobre 1940 que l'Ordre des médecins, instance disciplinaire chargée de faire respecter les règles déontologiques, est créé bien qu'il faille attendre l'ordonnance du 24 septembre 1945 pour qu'elle soit effective. Ces missions se déclinent comme suit :

« L'Ordre des médecins veille au maintien des principes de moralité, de probité et de dévouement indispensables à l'exercice de la médecine, et à l'observation, par tous ses membres, des devoirs professionnels ainsi que des règles édictées par le code de déontologie prévue à l'article L.366 du présent titre. (...) Il assure la défense de l'honneur et de l'indépendance de la profession médicale⁴⁴². »

L'Ordre représente tous les médecins exerçant l'art médical. Bien que le progrès dans le domaine médical fractionne la médecine en plusieurs spécialités – médecine de soins et médecine de prévention ou de contrôle, médecine des généralistes et médecine des spécialistes, médecine hospitalière et médecine de ville ou de campagne, etc. –, les règles qui délimitent le champ d'intervention et régulent

440. *Idem.*

441. *Idem.*

442. Ordre national des médecins, rubrique « historique », <http://www.conseil-national.medecin.fr/?url=mission/pgraphe.php&offset=0>, consulté le 14 août 2009.

l'exercice de la profession forment un tout indivisible : ayant pour objet l'être humain. Le médecin, quelle que soit sa spécialité, a la responsabilité personnelle des décisions qu'il doit prendre et des actes qu'il pratique.

Suivra deux ans après l'homologation du premier code de déontologie médicale⁴⁴³ : celui-ci, établi par le conseil national de l'Ordre des médecins, est adopté après recueil de l'avis du conseil d'État.

Aussi l'Ordre s'est-il vu attribué les fonctions de défense des règles qui délimitent le champ d'intervention et régulent l'exercice de la profession et de maintien de leur respect (droit d'ester en justice) :

« La mission de l'Ordre des médecins est expressément définie par l'article L. 4121-2 du code de la santé publique : "L'Ordre des médecins veille au maintien des principes de moralité, de probité, de compétence et de dévouement indispensables à l'exercice de la médecine et à l'observation, par tous ses membres, des devoirs professionnels ainsi que des règles édictées par le code de déontologie prévu à l'article L. 4127-1 du présent titre. Il assure la défense de l'honneur et de l'indépendance de la profession médicale. Il peut organiser toutes œuvres d'entraide et de retraite au bénéfice de ses membres et de leurs ayants droit. Il accomplit sa mission par l'intermédiaire des conseils départementaux, des conseils régionaux et du conseil national de l'Ordre"⁴⁴⁴. »

Ainsi, la profession médicale s'organise autour de règles bien précises centrées sur le rapport à autrui et dont l'objectif est de réguler les actes quotidiens : l'obligation morale de la connaissance et transmission du savoir, l'égalité de la prise en charge des hommes face à la souffrance, la défense de la vie, la défense du secret professionnel qui ne constitue pas un privilège de la profession mais un droit

443. Règlement d'administration publique n° 47-1169 du 27 juin 1947 publié au journal officiel du 28 juin 1947. Le code actuel (quatrième du nom) fait l'objet du décret n° 95-1 000 du 6 septembre 1995 modifié par le décret n° 97-503 du 21 mai 1997.

444. Ordre national des médecins, rubrique « missions », <http://www.conseil-national.medecin.fr/?url=mission/pgraphe.php&offset=0>, consulté le 14 août 2009.

fondamental du malade⁴⁴⁵. L'enseignement de la déontologie médicale s'effectue dans le cadre de la spécialisation dans une des branches de la médecine qui se réalise dans le cadre de l'internat.

Par ailleurs, la régulation de l'entrée dans le corps va également se concrétiser par la limitation du nombre de médecins en exercice.

2.3. La limitation du nombre de médecins : le *numerus clausus*

À la fin du XVII^e siècle, Guy Patin, doyen de la faculté de médecine de Paris, se plaint du nombre important de médecins : « Il sera plus grand nombre de médecins en France qu'il n'y a de pauvres en Normandie, de Frati en Italie et en Espagne »⁴⁴⁶.

Bien que le nombre de médecins passe de 18 099 en 1847 à 14 920 en 1891, la profession continue à dénoncer l'encombrement médical. Celui-ci va même alimenter la xénophobie et l'antisémitisme d'une partie du corps médical entre les deux guerres mondiales, approuvant les textes du gouvernement de Vichy sur la limitation de l'exercice des médecins juifs ou nés de père étranger. Dans les années 1960, à la suite de la massification de l'université⁴⁴⁷, la sélection est soutenue par une grande partie du corps médical tant hospitalier qu'universitaire. À l'initiative du Syndicat autonome des enseignants de médecine (SAEM), certains prônent l'institution d'un concours d'entrée au début des études de médecine afin de réguler le nombre des

445. Pour approfondir le sujet, cf. Raymond Villey, *Déontologie médicale*, Paris, Masson, 1982 ; Jean-Pierre Almeras et Henri Péquignot, *La déontologie médicale*, Paris, LITEC, 1996.

446. Jacques Poirier et Françoise Salaün, *ibid.*, p. 14.

447. « Le nombre d'étudiants en médecine, qui était resté stable durant les années 1950, s'est ensuite fortement accru : de 35 300 en 1963-1964, leur effectif est passé à 59 800 en 1967-1968, soit une hausse de 69 % en quatre ans ». Cf. Marc-Olivier Déplaudé, « Instituer la "sélection" dans les facultés de médecine. Genèse et mise en œuvre du *numerus clausus* de médecine dans les années 68 », *Revue d'histoire de la protection sociale*, n° 2, 2009, article disponible sur le site <https://www.paris.inra.fr/ritme/content/.../cvdeplaudé.pdf>, consulté le 14 septembre 2009.

futurs médecins, d'autres, comme l'Ordre des médecins, estiment que cette sélection permettrait de préserver le prestige de la profession médicale. Plus réticents, les pouvoirs publics craignent que les étudiants s'y opposent comme ce fut le cas dans le cadre du « plan Fouchet-Capelle ».

Malgré ces contestations, l'arrêté du 26 septembre 1969 durcit les conditions d'accès à la 2^e année. Ce durcissement consiste à renforcer la difficulté des examens de fin 1^{ère} année « en adoptant la note éliminatoire ; en gardant le contrôle continu des connaissances, mais obligatoirement écrit et anonyme ; en ne lui accordant qu'un coefficient faible par rapport à l'examen terminal »⁴⁴⁸. En 1971, par la loi n° 71-557 du 12 juillet, les pouvoirs publics instituent, en fin de PCEM1, une limitation de l'accès des étudiants en 2^e année de médecine ou de chirurgie dentaire en fonction du nombre d'étudiants de 4^e, 5^e et 6^e année pouvant être accueillis dans les services hospitaliers. En contrepartie, la loi prévoit la mise en place d'un diplôme universitaire de biologie (décret du 13 octobre 1972) destiné en priorité aux étudiants qui n'ont pas été reçus en 2^e année.

Alors qu'au départ, la sélection est numériquement définie par un arrêté interministériel annuel qui fixe 2 ans à l'avance le nombre global d'étudiants de 2^e, 3^e et 4^e années, à partir de la loi du 6 juillet 1979, le *numerus clausus* est déterminé par un arrêté annuel qui fixe par centre-hospitalo-universitaire (CHU) le nombre d'étudiants à admettre en 2^e année de médecine et en odontologie⁴⁴⁹.

Dans le cas de la médecine, ce mode de clôture permet de fermer l'accès aux profanes. En nos termes, cette forme de régulation permet de *réguler l'entrée dans le corps professionnel*. Le contrôle des flux, qui repose sur la sélection des candidats à

448. *Idem*, p. 9.

449. Le nombre fixé était de 7 912 pour la rentrée 1979, se réduisant d'année en année et se stabilisant depuis la rentrée 1992 à environ 3 500. Au 1^{er} janvier 1999, on recensait en France près de 200 000 médecins : 96 759 omnipraticiens et 99 632 spécialistes. « Dans l'hypothèse où le *numerus clausus* resterait fixé à 3 500 étudiants par an, les médecins en activité devraient être 169 000 en 2017, 130 000 en 2025, puis 110 000 en 2035 ». Jacques Poirier et Françoise Salaün, *ibid.*, p. 16.

l'entrée de la formation, prend la forme d'une régulation du nombre de places disponibles en fonction des notes obtenues aux examens d'admission, *i.e.* la sélection par le mérite. En l'espèce, le classement des candidats par ordre de mérite s'effectue à deux reprises dans le cursus : des épreuves écrites à la fin de la 1^{ère} année et l'examen national classant (ENS) lors de la spécialisation.

En somme, le corps professionnel possède un rôle déterminant dans la fixation des bases qui vont orienter les actes quotidiens.

Après avoir décrit le processus menant à la *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* à travers le cas de la médecine, il s'agit maintenant d'étudier les modalités déployées au cours de la *fabrique de professionnels*.

3. La fabrique de professionnels du XIX^e siècle au début des années 2010

La réhabilitation de la pratique parmi les arts libéraux a contribué à l'émergence d'une nouvelle manière de concevoir la *fabrique de professionnels* : le futur médecin doit désormais se former « au lit du malade ». Cette nouvelle conception va se manifester par l'injection de la pratique dans les enseignements qui sera de plus en plus intensive au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus.

3.1. Réhabilitation de la pratique à l'aube du XIX^e siècle : la naissance de la médecine hospitalo-universitaire

Suite à la promulgation de la loi Le Chapelier du 14 juin 1791 et la décision du 18 août 1792 qui notifie la dissolution des corporations, la première étape consistera en la restructuration des écoles pour former des médecins. Ainsi, la

construction du nouvel État français requiert des médecins aux armées : pour les « besoins de la cause », il faut en former « beaucoup et rapidement ». C'est dans ce contexte et afin de remédier à ce manque que les pouvoirs publics inaugurent trois écoles de santé (Paris, Montpellier et Strasbourg) dont la durée des études est de 3 ans (décret du 4 décembre 1794).

Au début du XIX^e siècle, l'organisation des études médicales se complexifie. La loi du 10 mars 1803, qui instaure les écoles de médecine, répartit les études selon deux niveaux. Le premier, issu des écoles de médecine devenues facultés en 1808, confère le titre de docteur après quatre années d'études, qui se terminent par cinq examens et la soutenance d'une thèse, accordant le droit d'exercer la médecine et la chirurgie sur tout le territoire. Le second attribue le titre d'officier de santé et un droit d'exercice restreint après un cursus plus court. Pour devenir officier de santé, l'aspirant doit avoir étudié 3 ans dans une école secondaire de médecine ou avoir pratiqué cinq ans dans un hôpital civil ou militaire, ou six ans auprès d'un docteur. Cet apprentissage est sanctionné par un examen devant un jury médical départemental. Après admission, le nouvel officier de santé peut exercer uniquement dans les limites du département où il a été reçu.

Pour la première fois, les écoles de médecine réunissent la médecine et la chirurgie. Réhabilitant les cours de clinique médicale (hôpital de la Charité) et de clinique chirurgicale (Hôtel-Dieu), ce nouveau système pédagogique institue l'enseignement clinique.

Les programmes combinent à la fois enseignements théorique et pratique, parmi lesquels l'enseignement clinique au lit du malade.

Durant la période qui s'échelonne du Moyen Âge au XVIII^e siècle, rappelons-le, l'enseignement de la médecine, théorique, est essentiellement basé sur les acquis des grands penseurs de l'Antiquité comme Aristote, Hippocrate et Galien, *i.e.* sur la pratique pédagogique. Il faut attendre l'émergence d'une conception mécaniste du

corps humain impulsée par les travaux de René Descartes⁴⁵⁰ selon laquelle les processus physiologiques s'expliquent mécaniquement pour que se développe la médecine contemporaine fondée sur l'observation et l'approche anatomo-clinique⁴⁵¹. Cette nouvelle conception va permettre de rompre avec la tradition pédagogique purement théorique et de placer la pratique au cœur de l'enseignement : l'hôpital devient le laboratoire de la science médicale⁴⁵². En atteste ce passage du rapport et projet de décret, soumis à la convention le 25 novembre 1794, sur la rénovation de l'enseignement médical présenté par Antoine Fourcroy :

« Dans l'école centrale de santé, comme dans celle des travaux publics, la pratique, la manipulation seront joints aux préceptes théoriques. Les élèves seront exercés aux expériences chimiques, aux dissections anatomiques, aux opérations chirurgicales, aux appareils. Peu lire, beaucoup voir et beaucoup faire, telle sera la base du nouvel enseignement que les comités vous proposent de décréter. Ce qui a manqué jusqu'ici aux écoles de médecine, la pratique même de l'art, l'observation au lit des malades, deviendra une des principales parties de cet enseignement⁴⁵³. »

L'enseignement clinique participe à ce titre à la constitution de dispositifs institutionnels qui feront de l'hôpital le lieu où se définit, se pratique et se transmet le nouveau savoir médical.

450. Avancée pour la première fois dans les années 1630 mais il faut attendre la publication de *De l'homme* en 1662 pour qu'elle soit diffusée. Elle s'impose à Montpellier dès 1673, à Paris, dans les années 1695, à Caen et Toulouse vers 1705-1706. Laurence W. B. Brockliss et Jacques Verger, « Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles », *op. cit.*

451. *Idem.*

452. À titre d'information, soulignons que l'enseignement de la médecine au lit du malade existe déjà dans plusieurs pays d'Europe. Initié dans les universités italiennes au XVI^e siècle, cet enseignement se diffuse « au cours des siècles suivants aux Pays-Bas (École de Leyde), en Écosse (École d'Édimbourg) puis en Allemagne et en Autriche (École de Vienne) ». Jacques Poirier et Françoise Salaün, *ibid.*, p. 25.

453. Antoine Fourcroy, *Rapport et projet de décret sur l'établissement d'une école centrale de santé à Paris*, Paris, comités de salut public et d'instruction publique, 7 frimaire de l'an 3, p. 9, <http://www3.chu-rouen.fr/NR/rdonlyres/A8D43C57-17CF-42B4-A5FC-644CEF0B0369/0/1994.pdf>, consulté le 19 juin 2009.

Aussi, la médecine d'observation et l'approche anatomique de la maladie élaborée par les chirurgiens parisiens du XVIII^e siècle favorisent-elles le développement de la méthode anatomoclinique. Accordant une place de premier plan à la clinique, cette approche va permettre de faire évoluer les méthodes de diagnostic.

À l'orée du XIX^e siècle, la clinique moderne, fondée sur l'enseignement clinique au lit du malade, s'élabore dans les hôpitaux de Paris, formant l'école anatomopathologique, dite école de Paris.

Sans connaissance précise de l'organisation intérieure du corps et de son fonctionnement, les interventions relevant de l'anatomie et de la physiologie ne portent que sur les organes vitaux et se limitent aux organes périphériques et aux plaies. L'école de Paris impulse un enseignement médical rénové basé sur la médecine d'observation et la méthode anatomoclinique⁴⁵⁴. François Broussais, médecin militaire, en définit parfaitement les objectifs : « Deviner pendant la vie quelle espèce d'altération on doit trouver après la mort afin d'ajuster les symptômes aux différentes formes des altérations organiques⁴⁵⁵. » Sans doute ignore-t-il la portée de cette phrase qui constitue un jalon du développement de l'autopsie⁴⁵⁶. Mais les progrès de cette médecine émergente ne pourront vraiment prendre leur envol qu'avec le développement, d'une part, de l'anesthésie afin de soulager la douleur⁴⁵⁷

454. Plusieurs professeurs de cette école contribueront au progrès de la médecine émergente. À titre d'exemple, René-Théophile-Hyacunthe Laennec, médecin de l'hôpital Necker, grâce au stéthoscope, introduit l'examen physique du malade. Ainsi, les signes objectifs d'examen physique du malade (palpation, percussion, auscultation) supplantent les signes traditionnels d'inspection (faciès, respiration, sueurs, expectoration, etc.). L'objectivité des signes recueillis par l'examen physique du malade permet de relativiser le récit du patient lors de la consultation et d'enrichir le diagnostic. Jacques Poirier et Françoise Salaün, *ibid.*

455. François Joseph et Victor Broussais, *Examen des doctrines médicales et des systèmes de nosologie*, vol. 4, Paris, Méquignos-Marvis, 1816, p. 145, <http://books.google.fr/books>.

456. Cette technique consiste à disséquer et inspecter les différentes parties d'un cadavre pour déterminer la cause de la mort ou pour la recherche scientifique.

457. Marguerite Zimmer, *Histoire de l'anesthésie. Méthodes et techniques au XIX^e siècle*, Paris, EDP sciences Éditions, coll. « Sciences et histoire », 2008.

et, d'autre part, de l'antisepsie et l'asepsie pour prévenir les infections dues aux microbes⁴⁵⁸.

En peu de temps, la pratique de la médecine anatamoclinique permet au milieu hospitalier parisien de devenir le lieu du nouveau savoir médical et le centre actif de l'enseignement clinique. Étudiants et praticiens étrangers de toute l'Europe et de l'Amérique du Nord viendront suivre les cours cliniques dispensés par les maîtres de l'école de Paris.

Les enseignements issus de cette refonte seront construits en fonction du lieu où se déroule la pratique, l'hôpital⁴⁵⁹, selon le système de l'internat.

3.2. L'internat comme outil de professionnalisation

En 1801, le Conseil général des hospices civils présente le règlement homologué par le ministère de l'Intérieur⁴⁶⁰ et centré sur la réorganisation et la spécialisation des hospices et des études médicales. Mu par les nouvelles méthodes d'investigation qui favorisent l'émergence des spécialités et afin d'encourager

458. L'antisepsie est initiée par d'Ignace Semmelweis à Budapest en 1847. Obstétricien, il observe que la fièvre puerpérale, responsable d'un tiers des décès en post-partum, est transmise par les mains des docteurs et stagiaires qui viennent d'effectuer des autopsies. En réponse à cette observation, il utilise le chlorure de chaux pour le lavage des mains, réduisant ainsi quelque peu les infections. Mais cette découverte n'a pas d'écho. Il faut attendre la découverte des microbes par Louis Pasteur pour que des méthodes visant à prévenir la diffusion des microbes, l'asepsie, se mettent en place. La première est développée par le chirurgien Joseph Lister en 1867. Avant d'opérer, il stérilise la salle opératoire. Ainsi, les méthodes afin de diminuer la mortalité pendant l'opération et post-opératoire vont se multiplier comme l'usage des gants de caoutchouc. Christian Chatelain, *ibid.*

459. Cf. Claudine Herzlich, « Types de clientèle et fonctionnement de l'institution hospitalière », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 1, 1973, p. 41-59 ; Philippe Mossé et Catherine Paradeise, « Restructurations à l'hôpital : recompositions des hôpitaux. Réflexions sur un programme », *Revue française des affaires sociales*, dossier « Recomposer l'offre hospitalière », n° 3, 2003, p. 143-158 ; Étienne Minvielle, « Gérer et comprendre l'organisation des soins hospitaliers », dans Geneviève Cresson et François-Xavier Schweyer (dir.), *Professions et institutions de santé face à l'organisation du travail. Aspects sociologiques*, Rennes, Éditions ENSP, 2000, p. 115-131.

460. L'arrêté du 4 décembre 1801 (13 frimaire an X) et présenté le 27 novembre 1801 (6 frimaire an X).

l'institutionnalisation des spécialités émergentes, l'arrêté du 4 décembre 1801 entérine la « spécialité de fait ».

Cet arrêté prévoit également de séparer les étudiants en externes et internes et d'instaurer un concours⁴⁶¹ à l'entrée de l'externat ou de l'internat dont l'obtention conditionne la suite du cursus universitaire⁴⁶².

La pédagogie de ce concours est basée sur le compagnonnage actif avec prise de responsabilités en situation réelle (notamment lors des gardes)⁴⁶³, laissant à la discrétion de chacun le soin de remplir comme il l'entend son bagage théorique. De fait, la pratique hospitalière est entièrement séparée des examens universitaires que l'étudiant doit subir pour avancer dans le cursus universitaire. De surcroît, le concours de l'internat est strictement réservé aux externes des hospices. Une fois admis, l'étudiant est interne durant 4 ans.

En outre, le concours de l'internat, toujours en vigueur plus d'un siècle après sa création, est reconduit par le décret n° 43-891 du 17 avril 1943 portant règlement d'administration publique pour l'application de la loi du 21 décembre 1941 relative aux hôpitaux et hospices publics. Il y est notamment stipulé : « Les hôpitaux publics figurant sur une liste établie conjointement par le ministre de la Santé publique et le ministre de l'Éducation nationale recrutent leurs internes après concours sur épreuves ».

461. La notion de concours répondait à l'origine au souci républicain d'écartier tout favoritisme.

462. Le 13 septembre 1802 est inauguré le premier concours de l'internat à la préfecture de la Seine. Les autres établissements hospitaliers suivent l'exemple avec, en l'espèce, la création en 1807 de l'internat des hôpitaux de Marseille.

463. Isabelle Baszanger aborde la socialisation professionnelle des futurs médecins généralistes en décrivant le déroulement des visites et des gardes. Cf. Isabelle Baszanger, « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes », *op. cit.* et « La construction d'un monde professionnel : entrée des jeunes praticiens dans la médecine du travail », *Sociologie du travail*, vol. 83, n° 3, 1983, p. 275-294.

Même si ce concours s'étend à tous les hôpitaux, entre 1945 et 1958, les étudiants, au cours de leurs études médicales, sont peu mis en contact avec les malades. En effet, bien que les 5 années de théorie soient ponctuées de stages s'achevant par une année de pratique à temps plein à l'hôpital, les examens universitaires ne portent que sur le programme théorique. Seuls les médecins qui ont réussi les concours successifs de l'externat et de l'internat bénéficient d'un enseignement pratique plus complet.

L'internat contribue au développement des liens entre l'université et l'hôpital en tant que lieu de socialisation. Dans ce cadre, il est question d'organiser l'encadrement institutionnel indispensable à la formation pratique. Ainsi, dans les années 1950, sous l'impulsion de Robert Debré⁴⁶⁴, la réforme hospitalo-universitaire est homologuée⁴⁶⁵. Cette loi marque le début de la période actuelle que Michel Arliaud qualifie d'« hospitalo-centrisme »⁴⁶⁶.

Cette réforme, inspirée du « bedside teaching by full time practitioners » initié par Abraham Flexner⁴⁶⁷, aligne les carrières hospitalières et universitaires sur un modèle hospitalo-universitaire unique destiné aussi bien aux fondamentalistes qu'aux cliniciens. Pour ce faire, elle prévoit la fusion de la faculté de médecine et de la clinique au sein des CHU et crée un corps de professeurs hospitaliers et

464. À ce moment coordinateur du Comité interministériel pour la réforme des études médicales. Soulignons que dès 1944, Robert Debré prépare au Comité médical de la réforme de l'enseignement de la médecine le texte *Organisation de la profession médicale et réforme de l'enseignement de la médecine*. Christophe Ségouin et *ali.*, « Des médecins scientifiques ou littéraires ? Une perspective historique française », *Pédagogie médicale*, n° 8, 2007, p. 138.

465. Ordonnance n° 58-1373 du 30 décembre 1958 relative à la création de centres hospitaliers et universitaires (CHU), à la réforme de l'enseignement médical et au développement de la recherche médicale.

466. Michel Arliaud, *ibid.*

467. Dans un rapport publié en 1910 intitulé « Éducation médicale aux États-Unis et au Canada ». Pour une analyse de ce rapport, vous pouvez consulter l'article de Howard S. Berliner, « A larger perspective on the Flexner Report », *International Journal of Health Services*, vol. 5, n° 4, 1975, p. 573-592.

universitaires à plein temps, appelé, en théorie, à combiner la triple fonction de soins (santé), d'enseignement et de recherche⁴⁶⁸.

Durant les événements de mai 1968, les étudiants contestent l'« iniquité du système de sélection » ne permettant pas un enseignement pratique de qualité pour tous. À la suite de ces protestations estudiantines, le concours de l'externat est supprimé, l'externat devenant une fonction hospitalière en 3^e année (décret du 7 janvier 1969)⁴⁶⁹. Dorénavant, tout étudiant possède le statut d'« étudiant hospitalier » avec les responsabilités qui incombent aux externes et accède aux stages hospitaliers non seulement en CHU, mais également dans les hôpitaux généraux et spécialisés.

Sous le septennat de Valéry Giscard d'Estaing, à la suite du rapport Fougère, la loi du 6 juillet 1979 relative aux études médicales, dite loi Veil, donne le coup d'envoi à la réforme du 3^e cycle des études médicales. Celle-ci met en place l'internat qualifiant et stipule que les internes nommés au concours « peuvent seuls poursuivre leurs études en vue d'une des spécialités ». Les certificats d'études spéciales (CES) sont ainsi supprimés et les internes inscrits à des diplômes d'études spécialisés (DES) et diplômes d'études spécialisés complémentaires (DESC). L'accès au cycle de médecine générale, le résidanat, permet, quant à lui, de former les futurs généralistes (décret n° 80-1148 du 23 décembre 1980 fixant le statut des internes et résidents en médecine).

Néanmoins, avant même son application, la loi Veil est remise en chantier par la gauche arrivée au pouvoir en mai 1981. Le rapport de Maxime Seligmann trace les grandes lignes de ce qui constituera la loi n° 82-1098 du 23 décembre 1982 relative aux études médicales et pharmaceutiques. Celle-ci maintient les DES et les DESC et

468. En 1960, la réforme est complétée par le décret n° 60-842 du 6 août 1960 portant création d'un cycle d'enseignement préparatoire à la recherche en biologie humaine qui prévoit de réserver, dans chaque CHU, 50 mètres carrés à la recherche. http://www.medarus.org/Medecins/MedecinsTextes/debre_robert.htm, consulté le 5 mai 2009.

469. Joël Autret, *L'hôpital aux prises avec son histoire*, Paris, L'Harmattan, coll. « L'histoire du social », 2004, p. 200.

divise le 3^e cycle en quatre filières d'internat de spécialité – médecine générale, médecine spécialisée, santé publique, recherche médicale –, prolongeant, par ce fait même, les études jusqu'à 9 ans. Ce nouveau dispositif instaure un examen « classant validant » obligatoire de fin de 2^e cycle et maintient le concours de l'internat pour les spécialités (décret n° 83-785 du 2 septembre 1983 fixant le statut des internes et des résidents en médecine, des internes en pharmacie et des internes en odontologie). Les premiers concours d'internat universitaire de spécialité⁴⁷⁰, seule voie d'accès aux spécialités, ont lieu fin 1984.

Mais le décret n° 88-321 du 7 avril 1988 fixant l'organisation du 3^e cycle des études médicales supprime l'internat de médecine générale, instaure un 3^e cycle de formation à la médecine générale de 3 ans à temps plein et établit les modalités du résidanat (organisation de l'enseignement, stages, examens, etc.). Cette réorganisation réserve ainsi le titre d'interne aux futurs « vrais » spécialistes : tous les spécialistes sont maintenant issus de l'internat et, réciproquement, l'internat ne forme plus que des spécialistes (médecine du travail, santé publique, biologie médicale, pédiatrie, anesthésie/réanimation médicale, psychiatrie, gynécologie obstétrique et spécialités chirurgicales)⁴⁷¹.

Relevons que ce décret augure la phase actuelle caractérisée par le monopole du professionnel spécialiste. Celui-ci possède le droit exclusif des actes quotidiens de la branche professionnelle. En d'autres termes, seuls les professionnels de la branche

470. C'est le centre national des concours d'internat (CNCI), hébergé par l'université René Descartes (Paris V) qui assure depuis l'organisation de ce concours.

471. Notons que les historiens qui abordent ce sujet constatent qu'il existe plusieurs causes possibles et probables (intellectuelles, sociales, économiques, etc.) et qu'il est impossible d'en isoler une parmi toutes. Cf. Patrice Pinell, « Champ médical et processus de spécialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 156-157, 2005, p. 4-36 ; Georges Weisz, « Mapping medical specialization in Paris in the nineteenth and twentieth centuries », *Social History of Medicine*, n° 7, 1994, p. 178, p. 177-212 ; Georges Weisz, « Naissance de la spécialisation médicale dans le monde germanophone », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 156-157, 2005, p. 37-51. Sur les CHU et les différentes spécialités, cf. Gabrielle Balazs et Sylvie Rosenberg-Reiner, « La composante universitaire dans la hiérarchie des disciplines hospitalières », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 156-157, 2005, p. 115-118.

professionnelle sont habilités à pratiquer la spécialité (ce qui renvoie au monopole d'exercice). En ce sens, un spécialiste peut exercer les fonctions d'un généraliste, mais un généraliste ne peut accomplir les tâches qui incombent au spécialiste et, partant, ne peut se revendiquer de la spécialité.

En revanche, ce décret renforce la division hiérarchique au sein du corps médical. Les médecins généralistes occupant une place subalterne par rapport aux médecins spécialistes. Côté formation, cela va se traduire par une segmentation entre spécialistes qui ont l'exclusivité de l'internat et généralistes qui sont formés *via* le résidanat. Dans son étude sur les médecins généralistes, Isabelle Baszanger constate d'ailleurs qu'il existe un clivage entre la médecine générale et les spécialités dans la mesure où les généralistes sont loin de bénéficier d'un encadrement institutionnel et une formation par leurs pairs à la hauteur de celle dont bénéficient les spécialistes⁴⁷².

Ce clivage serait-il en passe de s'estomper ? La loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002 (article 17 portant sur la réforme du 3^e cycle des études médicales) pourrait confirmer cette hypothèse. En effet, dans le cadre de cette loi, qui institue l'examen classant national (ECN), la médecine générale est classée au rang des spécialités. Dorénavant, tous les étudiants en 4^e année de 2^e cycle doivent passer l'ECN, qu'ils soient orientés vers la médecine générale ou vers une des spécialités. Ainsi, le résidanat est remplacé par un diplôme d'études spécialisées (DES) à l'instar des autres spécialités médicales : tous les étudiants qui accèdent au 3^e cycle sont désormais des internes⁴⁷³. Les spécialités se déclinent comme suit⁴⁷⁴ :

472. Isabelle Baszanger, « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes », *ibid.*

473. Les modalités d'accès au 3^e cycle des études médicales sont régies par le décret n° 2004-67 du 16 janvier 2004 modifié.

474. Selon l'offre de l'université de la Méditerranée. Le chiffre entre parenthèses correspond aux nombres d'années de spécialisation (internat). Cf. <http://www.timone.univ-mrs.fr/medecine/enseignement/censeignement.html>, consulté le 12 septembre 2009.

- Médecine générale (3) ;

- Spécialités médicales : anatomie et cytologie, pathologiques (5), dermatologie-vénéréologie (4), endocrinologie et métabolismes (4), gastro-entérologie et hépatologie (4), génétique médicale-clinique, chromosomique et moléculaire (4), hématologie (5), médecine interne (5), médecine nucléaire (4), néphrologie (4), neurologie (4), oncologie (5), cardiologie et maladies cardio-vasculaires (4), pneumologie (4), radiodiagnostic et imagerie médicale (5), médecine physique et réadaptation (4), rhumatologie (4) ;

- Anesthésie-réanimation (5) ;

- Pédiatrie (4) ;

- Médecine du travail (4) ;

- Santé publique et médecine sociale (4) ;

- Spécialités chirurgicales : chirurgie générale (5), neurochirurgie (5), ophtalmologie (5), oto-rhino-laryngologie (ORL) et chirurgie cervico-faciale (5), stomatologie (4) ;

- Gynécologie-obstétrique (5) ;

- Biologie médicale (4) ;

- Psychiatrie (4).

3.3. Les études médicales de la fin du XIX^e siècle à 1969

Les enseignements font l'objet de plusieurs aménagements. Le décret du 20 juin 1878 institue une année préparatoire d'études entièrement réservée à des travaux pratiques de physique, chimie et sciences naturelles qui se termine par

l'obtention du certificat de sciences physiques, chimiques et naturelles (PCN) délivré par la faculté de sciences⁴⁷⁵.

Près de deux décennies plus tard, le décret du 31 juillet 1893 réorganise les études en vue du doctorat en médecine et prévoit une scolarité de quatre ans. Pour réaliser ces études, il faut avoir obtenu au préalable le baccalauréat de l'enseignement secondaire classique (lettres-philosophie) et le PCN. À la fin du cursus, l'aspirant au titre de docteur subit cinq examens et soutient une thèse comme établie à la suite de la loi du 10 mars 1803.

En 1934, le PCN est transformé en certificat de physique, chimie et biologie (PCB). Celui-ci est remplacé en 1943 par une année préparatoire médicale (APM) s'achevant par un concours dont le nombre de promus est limité. Mais cette année préparatoire est annulée par la réintégration du PCB en 1947⁴⁷⁶. Le décret n° 60-759 du 28 juillet 1960 portant réforme du régime des études et des examens en vue du doctorat en médecine réduit d'un an la durée des études médicales (de 7 à 6 ans) en créant le certificat préparatoire aux études médicales (CPEM). Ce certificat, qui se substitue au PCB, inclut un semestre réservé aux sciences fondamentales – assuré dans la majeure partie des cas par la faculté de sciences –, et un semestre de propédeutique médicale – assuré par les facultés de médecine⁴⁷⁷. Cette réforme divise l'enseignement médical en trois étapes : une première, consacrée à l'étude du corps humain, la seconde à la sémiologie (en particulier la microbiologie), la troisième à la clinique (les étudiants assurant la fonction d'externes). De plus, un stage hospitalier est prévu dès le second semestre de la 2^e année. L'enseignement des sciences fondamentales, s'articulant peu ou prou avec celle des sciences cliniques, se dispense également pendant les 3^e et 4^e années. À partir de la 5^e année, certains étudiants peuvent s'orienter vers la recherche en se spécialisant en biologie. Dans ce cas,

475. Il devient obligatoire par le décret du 25 juin 1893.

476. Christophe Ségouin et *ali.*, *ibid.*, p. 139.

477. Cf. [http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/ensmed\(4\).html](http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/ensmed(4).html), consulté le 23 juin 2009.

l'enseignement des futurs spécialistes de la recherche biomédicale comprend un cursus davantage axé sur la théorie⁴⁷⁸. D'autre part, l'étudiant qui se destine aux disciplines biologiques peut réaliser un stage de 6 mois dans un laboratoire de sciences fondamentales⁴⁷⁹. Le cursus se clôt par la délivrance du certificat d'études supérieures de biologie humaine (décret du 6 août 1960).

Au même moment, constatant que certaines spécialités, comme l'oto-rhino-laryngologie, la radiologie, la gynéco-obstétrique et l'ophtalmologie⁴⁸⁰, pourtant en plein essor, sont très peu choisies par les étudiants admis au concours de l'internat, les certificats d'études spéciales (CES) sont mis en place, et ce, dans l'objectif de promouvoir et de former des spécialistes (arrêté du 25 avril 1961). Au terme d'un enseignement théorique de 2 ans, les titulaires obtiennent la qualification de spécialiste auprès du conseil de l'Ordre des médecins.

Enfin, la durée des études remonte à 7 ans en 1969 avec la création du premier cycle des études médicales (PCEM) comportant deux années, PCEM1 et PCEM2. À l'instar de cette refonte, l'architecture des études médicales se décline en trois phases successives. Premièrement, la condition nécessaire et suffisante pour entrer en médecine est la détention d'un certificat propédeutique (comme le PCN, le PCB puis le CPEM) de sciences fondamentales basé sur un enseignement théorique. Les études médicales, qui durent 6 ans, débutent par un enseignement théorique sous forme de cours magistraux incluant des travaux pratiques puis un enseignement clinique d'au moins quatre ans –lus précisément, de la 2^e à la 5^e année, alors que les après-midi

478. Jacques Marescaux (dir.), *Rapport de la Commission sur l'avenir des centres universitaires hospitaliers*, Paris, présidence de la République, mai 2009, p. 18. Nous reviendrons sur la formation à la recherche dans le chapitre 6 consacré au modèle disciplinaire.

479. Cf. *Les réformes de l'enseignement de la médecine à travers les archives du ministère de l'Éducation nationale (1905-1970)*, [http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/ensmed\(4\).html](http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/ensmed(4).html), consulté le 2 septembre 2009.

480. Avant la Deuxième guerre mondiale, même si certains médecins, hospitaliers ou libéraux, centrent leur pratique sur telle ou telle pathologie, les seuls médecins spécialistes sont les ophtalmologistes, les oto-rhino-laryngologistes et les stomatologistes. Hormis ces trois spécialités, le docteur en médecine est soit médecin, chirurgien ou accoucheur.

sont réservés aux cours magistraux. Les matinées, elles, se déroulent à l'hôpital où les étudiants sont semestriellement stagiaires dans chaque service hospitalier.

Ainsi, cet enseignement permet l'acquisition des bases de la pratique médicale. Les 5 premières années, l'étudiant accompagne les internes ou les chefs de service lors de leurs visites ou consultations. Chacune des 5 années s'achève par un examen théorique et pratique conditionnant le passage d'une année à l'autre. La 6^e année est consacrée à un stage en milieu hospitalier durant lequel le stagiaire met en pratique son compagnonnage en donnant son avis sur les diagnostics et les traitements. Elle se termine par trois examens de clinique qui évaluent les compétences générales acquises tant en médecine qu'en chirurgie et obstétrique. Après avoir validé ces examens, l'étudiant est autorisé à soutenir sa thèse.

En règle générale, ce parcours se parachève par les concours hospitaliers, l'externat, à la fin de la première année ou durant la deuxième année, et l'internat deux voire trois ans après. Une fois admis au concours, le nouvel externe des hôpitaux, selon son rang de classement au concours, est affecté, selon un roulement semestriel, à un des services hospitaliers. Percevant une rémunération symbolique, il apprend la pratique, à savoir l'examen clinique des malades, la synthèse des observations en vue du diagnostic, l'aide opératoire en chirurgie et les gestes thérapeutiques élémentaires (ponctions, injections). Par ailleurs, l'internat, qui se déroule durant 4 ans, demeure la voie « d'excellence » par laquelle l'étudiant accède aux carrières hospitalières ou universitaires. Il a pour objectif la spécialisation dans une des spécialités (déterminée également selon le rang de classement au concours). L'interne, au-delà des responsabilités diagnostiques et thérapeutiques qui lui incombent à mesure qu'il acquiert les compétences et l'expérience requises, assure des gardes de nuit, le dimanche ou les jours fériés et chapeaute les activités des externes. L'internat marque le début de la spécialisation dans une des branches professionnelles de la médecine.

3.4. Les études médicales au début des années 2010

Depuis la refonte de 1969, l'organisation des études médicales a été restructurée. Le concours d'entrée, les modalités d'évaluation, les fonctions hospitalières ont changé. Désormais, les études médicales se déroulent en 3 cycles au sein de l'unité de formation et de recherche (UFR) de médecine. Chaque UFR est associée à l'un des 44 CHU. Les études de médecine générale durent neuf ans et celle de spécialité onze ans en moyenne.

Le 1^{er} cycle des études médicales (PCEM) dure 2 ans. En 2009, rappelons-le, la première année, PCEM1, a été remplacée par la 1^{ère} année commune aux études de santé (PACES).

Dans le cadre de la « L1 santé », les enseignements reposent sur les fondamentaux des disciplines scientifiques.

Le 1^{er} cycle est basé sur l'enseignement des sciences fondamentales. Strictement théorique, il comprend 3 unités d'enseignements (UE) obligatoires (physique, chimie, biologie moléculaire et cellulaire), 3 UE variant selon les universités (anatomie, embryologie, histologie, physiologie, etc.) et une UE consacrée aux sciences humaines et sociales. Cette année se termine par un concours sélectionnant les étudiants pouvant poursuivre le cursus médical, le nombre étant fixé par un *numerus clausus*⁴⁸¹.

481. Le *numerus clausus* fait en sorte que certains étudiants ayant obtenu la moyenne générale (supérieure à 10/20) ne sont pas admis en 2^e année faute de places. Néanmoins, ces étudiants, appelés les « reçus-collés », peuvent demander une équivalence leur permettant d'entrer directement en 2^e année de biologie. De surcroît, certaines UFR réservent des places aux étudiants titulaires d'un diplôme paramédical et possédant deux années d'expérience professionnelle (arrêté du 25 mars 1993 relatif au nombre d'étudiants admis à la fin de la première année du 1^{er} cycle à poursuivre des études médicales).

La 2^e année (PCEM2), qui inaugure le cycle de sémiologie, comporte un enseignement principalement théorique (physiologie, anatomie, histologie, sémiologie, clinique, le traitement de l'image médicale, la pharmacologie et des matières optionnelles...)⁴⁸² et inclut un stage d'initiation aux soins infirmiers obligatoire et non rémunéré⁴⁸³.

Le cycle de sémiologie se poursuit durant la 3^e année de médecine qui est aussi la 1^{ère} année du 2^e cycle des études médicales (deuxième cycle des études médicales – DCEM1). Celle-ci, au-delà de l'enseignement théorique, est essentiellement consacrée à l'introduction de la pratique hospitalière. Au cours de cette année, l'étudiant apprend les sciences biocliniques (pharmacologie, bactériologie, virologie, parasitologie, etc.). La DCEM1 comprend des stages cliniques, dits « check-list », durant lesquels l'aspirant s'initie à l'anamnèse (ensemble des renseignements donnés par le patient sur ses symptômes ou sa maladie lors de la consultation) et à l'examen clinique du patient.

À la fin de cette année, l'étudiant a le choix entre deux types de spécialisation. D'une part, il peut poursuivre ses études médicales et intégrer le système LMD dans l'optique de se spécialiser dans la recherche. Dans ce cas, il doit réaliser un master de sciences biologiques et médicales puis, le cas échéant, poursuivre en doctorat. S'il choisit la recherche, il se spécialise en biologie médicale, *i.e.* dans un des champs d'une discipline. Dans ce cas, nous sommes en présence d'une spécialisation qui est en fait *spécialisée* dans la mesure où elle repose sur la maîtrise des savoirs scientifiques et savoir-faire d'une discipline.

482. Dans certaines UFR, ces matières sont regroupées dans des modules successifs comme système nerveux, appareil digestif, etc.

483. À la faculté de médecine d'Aix-Marseille Université, ce stage est programmé le mercredi après-midi et se déroule de novembre jusqu'à fin avril.

D'autre part, si l'étudiant décide de devenir médecin, il entame le cycle de pathologie (DCEM2, DCEM3 et DCEM4). L'enseignement, qui repose sur les pathologies segmentées en modules, est à la fois théorique et pratique. Ces modules, organisés d'après le programme officiel de l'examen classant national, comprennent une liste d'items numérotés qui correspondent soit à des pathologies, soit à des situations cliniques ou thérapeutiques. Ces 3 années intègrent graduellement l'apprentissage de la pratique *via* des stages hospitaliers. Les étudiants hospitaliers doivent effectuer cinq stages cliniques d'initiation aux fonctions hospitalières (sémiologie, anatomie, psychologie, histologie et embryologie) rémunérés de cinq semaines à raison de trois demi-journées par semaine. Depuis 2006⁴⁸⁴, les étudiants hospitaliers sont tenus d'effectuer un stage de médecine générale en complément des stages hospitaliers de spécialité. Ce stage vise à faire découvrir aux étudiants l'exercice de la médecine en cabinet et ainsi leur permettre d'apprendre à développer des rapports avec les patients. À la fin de la DCEM4, les étudiants admis à l'examen national classant intègrent le 3^e cycle en débutant leur spécialisation (vers la médecine générale ou une spécialité) choisie selon leur rang de classement – les meilleurs d'entre eux choisissent en premier leur spécialisation. La durée de ce cycle varie d'une spécialité à une autre. En tant qu'internes, les étudiants doivent effectuer des stages en changeant semestriellement de secteur. Les internes travaillent dans les domaines de la prévention, du diagnostic ou des soins, sous la surveillance et l'accompagnement du médecin responsable. En tout, ils doivent accomplir trente-six mois de stages hospitaliers (incluant les congés annuels) et effectuer au moins trente-six gardes. Cette partie des études est consacrée à la spécialisation basée majoritairement sur la pratique médicale.

484. L'arrêté du 4 octobre 2006. Celui-ci établit les modalités d'organisation de l'année-recherche en 3^e cycle.

La spécialisation se termine par un diplôme d'études spécialisées (DES) attribué aux internes après la soutenance d'une thèse à l'issue de laquelle le nouveau docteur prête serment. Ce diplôme est la condition nécessaire et suffisante afin d'exercer la profession de médecin généraliste ou spécialiste, autrement dit, c'est le seul diplôme officiellement reconnu donnant le droit de pratiquer (seule voie d'accès). Chaque nouveau médecin doit s'inscrire auprès du conseil national de l'Ordre des médecins.

En somme, depuis le démantèlement des corps savants au lendemain de la Révolution, le monopole d'exercice, sous le contrôle du corps professionnel du moins jusqu'au XVIII^e siècle, a été délégué à plusieurs institutions. Au fil du temps, le corps de médecins s'est doté de structures de défense de ses intérêts reconnues socialement (Ordre des médecins et syndicats), les écoles de santé puis les facultés de médecine se sont chargées, de leur côté, de former les futurs médecins. La formation est exclusive, *i.e.* elle est la seule voie d'accès qui se clôture par la délivrance d'un diplôme exclusif donnant le droit d'exercer. Ce mode d'organisation constituera d'ailleurs le mode privilégié de toutes les autres professions de santé⁴⁸⁵. Au sein de l'enceinte universitaire, elles se déclinent comme suit : orthophoniste, orthoptie, masso-kinésithérapeutes et manipulateurs en électroradiologie, sages-femmes. Ces formations reposent sur le schéma « injection de la pratique » sous forme de stages de plus en plus intensifs au fur et à mesure du cursus. Afin d'éviter d'alourdir notre propos, nous avons volontairement décidé d'exclure la présentation de ces formations dans le corps du texte et les avons placées en annexe (cf. annexe C « Les formations professionnelles généralistes des professions de santé »).

485. Notons toutefois qu'il existe deux cursus conduisant à l'exercice de manipulateurs en électroradiologie, et donc deux diplômes [le diplôme d'État de manipulateur en électroradiologie médical (DE) ou le diplôme de technicien supérieur en imagerie médicale et radiologie thérapeutique (DTS IMRT)].

Ces professions de santé s'inscrivent dans une division hiérarchique du travail : les pharmaciens et les manipulateurs en électroradiologie, par exemple, sont sous la subordination des médecins et chirurgiens-dentistes. Ces professions de santé sont généralistes et, partant, n'ont pas le statut de spécialiste à l'instar des médecins et des odontologues. En effet, la formation de ces professions n'inclut pas l'enseignement d'une spécialité donnant le droit exclusif de l'exercer.

4. L'odontologie : vers la formation professionnelle spécialiste ?

Durant la période moyenâgeuse, l'art dentaire, segment des *arts mécaniques*, est pratiqué par les barbiers et se résume au traitement d'ulcères et à l'extraction de dents. Le développement de la chirurgie dentaire, branche de la médecine, est intimement lié aux progrès de la recherche biomédicale, notamment ceux de l'anesthésie. La pratique de l'odontologie prend son envol à la suite des travaux de Pierre Fauchard notamment « *Le Chirurgien dentiste, ou Traité des dents* » publié en 1728 bien qu'il faille attendre le XX^e siècle pour qu'apparaissent des outils technologiques à même de développer la pratique de la chirurgie dentaire nécessaire à la mise en place d'une formation pratique.

Tout comme dans le cadre de la médecine et la pharmacie, l'Ordre national des chirurgiens-dentistes se charge de la défense des intérêts et des règles de la profession. Ces règles font l'objet d'un code de déontologie.

Les études en odontologie durent 6 ans et sont réparties en 3 cycles : un 1^{er} cycle de 2 ans, un 2^e cycle de 3 ans et un 3^e cycle court d'un an. Elles se caractérisent par l'injection d'une pratique de plus en plus intensive à mesure de l'évolution du cursus.

La 1^{ère} année des études d'odontologie (P1), strictement théorique, est commune à celles de médecine (PACES). Sa validation est soumise au même concours selon un *numerus clausus*. Rappelons à ce propos que l'étudiant doit avoir suivi la filière odontologie durant la PACES pour pouvoir se présenter au concours. La 2^e année (P2), qui clôt le 1^{er} cycle, repose sur un enseignement théorique associé à un enseignement pratique. Cette année se clôture par un stage clinique d'une semaine et un stage d'initiation aux soins infirmiers de quatre semaines.

Le 2^e cycle, de 3 ans (D1, D2 et D3), allie pour moitié un enseignement théorique et pour l'autre un enseignement clinique et des stages d'initiation à la vie professionnelle. Après validation de ce cycle, le dernier cycle d'odontologie selon l'ancienne formule de médecine. Contrairement aux études de médecine dont le 3^e cycle (l'internat), demeure la seule voie d'accès donnant le droit d'exercer (DES), ce 3^e cycle est divisé en deux types : un cycle court d'un an et un cycle long de 3 ans. En premier lieu, le cycle court (T1) comprend un stage actif d'initiation à la vie professionnelle d'au moins 200 heures⁴⁸⁶ chez un chirurgien-dentiste, appelé « maître de stage agréé ». Ce stage doit permettre à l'étudiant de remplir des tâches de responsabilité sous la supervision d'un maître de stage et de mettre en pratique les acquis de ses dernières années d'enseignement et de pratique généralistes. À l'issue de ce stage, le maître de stage adresse au directeur de l'unité de formation et de recherche d'odontologie l'évaluation du stagiaire qui fait l'objet d'un « carnet de stage ». Après avis du maître de stage, il revient au directeur de l'unité de formation et de recherche de prononcer la validation du stage⁴⁸⁷.

486. Le stage est effectué soit à temps plein, soit à temps partiel. Cf. « Stage actif », Ordre nationale des chirurgiens-dentistes, <http://www.ordre-chirurgiens-dentistes.fr/devenir-chirurgien-dentiste/stage-actif.html>, consulté le 3 septembre 2010.

487. Arrêté du 27 septembre 1994 relatif aux études en vue du diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire.

Ce cycle court se termine par la soutenance d'une thèse à la suite de laquelle l'étudiant obtient le diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire.

En dernier lieu, le cycle long, sous la forme de l'internat⁴⁸⁸, peut être suivi après avoir été reçu au concours de l'internat. L'étudiant peut se présenter à la fin de la dernière année du 2^e cycle des études, *i.e.* à l'issue de la 5^e année, au concours de l'internat organisé chaque année à l'échelon national. Les reçus choisissent, selon leur rang de classement, le centre hospitalier et le poste d'interne dans un service de soins, d'enseignement et de recherche.

L'internat comprend un enseignement théorique de 200 heures sur 3 ans⁴⁸⁹ qui s'achève par l'obtention de l'attestation d'études approfondies (AEA) en chirurgie dentaire (examen de validation à la fin des 3 ans). Il comprend également une formation pratique comportant 6 stages hospitaliers d'un semestre chacun à l'issue desquels l'étudiant obtient le diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire et le titre d'ancien interne en odontologie. Chaque stage doit s'effectuer dans les services des 6 spécialités d'odontologie : odontologie pédiatrique, orthopédie dento-faciale, parodontologie, chirurgie buccale, pathologie et thérapeutique, odontologie conservatrice et endodontie, prothèse. Cependant, cette spécialisation n'exclut pas les autres praticiens de la pratique : tout praticien a le droit d'effectuer tous les actes d'orthodontie.

Sur ce dernier point, il existe une spécialité d'orthodontie qui fonctionne en sens contraire : l'orthopédie dento-faciale (ODF). Celle-ci est en effet la seule spécialité de l'art dentaire reconnue⁴⁹⁰ qui exclut de l'exercice de sa spécialité tout

488. L'arrêté du 17 octobre 1994 relatif à l'organisation du concours national d'internat en odontologie, modifié par l'arrêté du 7 janvier 1999 et par l'arrêté du 4 mai 2004.

489. Les enseignements se répartissent en 7 ensembles disciplinaires : chirurgie buccale, pathologie et thérapeutique, orthopédie dento-faciale, odontologie conservatrice – endodontie, prothèses, pédodontie, prévention - santé publique.

490. L'arrêté du 19 novembre 1980 modifié détermine avec précision les conditions dans lesquelles la qualification en orthopédie dento-faciale peut être reconnue à un chirurgien-dentiste.

praticien n'ayant pas obtenu le certificat d'études cliniques spéciales mention orthodontie (CECSMO). Dans cette perspective, elle s'apparente, en quelque sorte, à une branche professionnelle de l'orthodontie. Cette spécialité s'acquiert au terme de 4 ans de formation complémentaire à condition d'être titulaire du diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire, du diplôme d'État de docteur en médecine spécialités stomatologie et chirurgie maxillo-faciale ou d'avoir validé 3 semestres d'internat.

La formation est répartie sur les 4 années d'études et comprend 400 heures d'enseignements théoriques et 700 heures d'enseignements dirigés. Elle inclut également et surtout une formation pratique reposant sur des enseignements pratiques de 1 400 heures dont 1 200 heures de stages cliniques et 200 heures de travaux pratiques en laboratoire et l'élaboration d'un mémoire, sur les 3 ans.

L'exemple de l'odontologie montre une tendance à s'aligner sur le modèle de la médecine : celui du professionnel spécialiste.

Conclusion

Ce chapitre avait notamment pour objectif de mettre au jour l'importance du rôle du corps professionnel dans la conquête du monopole d'exercice. Cette conquête s'accompagne de la mise en place de la régulation de l'entrée et de son renforcement ainsi que l'établissement d'un encadrement institutionnel permettant la *fabrique de professionnels*.

La réhabilitation de la pratique parmi les arts libéraux a contribué à l'émergence d'une nouvelle manière de concevoir la *fabrique de professionnels* : le futur médecin doit apprendre la médecine « au lit du malade ». Cette nouvelle conception a permis l'essor de la médecine hospitalo-universitaire et sa spécialisation. Celle-ci s'est accompagnée de la création de nouvelles spécialités requérant l'aménagement

d'un encadrement institutionnel de formation. De ces spécialités ont jailli de nouvelles branches professionnelles de médecine.

L'histoire de la médecine montre principalement que les études médicales se sont complexifiées. Les conditions d'accès à la formation se sont durcies (*numerus clausus*), la durée de la formation s'est allongée et l'importance accordée à la pratique s'est accrue. La fabrique de professionnels se réalise selon le schéma « injection de la pratique » au fur et à mesure du cursus et de plus en plus intensive (stages, visites, gardes, internat). Cette fabrique s'effectue en deux temps : l'apprentissage des bases de la profession puis la spécialisation dans une branche. En outre, la formation recourt aux savoirs issus des sciences (sciences fondamentales comme la chimie ou physique et sciences biologiques et médicales).

La formation professionnelle spécialiste est également basée sur la *praxis* et sur le rapport à autrui, *i.e.* la relation avec le patient. Au nom de la santé et, par extension, du bien-être de l'individu, l'exercice de la profession tourne autour de la relation que le médecin entretient avec le patient qui, partant, participe à l'édiction de règles qui encadrent l'exercice de la profession (code de déontologie). Dans ce cadre, l'exercice de la profession est centré sur les méthodes de diagnostic consistant à identifier les symptômes afin de déceler la (les) cause (s) des maux. Le médecin se positionne ainsi en tant qu'expert susceptible de poser le bon diagnostic en vue de guérir le patient.

La spécialisation dans une branche professionnelle de la médecine est particulière : elle réserve le droit exclusif des actes quotidiens de la branche professionnelle. En d'autres termes, seuls les professionnels de cette branche sont habilités à pratiquer la spécialité. En ce sens, un professionnel spécialiste peut exercer les fonctions d'un professionnel généraliste, mais un professionnel généraliste ne peut accomplir les tâches qui incombent au professionnel spécialiste, partant, ne peut se revendiquer de la spécialité.

Chapitre 5 : La formation professionnelle scientifique

Introduction

Dans ce chapitre, il s'agit dans un premier temps de dresser un panorama de l'évolution de la science – entendue comme une entreprise de connaissance systématique des lois qui gouvernent le monde tel qu'il nous apparaît⁴⁹¹ – au cours des âges. L'histoire de la science facilitera la compréhension des éléments qui ont permis l'émergence de corps professionnels officiellement reconnus par les instances étatiques. Ce qui nous permettra dans un second temps de mieux saisir les modalités de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* et de *fabrique de professionnels*. Nous verrons notamment que ces modalités ne peuvent être réellement effectives qu'à l'issue d'une action volontariste des corps professionnels.

Soulignons que, compte tenu du nombre important de disciplines scientifiques, nous n'avons pu présenter l'histoire de leur institutionnalisation respective.

491. Olivier Clain, *vidéocours*, *op.cit.*

1. La science au cours de l'histoire⁴⁹²

1.1. La science médiévale : une science de l'interprétation

Les disciplines enseignées au Moyen Âge, héritières de celles de l'Antiquité⁴⁹³, sont considérées comme la culture savante, *i.e.* la forme la plus prestigieuse de savoir intellectuel à laquelle peut aspirer un homme. Les arts libéraux en constituent la base, la science sacrée – appelée par la suite la théologie – le couronnement.

Durant cette période, l'idéal scientifique est la science de l'interprétation (grammaire, la dialectique, rhétorique, logique). Même les sciences empiriques pratiquées comme l'alchimie recourent à l'interprétation par la magie (croyances irrationnelles) et la prédiction. La science « suprême » est la théologie. Celle-ci va chercher dans ce qu'elle observe le témoignage de la volonté de Dieu, *i.e.* qu'elle va chercher à interpréter sa volonté dans la manifestation même du monde. Elle va ainsi imposer un idéal de la science fondé sur la révélation : parler sur la base de la connaissance de l'écriture sainte.

Par ailleurs, les études de théologie sont les plus longues, elles durent en moyenne 12 ans et sont soumises à de nombreuses épreuves. Dans un premier temps, le maître ès arts voulant devenir bachelier en théologie doit suivre un enseignement de 7 années durant lesquelles il est initié à l'enseignement biblique par de jeunes bacheliers dit *biblici* ou *cursores*. Puis, au bout de 7 ans, l'aspirant jugé admissible au grade de bachelier, suite à la soutenance d'une thèse de baccalauréat portant sur les attributs de Dieu, doit à ce titre réaliser 2 cursus d'un an chacun. En tant que « bachelier biblique », il commente l'écriture sainte puis, en tant que « bachelier sententiaire », les sentences de Pierre Lombard, théologien, qui traite de la

492. Pour la construction de cette première section, nous nous sommes référés aux analyses d'Olivier Clain, *vidéocours*, *op. cit.*

493. Disciplines de l'Antiquité christianisée des Pères de l'Église. Cf. Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités*, *op. cit.*, p. 8.

divinité, de la création, de l'incarnation et de la rédemption, des sacrements, de la résurrection et de l'au-delà⁴⁹⁴.

Ces deux étapes conduisent à l'obtention de l'autorisation d'enseigner (licence) en tant que maître en théologie⁴⁹⁵. Au cours de ces étapes, le bachelier défend trois thèses, « la majeure sur l'écriture sainte et l'histoire ecclésiastique, la mineure, sur les sacrements, et la sorbonique sur la grâce, l'incarnation, les vertus... »⁴⁹⁶. Pour acquérir le titre de maître, il faut que le maître d'études le présente au chancelier après qu'une commission ait examiné les capacités du candidat, sa moralité et le respect de la durée des études prévue⁴⁹⁷. Après avoir répondu aux critères, le chancelier de l'université lui donne la bénédiction de licence.

Enfin, le maître licencié peut aspirer au grade de docteur⁴⁹⁸ à condition d'être prêtre et âgé de 35 ans. Pour acquérir ce titre, l'aspirant doit défendre deux thèses la veille et le jour de la prise du bonnet. La veille, le licencié soutient une thèse dite « expectative » qui consiste en une dispute avec deux bacheliers sententiaire et le maître d'études qui préside la soutenance. Après avoir soutenu l'« expectative », le licencié défend une thèse dite « vespérie⁴⁹⁹ ». La seconde, quant à elle, oppose le licencié à deux docteurs « qu'on appelle l'un *magister regens*, & l'autre *magister terminorum interpres* »⁵⁰⁰ et se termine par un discours élogieux du maître d'études.

494. *Libri quatuor sententiarum*, le Livre des Sentences en 1152. Ces sentences ont servi de modèle à plusieurs savants comme Thomas d'Aquin.

495. Selon l'appellation d'alors en tant que *magister in sacra pagina*. Pierre Riché et Guy Lobrichon (dir.), *Le Moyen Age et la bible*, Paris, Beauchesne, coll. « Bible de tous les temps », 1984, p. 221-222.

496. Cf. *Encyclopédie de Diderot et D'Alembert*, tome 5, 1^{ère} éd., http://fr.wikisource.org/wiki/Page:Diderot_-_Encyclopedie_1ere_edition_tome_5.djvu/24, consulté le 15 juillet 2009.

497. Jacques Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, Éditions du Seuil, 1985, p. 85.

498. À l'époque, on disait les licenciés qui « veulent prendre le bonnet de docteur ». Cf. *Encyclopédie de Diderot et D'Alembert*, *ibid.*

499. « *Actus vesperiarum, parce qu'il se fait toujours le soir* ». *Idem.*

500. *Idem.*

Le titre de docteur est conféré le lendemain dans le cadre d'une cérémonie solennelle. Le licencié, accompagné de son maître d'études, se rend à la salle de l'archevêché. La cérémonie commence par un discours du chancelier auquel doit répondre le licencié à la suite de quoi il prête serment et reçoit le bonnet. Ensuite, il préside une thèse dite *aulique*⁵⁰¹ reposant sur une dispute d'environ une heure entre le nouveau docteur et son *aulicaire*. Mais, pour entrer dans le corps de la faculté et ainsi jouir de ses privilèges, le docteur doit passer 6 ans après une thèse, la « resumpte » :

« Au *primâ mensis* suivant, c'est-à-dire à la plus prochaine assemblée de la faculté, il paroît, prete les sermens accoûtumés, & dès-lors il est inscrit au nombre des docteurs. Mais il ne jouït pas encore pour cela de tous les privilèges, droits, émolumens, &c. attachés au doctorat ; il ne peut ni assister aux assemblées, ni présider aux theses, ni exercer les fonctions d'examineur, censeur, &c. qu'au bout de six ans : alors il soûtient une derniere these qu'on nomme *resumpte*, & il entre en pleine jouïssance de tous les droits du doctorat⁵⁰². »

À la suite de ce long cursus, le nouvel assermenté peut en tant que prêtre occuper de hautes fonctions dans la hiérarchie ecclésiastique. Ces fonctions consistent à seconder les évêques dans l'administration de leurs diocèses, à transmettre leur savoir théologique, à diffuser la bonne parole en instruisant la masse et, le cas échéant, à défendre la foi contre les hérétiques. Par ailleurs, au sein de la faculté, les docteurs en théologie supervisent les études et les étudiants, examinent les candidats et président aux thèses.

501. Parce qu'on la soutient dans la salle, *aula*, de l'archevêché. *Idem*.

502. *Idem*.

Le modèle de la science de l'interprétation va graduellement laisser la place à un nouvel idéal de la science centrée sur la méthode expérimentale. Ce n'est qu'à la suite de la dissolution des corporations (suite à la Révolution) que cet idéal va imposer son hégémonie.

Ainsi, à partir de l'instauration des cinq facultés portant organisation de l'Université impériale⁵⁰³, les facultés vont se diversifier et spécialiser. Au début des années 2010, au sein d'Aix-Marseille Université, on compte en moyenne onze facultés : facultés de lettres, faculté de sciences, faculté des sciences économiques et de gestion, faculté de droit et de science politique (institut d'études politiques), faculté d'économie appliquée, facultés des sciences et techniques, faculté de médecine, faculté de pharmacie, faculté d'odontologie, facultés des sciences du sport, faculté libre de théologie réformée.

Cette diversification et cette spécialisation des structures ne vont pas sans celles des disciplines qui s'y déploient. Ces dernières vont même faciliter l'introduction de nouvelles disciplines (histoire, géographie, physique, mathématiques appliquées, droit naturel, science administrative)⁵⁰⁴.

1.2. La naissance de la science moderne

La date de l'émergence de la science moderne varie d'un historien de la science à un autre. De même, chacun retient une définition de la science moderne qui lui ait propre. Deux perspectives existent chez les historiens de la science, on parle soit d'une révolution scientifique, soit d'une lente transformation de la science

503. L'article 6 du décret du 17 mars 1808 portant organisation organisées de l'Université impériale instaure « cinq ordres de facultés ; savoir : 1°. Des facultés de théologie ; 2°. Des facultés de droit ; 3°. Des facultés de médecine ; 4°. Des facultés de sciences mathématiques et physiques ; 5°. Des facultés des lettres »

504. Christophe Charle et Jacques Verger, *ibid.*, p. 57.

médiévale en science moderne. D'une manière générale, on assiste entre le XIII^e et le XVII^e siècle à des transformations considérables de la conception des méthodes de production des connaissances. Pour sa part, Pierre Duhem situe la naissance de l'esprit scientifique moderne à l'an 1277, moment à partir duquel les théologiens deviennent capables d'inventer des solutions anti-aristotéliennes pour soutenir la puissance de Dieu⁵⁰⁵. De son côté, Alistair Cameron Crombie pense que c'est par la traduction des œuvres d'Aristote à partir de la 2^e moitié du XII^e siècle, qui codifie la théorie de la méthode expérimentale, que naît la science moderne⁵⁰⁶. Enfin, Alexandre Koyré, quant à lui, argue que c'est l'introduction de la mathématisation du monde physique dans l'histoire de la pensée au début du XVII^e siècle qui à l'origine de la naissance de la science moderne⁵⁰⁷.

À la lumière de ce qui précède, on peut aisément conclure que l'émergence de la science moderne suppose ces trois moments. Nous privilégions néanmoins la période qui commence au début XVII^e siècle dans la mesure où c'est à partir de ce moment que la nouvelle conception issue de la méthode expérimentale supplante celle de la science médiévale comme l'illustre le cas de la médecine développé dans le chapitre 4.

La science moderne, qui puise son origine dans la méthode expérimentale⁵⁰⁸, va se structurer autour d'un nouvel idéal de la science : les mathématiques. Cette science repose sur la volonté de fonder des lois à caractère universel. Elle postule que le monde entier est régi par des lois, normes universelles d'être et de ce qui est (savoirs logico-mathématiques). Il s'agit de considérer l'ensemble de la nature, l'homme et la vie sociale comme explicables par des règles qui ne régissent qu'elles-

505. Pierre Duhem, *Le système du monde. Histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*, op. cit.

506. Alistair Cameron Crombie, *Histoire des Sciences de Saint Augustin à Galilée (400-1650)*, op. cit.

507. Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, op. cit.

508. La méthode expérimentale puise son origine dans le critère de Parménide, i.e. l'application du critère de différenciation entre le discours vrai et le faux. Lorsque dans les expérimentations, on interroge la nature et qu'elle répond oui ou non, on peut dire qu'on utilise le critère de Parménide pour déterminer la validité ou la fausseté d'une proposition théorique.

mêmes. Les sciences qui se développent dès le XVII^e jusqu'au XIX^e siècle à partir de ce nouvel idéal peuvent être divisées selon la manière dont on pense la nature :

➤ Les sciences de la nature (2 sous-groupes) : 1. Science qui a pour objet la nature en tant que pur système de relations entre les éléments : considéré comme une pure relation quantitative (cinématique) ou qualitative et quantitative (physique) ; 2. Science qui a pour objet la nature comme rapport à soi : rapport tel qu'il existe avec son milieu (biologie) ou prise en compte de la vie en tant que totalité (chimie) ;

➤ Les sciences de l'Homme (2 sous-groupes) : 1. Science qui envisage l'homme comme une pure réalité spirituelle ou symbolique, on cherche les lois qui gouvernent la pensée ou le sujet pensant (logique/psychologie) ; 2. Science qui considère l'homme comme une réalité en acte dans l'espace et le temps et dans sa manifestation naturelle ou ses déterminations naturelles (sémiotique/neurosciences) ;

➤ Les sciences de la société (2 sous-groupes) : 1. Science qui réfléchit l'activité sociale de l'homme comme une réalité indépendante des conditions naturelles, une réalité pure *sui generis* qui ne dépend que d'elle-même (histoire/sociologie) ; 2. Science qui envisage la réalité sociale de l'homme comme activité en rapport avec la nature ou comme étant toujours déterminée par les causes naturelles (conditions environnementales de la vie sociale) : géographie humaine, économie, sciences politiques.

À partir la fin du XIX^e siècle, la démarche qui consiste à chercher des lois et à les expliquer (déduction nomologique) va de moins en moins avoir la prétention à la généralisation donc l'explication. L'expérimentation va finalement primer sur la théorisation et va commencer à influencer les savoirs techniques. Les sciences qui vont jaillir durant le XX^e siècle vont de plus en plus avoir la prétention d'intervenir sur le réel.

1.3. La science contemporaine : une volonté d'intervenir sur le réel

Alors que dans la science moderne, la technique expérimentale reste assujettie aux visées théoriques du discours, dans la science contemporaine, la technique est mise au service de l'extension des techniques expérimentales et des systèmes de mesure.

On assiste ainsi au passage d'une tradition rationaliste qui insiste sur le caractère déductif des théories et sur la formulation mathématique des lois au profit d'une tradition empirique où la formulation d'hypothèses est le moment le plus décisif de la connaissance. Les sciences à partir de la fin du XIX^e siècle vont perdre en rationalité pour gagner un aspect pragmatique, technique. Les sciences qui vont émerger au XX^e siècle auront ainsi l'ambition d'intervention sur le réel (visée interventionniste). Dans ce cadre, notamment à partir des années 1920, les sciences auront tendance à miser sur les opérations de mesure (l'opérationnalisme). Cette nouvelle conception puise son origine dans la croyance en la possibilité de définir des concepts à partir de l'idée de mesure : en l'espèce, en psychologie l'idée que l'intelligence se mesure par un test donnera naissance au test du QI (quotient intellectuel).

Sur ce sujet, certains historiens pensent que dans l'histoire de l'occident, le savoir scientifique et le savoir technique sont conjugués et ne forment qu'un, la technoscience⁵⁰⁹, mais la situation est plus compliquée que cela : la science elle-même fixe les limites à partir desquelles on construit des opérations de mesure, dans ce cadre, savoir scientifique et savoir technique ne peuvent être associés même s'ils ont un lien particulier. Le savoir technique ouvre l'horizon à l'intérieur duquel le savoir scientifique pourra choisir son objet et le savoir technique ferme les possibilités du discours scientifique dans la mesure où les techniques expérimentales vont limiter le

509. Sur ce point, cf. « La question de la technique », dans Martin Heidegger, *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958, p. 9 à 48 ou Jacques Ellul, *Le système technicien*, Paris, Calman-Lévy, 1977.

type d'expérimentation. Le savoir scientifique contemporain se présente ainsi non pas comme un savoir contemplatif, non pas comme un savoir explicatif théorique du monde tel qu'il est mais comme un savoir des techniques expérimentales, comme un savoir des effets de non-opération sur le réel ou des effets de nos opérations sur le réel.

Les disciplines scientifiques qui vont émerger à partir de cette nouvelle conception du savoir scientifique vont se spécialiser en se structurant autour d'un même objet. L'apparition d'une discipline scientifique répond en règle générale au mécanisme suivant : 1. spécialisation à l'intérieur d'une même discipline scientifique ; 2. processus de communication inter-disciplinaire : on voit alors se constituer une nouvelle spécialité qui réunit des praticiens venant de traditions différentes mais qui pratiquent leur discipline autour d'un même objet, une même cible d'intervention : en l'occurrence, la thanatologie, les sciences du management ou de la gestion.

Par ailleurs, la science va graduellement devenir une instance de développement du système technique. Elle va en quelque sorte fournir un système de légitimation au complexe « technoscientifique » qui va se développer à partir des années 1930 – moment où la connaissance devient la véritable source d'enrichissement – et s'intensifier jusqu'à nos jours. Ce complexe va même générer de nouveaux corps professionnels et, partant, une division hiérarchique du travail autour de l'ingénierie et l'expertise scientifique. Les formations professionnelles scientifiques ne cesseront de proliférer et se focaliseront sur des objets de plus en plus précis reposant par exemple sur les conséquences des effets des interventions sur le réel, comme les risques technologiques⁵¹⁰.

510. Vous trouverez à l'annexe E « Les formations du complexe technoscientifique d'Aix-Marseille Université », une liste détaillée de formations développées à partir du complexe technoscientifique.

2. L'ingénierie et l'expertise scientifique : une fabrique de professionnels centrée sur la recherche appliquée

Le domaine de la recherche appliquée, qui s'appuie sur la valorisation de l'expertise scientifique et technique⁵¹¹, concerne le champ de l'ingénierie. Celle-ci joue un rôle de conseiller dans l'étude des projets dans toutes ses phases (préparation et suivi des travaux). Elle consiste ainsi à développer des applications scientifiques monnayables sur le marché du travail. En l'espèce, dans l'industrie, l'ingénierie consiste à mener l'étude d'un projet d'équipement industriel sous tous ses aspects (économiques, financiers, sociaux et techniques). Aussi, l'ingénieur se positionne-t-il en tant qu'expert scientifique susceptible d'apporter un diagnostic et/ou de recommander une certaine attitude éthique lorsqu'il s'agit de la gestion des risques technoscientifiques par exemple.

Pour Yves Trépos, le mot « expert » qui tire son origine du latin renvoie à l'« expérience » ou l'épreuve. Afin de se constituer en expert et, partant, de résoudre des problèmes, l'expérience de l'expert doit faire un lien entre un avant, un pendant et un après. L'auteur parle d'expertise « distribuée » et l'envisage comme une forme d'innovation participant aux réformes ou au changement⁵¹². Le recours à l'avis des experts deviendrait dans ce cadre un nouveau mode de régulation des politiques publiques⁵¹³.

511. Didier Vrancken, « Profession, marché du travail et expertise », dans Michel De Coster et François Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures sociologiques », 2^e éd, 1998, p. 269-322.

512. Yves Trépos, *La Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1996.

513. Christiane Restier-Melleray, « Experts et expertise scientifique. Le cas de la France », *Revue française de science politique*, n° 4, 1990, p. 546-585.

De son côté, Philippe Fritsch propose une modélisation générale de l'expertise : « une situation problématique, requérant un savoir de spécialiste, qui se traduira par un avis, donné à un mandat, afin qu'il puisse prendre une décision »⁵¹⁴.

Au sein de l'enseignement supérieur, le recours au registre de l'expertise tend à se généraliser à toutes les disciplines scientifiques⁵¹⁵. Cette généralisation ne va pas sans alimenter des débats d'ordre éthique sur le rôle du chercheur dans le champ de l'expertise. Lucie Tanguy soulève la tension que peut rencontrer le sociologue devenu expert « entre la légitimité scientifique, qui fonde en dernier lieu son exercice, et la légitimité sociale »⁵¹⁶. Considérant « que l'expertise peut constituer un type d'activité scientifique comme un autre »⁵¹⁷, l'auteure attire l'attention sur le danger lors d'une mission d'expertise de « se laisser détourner de ses fonctions principales qui sont d'analyser et de problématiser le questionnement social »⁵¹⁸.

Pour autant, il faut attendre la naissance de l'université « moderne » pour que la question de l'intégration de la recherche au sein des universités se positionne sur l'échiquier des priorités politiques.

514. Philippe Fritsch, *Situation d'expertise et « expert-système »*, table ronde du CRESAL (Centre de recherches et d'études sociologiques appliquée de la Loire), Saint-Étienne, 14-15 mars 1985, p. 15-49.

515. Lucie Tanguy montre que l'activité d'expertise et d'autres formes d'intervention des sciences sociales au niveau de la conduite des politiques publiques ou dans le cadre du fonctionnement des entreprises tendent à se déployer. Lucie Tanguy, « Le sociologue et l'expert. Une analyse de cas », *Sociologie du travail*, n° 3, 1995, p. 457-477.

516. *Idem*, p. 475.

517. *Idem*.

518. *Idem*.

2.1. L'institutionnalisation de la recherche à l'université : La question du lien entre enseignement et recherche

La question du lien entre enseignement et recherche alimente des débats qui opposent deux points de vue. Le premier défend l'idée selon laquelle les tâches d'enseignement et de recherche doivent demeurer séparées et doivent s'accomplir dans des lieux différents – celles d'enseignement au sein de l'université, celles de recherche au sein de laboratoires. À cet effet, en 1791, le Marquis de Condorcet soutient « “la nécessité de ne pas transformer les sociétés savantes en corps enseignants” ; son argument était que “le talent d'instruire n'est pas le même que celui qui contribue aux progrès des sciences” et que “les habitudes que ces deux genres d'occupation font contracter” sont différentes »⁵¹⁹. Près d'un siècle plus tard, John Henry Newman réaffirme ce point de vue en ajoutant que l'université, lieu d'enseignement, « s'intéresse à la diffusion et au rayonnement plutôt qu'à l'avancement du savoir »⁵²⁰. Le second point de vue, quant à lui, propose de combiner au sein d'une même structure, l'université, l'enseignement et la recherche. Formulé pour la première fois au début du XIX^e siècle par Wilhelm Von Humboldt⁵²¹, il consiste à faire de l'université « un lieu d'enseignement et de recherche ». Avec l'idée que le progrès technologique et scientifique n'est possible qu'en développant la recherche, ce point de vue fera de plus en plus consensus au fil du temps et accompagnera la mise en place de réformes destinées à développer et à renforcer la recherche universitaire.

519. Yves Gingras, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 3. L'auteur reprend les propos du Marquis de Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, p. 167-168.

520. John Henry Newman, *L'idée d'université. Les discours de 1852*, Ottawa, Le cercle du livre de France, 1968, p. 30, cité par Yves Gingras, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *ibid.*, p. 3.

521. Alain Renaut, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, *op. cit.*, p. 150.

Sur le plan historique, l'Allemagne (la Prusse) est la première nation à faire de l'université un lieu d'enseignement et de recherche. Dans les années 1840, le laboratoire Liebig est le premier laboratoire formant des étudiants à la recherche à s'institutionnaliser au sein de l'enceinte universitaire⁵²².

En revanche, en France, étant donné la configuration éclectique de l'enseignement supérieur⁵²³, l'université demeure séparée de la recherche⁵²⁴.

Alors que l'université napoléonienne crée les doctorats littéraires et scientifiques⁵²⁵, ceux-ci ne bénéficient pas des moyens nécessaires afin de développer un « enseignement de recherche »⁵²⁶. En effet, cet enseignement, sur le modèle germanique, est réservé aux grands établissements d'enseignement supérieur tels le Collège de France, le Muséum d'histoire naturelle ou l'École pratique des hautes études (EPHE). En l'espèce, l'EPHE, créée en 1868⁵²⁷, a pour mission de « former par la pratique à la recherche fondamentale et appliquée »⁵²⁸. À côté de ces établissements qui allient enseignement et recherche, il existe des organismes spécialisés dans la recherche fondamentale, dotés de moyens spécifiques en laboratoires et en chercheurs comme l'Institut Pasteur créé en 1888 ou la Caisse de recherches

522. Jack B. Morrell, « The Chemists Breeders: The Research Schools of Liebig and Thomas Thomson », *Ambix*, vol. 19, 1972, p. 1-46.

523. Alain Touraine, *Université et société aux États-Unis*, Paris, Éditions du Seuil, 1972, p. 123-124.

524. Les travaux sur la recherche et son institutionnalisation sont plutôt anglo-saxons, Yves Gingras en dresse une liste, cf. Yves Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *op. cit.*

525 En application de la loi de 1806 et des décrets de 1808 qui instituent les facultés de lettres et de sciences (qui remplacent les facultés des arts).

526. André Tullier, « Le doctorat ès sciences - Passé - Présent - Avenir », *op. cit.*

527. Créée par décret impérial du 31 juillet 1868 sur l'initiative de Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique.

528. Cf. Rubrique « un peu d'histoire », site EPHE, http://www.ephe.sorbonne.fr/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=35&Itemid=87, consulté le 20 mai 2010.

scientifiques (1901) qui fusionnera pour devenir le Centre national de recherche scientifique (CNRS)⁵²⁹ (1939).

Bien que l'arrivée au pouvoir des républicains en 1879 permette à certaines structures universitaires de se doter de « laboratoires indispensables à sa mission scientifique et pédagogique »⁵³⁰, le peu de financement accordé aux universités limite le développement de nouvelles chaires et instituts de recherche. Ce n'est qu'à Paris que des structures voient le jour grâce à des subventions privées. En l'espèce, entre 1885 et 1901, la Sorbonne en bénéficiant de « donations de mécènes⁵³¹ » « permet à des maîtres prestigieux de former des équipes de laboratoire et de diriger des thèses scientifiques sur le terrain⁵³² ».

Malgré ces initiatives, l'université française accusera un long retard dans la mise en œuvre de réformes à même de combiner l'enseignement et la recherche. En effet, ces réformes ne se concrétiseront véritablement qu'à partir des années 1950 et miseront sur le développement de la recherche universitaire en partenariats avec le monde professionnel⁵³³.

En outre, la recherche appliquée au sein des disciplines scientifiques ne s'est pas développée de manière homogène. Elle s'est d'abord déployée dans le domaine des sciences expérimentales sous l'effet de la demande de la part du secteur industriel. À la fin du XVIII^e siècle, en effet, sous l'impulsion des Lumières, une conception productiviste du savoir voit le jour⁵³⁴ associant savoir productif et progrès de l'industrie, en témoignent les déclarations de Victor Duruy, ministre de

529. Olivier Dumoulin, « Les sciences humaines et la préhistoire du CNRS », *Revue française de sociologie*, vol. XXVI, n° 2, 1985, p. 357.

530. André Tullier, *ibid.*, p. 152.

531. Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités*, *op. cit.*, p. 93.

532. André Tullier, *ibid.*, p. 152.

533. L'ouvrage de Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz et Danielle Potocki-Malicet offre un panorama de la recherche en France de la Libération à nos jours, cf. Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz et Danielle Potocki-Malicet, *Être chercheur au XXI^e siècle : Une identité éclatée dans des univers en concurrence*, *op. cit.*

534. Alain Renaut, *ibid.*, p. 122.

l'Instruction publique sous le Second Empire : « Les progrès de l'industrie seront proportionnels aux progrès de l'instruction générale ».

2.2. L'ingénierie et l'expertise scientifique dans le domaine des sciences expérimentales

Les disciplines dont la mise en pratique des enseignements est basée sur la recherche expérimentale, notamment la chimie et la physique, ont tissé des liens étroits avec l'industrie dès la seconde moitié du XIX^e siècle⁵³⁵ : « Les universitaires étaient convaincus que la science peut contribuer au progrès économique et par là même au progrès social⁵³⁶. » De fait, certains professeurs ont commencé à avoir une conception utilitaire de leurs travaux, conception qui résulte également de la volonté d'obtenir des ressources monétaires dans le but de financer leurs recherches. Louis Pasteur, doyen de la faculté des sciences de Lille de 1854 à 1857, est le premier à tisser des liens avec le milieu industriel en mettant en valeur ses résultats de recherche. À ce titre, il donne « un cours hebdomadaire de chimie appliquée aux industries locales, régulièrement accompagné de visites dans les usines »⁵³⁷. En l'espèce, ses travaux sur la fermentation vont permettre l'amélioration des procédés de fabrication d'alcool et du sucre de betterave.

535. Dans ce cadre, notons que Louis Pasteur, doyen de la faculté des sciences de Lille de 1854 à 1857, est l'un des premiers à développer des partenariats avec le monde de l'industrie.

536. Michel Grossetti, « Les relations entre les universités et l'industrie en France. Les interactions entre formation, recherche et collaboration industrielles », dans Georges Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003, p. 56.

537. Victor Karady, « Les Universités de la Troisième République », dans Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, op. cit., p. 350.

En outre, le développement d'une recherche appliquée a participé à la création de la formation d'ingénieurs et de techniciens de haut niveau au sein des universités afin de répondre à la demande de l'économie capitaliste en plein essor conjointement aux écoles créées à partir du XVIII^e siècle.

Relevons que ces écoles ont été instaurées sous l'initiative des pouvoirs publics dans l'objectif de former les cadres et ingénieurs civils et militaires des grands corps de l'État (armée, mines, eaux et forêts, administration centrale, ponts et chaussées, agriculture, etc.)⁵³⁸. D'un niveau supérieur, les enseignements sont délivrés dans des écoles spécialisées⁵³⁹ et sont définis en fonction de débouchés précis selon « une visée directement professionnelle et d'utilité nationale⁵⁴⁰ ». Ce mouvement se poursuit durant le XIX^e siècle avec l'essor de l'industrie et du progrès scientifique et technologique⁵⁴¹. En effet, le manque d'ingénieurs pouvant être débauchés dans les écoles existantes nécessite la création en 1829 de l'École centrale des arts et manufactures⁵⁴². De même, pour contrer la pénurie d'ingénieurs subalternes, la solution est fournie par les écoles d'arts et métiers⁵⁴³ s'attellant à former des contremaîtres et des professionnels qualifiés. Au même moment se constituent des écoles supérieures de commerce⁵⁴⁴ qui, au lendemain de la guerre de 1870, se multiplient (Chambre du commerce de Paris fondée en 1881 et École des

538. Dominique Julia, « Les institutions et les hommes », dans Jacques Verger (dir.), *ibid.*, p. 141-197. À titre d'exemple, dans le domaine militaire, on crée une panoplie d'écoles (écoles de formation d'officiers de l'artillerie en 1720 puis du génie à Mézières en 1748, cavalerie en 1764, militaire en 1777) ; la division des routes réclame des techniciens (École des ponts et chaussées en 1747) ; le développement des mines nécessite la formation d'ingénieurs capables d'en diriger et contrôler l'exploitation (École des mines en 1783) ; s'ensuit également l'instauration d'une école ouvrant sur les carrières publiques tant militaires que civiles (l'École centrale des travaux publics en 1794 qui prendra le nom d'École polytechnique un an plus tard).

539. Dans la littérature, ces écoles sont tantôt qualifiées de « professionnelles », tantôt de « techniques ».

540. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, op. cit., p. 258.

541. Sur les progrès dans la recherche scientifique, cf. Pierre Papon, *Le temps des ruptures*, Paris, Fayard, 2004.

542. Deux décennies plus tard, on crée l'École des arts industriels de Lille (1854) et l'École centrale lyonnaise (1857).

543. Ordonnance du 23 septembre 1832.

544. Il est à noter que dès 1820, des initiatives privées créent à Paris une école spéciale de commerce.

hautes études commerciales). Parallèlement, la préparation aux carrières administratives s'organise (École libre des sciences politiques en 1871). De son côté, l'agriculture connaît une évolution analogue à celle de l'industrie, mouvement lancé à Nancy par l'État en 1826 avec l'École des eaux et forêts puis l'École nationale d'agriculture⁵⁴⁵. Ces écoles, qui appliquent une sélection à l'entrée et le financement par les étudiants, vont devenir la pépinière de la formation des « élites ».

Les facultés des sciences au plan local débutent par la formation de techniciens jusqu'à celle d'ingénieurs qui « rivalisent sans peine avec les grandes écoles [...] et partagent désormais avec elles le marché de l'enseignement technologique »⁵⁴⁶. Ces formations, scientifiques et techniques, ont pour finalité d'amener l'étudiant à concevoir et à diriger des travaux et à participer à des recherches. À partir de 1883⁵⁴⁷, les facultés des sciences provinciales innovent en créant des instituts technologiques capables de former des techniciens et des ingénieurs de production et d'exécuter des recherches en collaboration avec les entreprises locales. Certains instituts (Grenoble, Lille, Nancy, Lyon ou Toulouse) finissent par délivrer davantage de diplômes techniques que classiques (388 contre 500 vers 1913⁵⁴⁸). Entre les deux guerres, la plupart des instituts sont en déclin. Ceux-ci sont progressivement transformés en écoles internes aux facultés revêtant après 1948 l'appellation d'écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI)⁵⁴⁹.

545. Victor Karady, « Les Universités de la Troisième République », *ibid.*

546. *Idem.*

547. Mouvement de création des instituts technologiques au sein des facultés des sciences entre 1883 et 1914. André Grelon, « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation Emploi*, n° 27-28, 1989, p. 65-88.

548. Victor Karady, *ibid.*

549. ENSI de Grenoble, Toulouse et Nancy. Michel Grossetti, *Les relations entre les universités et l'industrie en France. Les interactions entre formation, recherche et collaborations industrielles*, colloque RESUP, Bordeaux, 16-17 mars 2002.

Mais l'expansion et la légitimité de ces structures n'ont été rendues possibles qu'à l'issue de luttes des ingénieurs pour leur reconnaissance sociale par les instances étatiques. Ces nouveaux ingénieurs ont d'ailleurs éveillé la méfiance tant des corps d'ingénieurs de l'État que des techniciens des arts et métiers qui dominaient le champ scientifique et technique avant 1880. Dès 1895 et jusqu'à la guerre, des corps d'ingénieurs et l'École polytechnique vont tout mettre en œuvre pour empêcher le développement des facultés des sciences.

Ils critiqueront notamment le caractère trop empirique de leur enseignement, arguant qu'il est trop centré sur la résolution de problèmes concrets et immédiats. Ils revendiquent ainsi le monopole de la formation de tous les ingénieurs. Ces critiques vont déclencher une riposte tant de la part des associations d'ingénieurs que des institutions de formation dont ils sont issus. Ils reprocheront alors aux corps d'ingénieurs de l'État de demeurer à l'écart de la réalité, de ne pas correspondre aux besoins de l'industrie naissante et de ne pas préparer les futurs ingénieurs ni à des fonctions scientifiques et techniques, ni même à un rôle administratif. « Une telle formation n'a d'autre valeur, à leurs yeux, que celle de symbole de plus en plus archaïque de la prétention à une fonction d'élite »⁵⁵⁰. Ce n'est que vers la fin du XIX^e siècle, et après avoir surmonté maints obstacles, que le corps des ingénieurs de l'industrie a su faire reconnaître son identité de groupe et a su assoir sa légitimité. Depuis, les corps d'ingénieurs n'ont cessé de se diversifier et se spécialiser. L'entrée dans le corps est soumise à l'obtention du titre d'ingénieur diplômé dont la liste des établissements habilités à délivrer le titre est fixée par un arrêté.

Pour autant, le développement de la recherche appliquée et d'une formation scientifique et technique contribue à la constitution de nouvelles disciplines notamment à partir des années 1970 sous l'impulsion de politiques volontaristes

550. Sur l'émergence du groupe professionnel des ingénieurs (période entre 1750 et 1850), nous nous sommes référé à l'article de Terry Shinn, « Des Corps de l'État au secteur industriel: genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920 », *Revue française de sociologie*, vol. 19, n° 1, 1978, p. 39-71.

facilitant l'édification de structures institutionnelles autonomes. À titre d'exemple, mentionnons l'institutionnalisation des sciences pour l'ingénieur entre 1968 et 1974⁵⁵¹, celle des sciences de l'Observatoire⁵⁵², celle des mathématiques appliquées dans les domaines de l'électricité et de la mécanique des fluides ou de l'informatique. Relevons à cet égard que la recherche appliquée en mathématiques a permis l'émergence de l'informatique. En effet, les recherches en calcul numérique, branche renaissante des mathématiques, en se penchant sur la découverte d'algorithmes à même de résoudre des problèmes là où les méthodes « traditionnelles » ont échoué comme la résolution de problèmes nécessitant un temps de calcul monumental. Dans la période 1955-1965, travaillant d'abord à l'aide de « calculatrices de bureau » ou « machines à cartes perforées », les spécialistes ont pu acquérir des ordinateurs qui ont permis de nouvelles recherches « (méthodes de programmation, architecture des machines, reconnaissance des formes) qui constitueront la base d'une nouvelle discipline que l'on baptisera par la suite informatique »⁵⁵³. Cette discipline émergente s'est graduellement dotée de laboratoires d'informatique⁵⁵⁴ qui ont favorisé le progrès de la recherche informatique, et ce, en partenariat avec l'industrie informatique en plein essor. Par exemple, « l'équipe de Grenoble a développé des logiciels pour Bull et effectué des calculs pour d'innombrables partenaires alors que

551. Jean-François Picard, « La création du CNRS », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 1, novembre 1999, <http://histoire-cnrs.revues.org/document485.html>, consulté le 23 novembre 2009. Pour une description détaillée, vous pouvez vous référer à son ouvrage *La République des savants. La recherche et le CNRS*, Paris, Flammarion, 1990.

552. Fabien Locher, en prenant le cas des sciences de l'Observatoire (XIX^e XX^e siècle), met au jour l'institutionnalisation d'une pratique en discipline. Fabien Locher, « Configurations disciplinaires et sciences de l'Observatoire. Le cas des approches scientifiques de l'atmosphère (XIX^e-XX^e siècle) », dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, *op. cit.*, p. 193-121.

553. Michel Grossetti, « Les relations entre les universités et l'industrie en France. Les interactions entre formation, recherche et collaborations industrielles », *op. cit.*

554. L'Institut de recherches d'informatique et d'automatique (INRA) est créé officiellement le 3 janvier 1967. Alain Beltran et Pascal Griset, « Les chaotiques débuts de la recherche informatique », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, n° 15, novembre 2006, <http://histoire-cnrs.revues.org/document506.html>, consulté le 24 février 2010.

celle de Toulouse perfectionnait un calculateur de la Société d'électronique et d'automatique (SEA) »⁵⁵⁵.

Par ailleurs, les disciplines scientifiques relevant du domaine des sciences humaines et sociales n'ont pas investi le champ de l'ingénierie scientifique de manière homogène. Ce domaine se caractérise notamment par l'absence d'un groupe ayant revendiqué le monopole d'un segment professionnel.

2.2. L'ingénierie et l'expertise scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales

Le mouvement de spécialisation des chaires existantes à la fin du XIX^e siècle a contribué à la création des sciences humaines et sociales⁵⁵⁶. En effet, le renouvellement des enseignements a permis l'introduction dans les facultés des lettres de nouvelles sciences humaines et sociales telles la géographie, la psychologie, la sociologie, l'histoire sociale, l'ethnologie⁵⁵⁷. Certes leur développement ne va pas sans la contribution des travaux de scientifiques ayant réussi à se démarquer et à imposer leurs méthodes d'enquête sur les devants de la scène. À ce titre, les travaux de Frédéric Le Play contribuent non seulement au développement des méthodes d'enquête en sciences sociales mais également à celui d'une recherche appliquée à même de mettre l'expertise scientifique au service des politiques publiques. S'étant illustré par sa méthode des monographies de familles ouvrières, Frédéric Le Play fonde en 1857 la Société internationale des études pratiques d'économie sociale dont

555. Michel Grossetti, *ibid.*

556. Victor Karady, « Durkheim, les sciences sociales et l'Université : bilan d'un semi-échec », *Revue française de sociologie*, dossier « À propos de Durkheim », vol. 17, n° 2, avril-juin 1976, p. 267-311. L'auteur aborde notamment le processus d'institutionnalisation de la sociologie durkheimienne.

557. Sur l'institutionnalisation de l'ethnologie au XX^e siècle, cf. Emmanuelle Sibeud, « Ethnographie, ethnologie et africanisme. La "disciplinarisation" de l'ethnologie française dans le premier tiers du XX^e siècle », dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *ibid.*, p. 229-245.

l'objectif est à la fois de promouvoir, d'analyser et de publier des travaux monographiques et, éventuellement, de proposer des réformes aux pouvoirs publics⁵⁵⁸. Malgré ces initiatives, à leur début, ces sciences émergentes tendent « à être considérées comme des enseignements subordonnés »⁵⁵⁹.

En contrepartie, les disciplines sociales intégrées dans les facultés de droit – « économie politique, droit public, droit international, science financière, statistique, etc. »⁵⁶⁰ – bénéficient dès leur création d'une autonomie dans la formation de spécialistes. Cela s'explique notamment par la présence d'une forte demande de la part du marché du travail en matière de droit, politique, économie et finance. Il en va de la demande dans le champ de la gestion des entreprises avec la création en 1952 des Instituts d'administration des entreprises (IAE) chargés de former les ingénieurs à la gestion des entreprises⁵⁶¹ ou de la demande en urbanisme et en aménagement du territoire à l'origine de la création de l'École des ponts et chaussées en 1747. Au sein de l'université, la géographie a su orienter sa pratique vers son application dans l'aménagement du territoire : « La géographie, en plus du versant spécifiquement lié à la cartographie, offre des débouchés en aménagement du territoire, en tant que consultant au sein des collectivités territoriales, dans les bureaux d'études consacrés au développement territorial ou aux questions environnementales, etc.⁵⁶². »

Par ailleurs, au début XX^e siècle, la recherche en sciences sociales est peu développée, « dans la plupart des cas, le “chercheur” est alors professeur, archiviste, bibliothécaire »⁵⁶³. Rares sont les disciplines qui bénéficient d'un encadrement

558. Frédéric Le Play et ses élèves, *La naissance de l'ingénieur social*, anthologie établie et présentée par Antoine Savoye et Frédéric Audren, Paris, Les presses Mines ParisTech, coll. « Sciences sociales », 2008.

559. Victor Karady, « Durkheim, les sciences sociales et l'Université : bilan d'un semi-échec », *ibid.*

560. *Ibid.*

561. Ces instituts délivrent un diplôme national de 3^e cycle, le Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises (CAAE).

562. Marie Redon, « Parcours de doctorants, parcours de combattants ? », *Echogeo*, n° 6, septembre/novembre 2008, <http://echogeo.revues.org/7523>.

563. Olivier Dumoulin, *ibid.*

institutionnel finançant les recherches sur le terrain. Dans le champ de l'archéologie, les écoles françaises à l'étranger⁵⁶⁴ offrent la possibilité de réaliser des séjours sur le terrain pendant 2 voire 3 ans.

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, les partenariats avec le monde professionnel existent quoique de manière plus ténue selon la discipline. La force des liens noués avec le monde professionnel et le développement d'une recherche appliquée dépendent de l'objet d'études de la discipline scientifique.

À ce titre, les sciences de la gestion, récemment institutionnalisées (1965-1975)⁵⁶⁵, ont investi le champ du management et de la gestion des ressources humaines dans le secteur de l'industrie et de l'entreprise. Cette discipline a su asseoir sa domination sur la scène scientifique en parvenant petit à petit à s'imposer. En l'espèce, le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), d'abord spécialisé en économie et sociologie du travail et de l'emploi par l'introduction dans les années 1970 de l'analyse sociétale initiée par les pionniers du laboratoire⁵⁶⁶, a effectué un déplacement vers les sciences de la gestion : le DEA « Économie et de sociologie du travail » est devenu dans les années 2000 le master « Ressources humaines » dont la spécialité recherche s'intitule « Économie du travail et gestion des ressources humaines ». La formation doctorale élargit ainsi son champ d'intervention à la recherche appliquée, en l'occurrence la gestion des ressources humaines.

564. Rome, Athènes, Le Caire, Casa, Velasquez à Madrid. *Ibid.*

565. Fabienne Pavis, « L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975) », *Formation Emploi*, n° 83, 2003, p. 51-63 ; *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Université de Paris I-Panthéon-Sorbonne, 2003.

566. Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre, *Production de la hiérarchie dans l'entreprise : recherche d'un effet sociétal : Allemagne-France*, rapport du LEST, 1977 ; Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre, *Politique d'éducation et organisation professionnelle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, PUF, 1982 ; Marc Maurice, « Méthode comparative et analyse sociétale, les implications théoriques des comparaisons internationales », *Sociologie du Travail*, n°2, 1989, p. 175-191.

En revanche, le développement de l'expertise dans le domaine des sciences humaines et sociales n'a pas favorisé l'émergence d'un groupe légitime socialement. Dans ce domaine, l'expertise scientifique n'est pas reconnue au même titre que celle des ingénieurs du domaine de sciences expérimentales. De plus, cette reconnaissance est loin d'être acquise dans la mesure où il n'existe pas de corps professionnel susceptible de revendiquer le monopole d'un segment. En France, le monopole de la recherche publique et, partant, le manque de légitimité et de reconnaissance des diplômés auprès du monde professionnel, pourrait-il expliquer, du moins pour partie, l'absence de corps professionnel dans le champ de l'ingénierie et de l'expertise scientifique dans ce domaine ?

2.3. L'ingénierie et l'expertise scientifique à Aix-Marseille Université au début des années 2010⁵⁶⁷

Dans les années 2000, l'offre de formation dans le domaine des sciences et technologies nous offre un panorama où se côtoient des formations qui ont un rôle propédeutique en vue d'une spécialisation dans l'ingénierie en intégrant une école. Au sein d'Aix-Marseille Université, la formation d'ingénieurs de l'École supérieure d'ingénieurs de Luminy (ESIL) comprend 8 spécialités : génie biomédical, génie civil, Génie industriel et informatique, biotechnologie, informatique, réseaux et multimédia, matériaux, mécanique et énergétique, micro-électronique et télécommunications. La spécialité biotechnologie, par exemple, vise « la production, l'extraction et la purification de composés issus de procédés mettant en œuvre des microorganismes, des cellules animales ou végétales ». Dans ce cadre, elle est orientée vers « la maîtrise des techniques analytiques et des méthodologies permettant d'assurer le contrôle de la qualité et de la sécurité des composés issus des

567. L'annexe E récapitule l'ensemble des formations destinées à l'ingénierie ou l'expertise scientifique (la recherche appliquée) d'Aix-Marseille Université.

bio-procédés, ... ». La formation, qui débute en 3^e année universitaire à l'issue de la réalisation et la validation de 2 années de propédeutique, dure 3 ans. Chaque année, l'étudiant est tenu de valider des enseignements théoriques, de réaliser des projets et d'effectuer un stage : en 3^e année, un stage ouvrier de 4 à 6 semaines, en 4^e année, un stage en laboratoire de recherche de 2 mois, en 5^e année un stage industriel de 6 mois.

L'offre propose également nombre de masters professionnels destinés à former l'étudiant à l'ingénierie et l'expertise scientifique. Rappelons que dans le cadre d'un master professionnel, la formation dure un an selon le schéma classique « théorie-pratique » : un enseignement théorique suivi d'un stage durant la 2^e session ou à la fin du cursus.

À titre d'exemple, un master professionnel comme celui de « chimie des matériaux » permet à l'étudiant de s'orienter vers les grandes entreprises et les PME des secteurs de l'industrie chimique, pétrochimique et des matériaux organiques et d'exercer les fonctions d'ingénieurs (ingénieurs de production ou filière (fabrication), ingénieur test, ingénieur application, ingénieur projet, etc.) sans passer par une école.

Dans le domaine des sciences de l'univers et environnement (SDUE), plusieurs masters professionnels – « Ingénierie de la biodiversité (INGEBIO) » ou « Management de l'environnement, valorisation et analyse (MAEVA) » – offrent une spécialisation dans l'ingénierie scientifique et l'expertise-conseil (ingénieur, expert conseil, chargé de mission, gestionnaire de projet, etc.). De même, le champ des mathématiques et de l'informatique propose des formations dans le but de former l'étudiant à l'ingénierie informatique et l'expertise, en l'espèce les masters professionnels « Informatique », « Génie informatique et statistique », « Calcul scientifique et ingénierie mécanique », « Bio-informatique ».

Notons que le champ des mathématiques élargit son champ d'intervention. En effet, l'ingénierie informatique s'étend au domaine de la gestion des entreprises (master professionnel « méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises – MIAGE »).

En outre, la mise en place de la réforme LMD, qui s'est accompagnée d'une politique incitative de création d'une offre de diplôme professionnel, a contribué à l'essor de la recherche appliquée, notamment au niveau master. Dans ce contexte, des cursus visant à former les étudiants à la recherche appliquée, par extension, au champ de l'expertise, apparaissent au sein de disciplines du domaine des sciences humaines et sociales n'ayant pas développé une offre professionnelle.

De fait, de nouveaux masters professionnels dont l'objectif manifeste consiste à apprendre aux étudiants l'art de conduire une étude sur le court terme *via* un stage en milieu professionnel faisant figure de terrain de recherche se mettent en place.

L'anthropologie, la philosophie et la sociologie⁵⁶⁸ attestent d'un déplacement vers le champ de l'expertise (conseil, consultant, consulting, « expert conseil », « expert consultant »).

Aussi, les compétences visées par le master professionnel « anthropologie et métiers du développement durable » illustrent-elles également ce déplacement :

« Acquérir une expertise dans le domaine de la conception et de la conduite de projet de développement ; savoir répondre à un appel d'offres dans le cadre d'un programme de recherche opérationnel ou en partenariat (professionnel et institutionnel) avec des acteurs locaux du développement ; concevoir et suivre des

568. Christian de Montlibert, « La professionnalisation de la sociologie et ses limites », *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, n° 1, 1982, p. 37-53. Vous pouvez également vous référer aux travaux plus récents d'Odile Piriou « Que deviennent les diplômés de sociologie ? Un état », *Socio-logos*, n° 3, 2008 ; « Le nouveau tournant de la sociologie en France dans les années 2000 », *Sociologies pratiques*, n° 16, 2008, p. 123-130 et *La face cachée de la sociologie. À la découverte des sociologues praticiens*, Paris, Belin, 2006.

recherches appliquées en réponse à la demande sociale et savoir exploiter les résultats pour l'action ; pouvoir reconnaître les dynamiques sociales et culturelles qui organisent les sociétés qui sont l'objet des actions de développement et être capable d'accompagner ces dynamiques afin que ces sociétés prennent part aux interventions dont elles sont l'objet ; pouvoir évaluer un projet ou appuyer un programme sur le terrain dans un pays en développement. »

Dans le même ordre d'idée, la philosophie oriente son enseignement et sa pratique vers la construction d'argumentaires (le syllogisme, logique des propositions, étude de l'argumentation à partir des théories philosophiques). En témoigne le master professionnel « argumentation et influence sociale », qui s'axe ainsi sur l'« expertise conseil » :

« 1) Mener des débats, animer une concertation, conduire une négociation. [...] 2) Construire une argumentation pour convaincre du bien-fondé et des avantages d'un projet. 3) Assurer le suivi interactif de projets [...] : prolonger l'argumentation dans l'action pour ouvrir la possibilité d'interactions nouvelles, provoquer les engagements des acteurs (comme exemple : modifier les comportements nutritifs vers une meilleure diététique, faire décroître le tabagisme, diminuer le gaspillage d'énergies non renouvelables, etc.). »

La sociologie investit également ce champ en développant l'expertise sociologique. C'est le cas du master professionnel « expertise sociologique de l'action publique dans l'espace euro-méditerranéen », initialement intitulé « Questions sociales dans l'espace euro-méditerranéen » :

« Cette spécialité professionnelle vise un double objectif : d'une part permettre aux professionnels d'avoir un rôle de « traducteur » des résultats de la recherche fondamentale en sciences humaines et sociales auprès des responsables publics et

d'autre part de maîtriser les différentes phases de l'approche séquentielle de l'action publique : diagnostic, élaboration, mise en œuvre et évaluation [...] la spécialité professionnelle du master de sociologie a pour objectif de répondre à la demande d'expertise sociologique dans les processus de mises en œuvre des dispositifs publics, en formant des cadres spécialistes de l'action publique. »

« Cette aspiration à la compréhension de phénomènes sociaux complexes se conjugue avec une demande d'interventions sociologiques pour accompagner ces processus, assignant au sociologue une fonction d'ingénieur du social, qui analyse, conseille, assiste ou anime des dispositifs sociaux de concertation, de régulation, de médiation et d'évaluation. »

« L'objectif du master professionnel est de former, dans le champ disciplinaire qui est le nôtre, des médiateurs des questions sociales, capables de produire des savoirs pertinents dans des contextes institutionnels ou professionnels particuliers, tout en garantissant la distance critique nécessaire et en proposant des modalités d'intervention, pour permettre, le cas échéant, la transformation de ces contextes. »

Des cursus permettant à l'étudiant de se spécialiser dans le champ de l'expertise se constituent également à l'échelle nationale. Relevons à cet effet le master professionnel « sociétés contemporaines » (3 spécialités : dynamiques culturelles et développement ; environnement, culture et politique ; mondes du travail et populations) de la faculté de philosophie et sciences humaines et sociales d'Amiens ; le master professionnel mention sociologie « analyse et gestion des politiques sociales » (UFR des sciences du langage, de l'homme et de la société de Besançon) ; le master professionnel « Gouvernance des institutions et des organisations », mention science du politique, spécialité « expertise en sciences politiques et sociales » (Sciences Po Bordeaux) ; le master professionnel mention « éducation, travail et formation », spécialité « intervention sociale : études et évaluation » (UFR de sciences de l'éducation et sciences sociales, Créteil) ; le master

professionnel « mondes modernes et contemporains », spécialité « vieillissement : aspects sociologiques et démographique » (UFR de sciences humaines, Dijon) ; le master professionnel « Homme, sociétés, technologies », mention « information, cognition et apprentissages », spécialité « modélisation et apprentissage statistique en sciences sociales » (UFR de sciences de l'Homme et de la société, Grenoble 2) ; le master professionnel mention « sociologie », spécialité « expertise et intervention sociologique » (UFR de connaissance de l'Homme, Nancy).

Ce déplacement vers la recherche appliquée, *i.e.* le champ de l'expertise, signifie-t-elle pour autant l'émergence d'experts légitimes ? Question pour l'instant en suspens.

Pour autant, le cas des ingénieurs en sciences expérimentales n'est pas le seul cas qui illustre l'émergence d'un corps professionnel à partir d'une discipline scientifique. La psychologie en est également un exemple.

2.4. D'une discipline scientifique à l'émergence d'un corps professionnel : le cas de la psychologie

À l'origine liée à la physique et à la physiologie, la psychologie s'est construite en puisant dans d'autres disciplines comme la sociologie, la linguistique, l'informatique ou les sciences de la vie des éléments à même d'enrichir son champ d'intervention. Le cursus de psychologie comprend des enseignements en biologie, physiologie cérébrale et psychophysiologie. Cette discipline vise principalement « l'explication causale des conduites des individus ». La mise en pratique des acquis théoriques repose sur des méthodes scientifiques – étude de cas, observation, expérimentation, test, analyse de données, etc. – qui intègrent d'emblée des outils mathématiques et statistiques.

L'exercice de la profession de psychologie est régulé par l'obtention du titre de psychologue. Pour prétendre au titre de psychologue⁵⁶⁹, il faut avoir obtenu un diplôme homologué de psychologie de niveau bac+5 (master, diplôme de psychologue de l'École des psychologues praticiens ou du Conservatoire national des arts et métiers – CNAM) et avoir réalisé au moins 500 heures de stages en milieu professionnel. Mais cette forme de régulation est un accord de principe. Elle ne garantit en rien une place sur le marché de l'emploi.

Bien qu'il ne soit pas officiellement reconnu par les instances étatiques, certaines associations de psychologues ont déterminé un code de déontologie⁵⁷⁰ voire un code de conduite des chercheurs⁵⁷¹. Cette non-reconnaissance officielle témoigne de la faible visibilité de la profession en France.

La psychologie en tant que discipline scientifique révèle une diversité de spécialités développant des outils de mesure en vue d'apporter des clés de compréhension à des phénomènes psychologiques ou de poser un diagnostic (tableau 1). Au sein d'Aix-Marseille Université, la psychologie fait partie de l'UFR « Psychologie, sciences de l'éducation ». Cette UFR regroupe 5 départements en psychologie (département de psychologie cognitive & expérimentale, département de psychologie clinique & psychopathologie, département de psychologie sociale et du travail, département de psychologie développementale et différentielle et département de psychologie de l'université de Nîmes) ainsi que 6 laboratoires ou équipes de recherche (Centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et des émotions, Laboratoire de psychologie cognitive – CNRS, Laboratoire de psychologie sociale, Laboratoire de psychopathologie clinique et psychanalyse,

⁵⁶⁹. L'usage professionnel du titre de psychologue est réservé aux titulaires « d'une licence mention psychologie et d'un master mention psychologie comportant un stage professionnel », décret du 3 février 2005.

⁵⁷⁰. Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU), Association nationale des organisations de psychologues (ANOP), Société française de psychologie (SFP).

⁵⁷¹. <http://sites.univ-provence.fr/wpse/pdf/CodeConduiteRecherche.pdf>.

Équipe de psycholinguistique du Laboratoire parole et langage – CNRS, Laboratoire apprentissage, didactique, évaluation et formation). De plus, elle coordonne deux diplômes d'État, celui de psychologue scolaire et de conseiller d'orientation psychologue dont la *fabrique de professionnels* s'effectue après avoir été reçu aux concours de recrutement.

Tableau 1 : *Spécialités de la psychologie et leurs objectifs par départements*

Département de psychologie cognitive & expérimentale
<p>➤ <i>Ergonomie : facteurs humains et ingénierie des systèmes d'information</i></p> <p>- analyser la tâche et l'activité d'individus en situations professionnelles ou extraprofessionnelles ; - évaluer les interfaces utilisateurs (ou interfaces « humain-machine ») ; - concevoir de nouveaux dispositifs ; - corriger les dispositifs existants ; - améliorer les situations de travail afin de les adapter aux spécificités des individus (niveau d'expertise, handicaps, etc.) ; - analyser la sûreté de fonctionnement des systèmes et de limiter les risques encourus ; - mettre en place des programmes de formation ; - conduire des recherches appliquées ou fondamentales</p> <p>➤ <i>Psychologie et neuropsychologie des perturbations cognitives</i></p> <p>- capacité d'analyser une demande clinique et la situation dans laquelle elle s'exprime ; - capacité d'utiliser et d'élaborer des outils diagnostiques et des outils de remédiation ; - capacité de conduire un entretien ; - capacité d'intervenir dans le cadre de formations auprès de publics variés ; - capacité d'analyser la littérature scientifique et clinique en langue française et en langue anglaise</p>
Département de psychologie clinique & psychopathologie
<p>➤ <i>Psychanalyse et psychologie clinique</i></p> <p>- capacité de suivre une démarche psychopathologique dans l'examen clinique et l'intervention thérapeutique ; - capacité de conduire un entretien clinique et d'utiliser des outils projectifs dans une perspective psychanalytique ; - capacité d'analyser d'un point de vue clinique des pratiques dans les champs psychiatriques, médicaux, médico-éducatif et sociaux.</p> <p>➤ <i>Psychologie clinique et psychopathologie</i></p> <p>- capacité de s'orienter à travers plusieurs méthodologies et référents afin de choisir celui</p>

qui s'adapte le mieux au patient et au contexte d'action ; - capacités d'expertise clinique et psychopathologique chez l'enfant et l'adulte ; - compétences en conseil et dans la pratique de la relation d'aide ; - capacités d'accompagnement de portée thérapeutique par l'initiation aux principales psychothérapies ; - méthodologies de la recherche indépendantes de la spécialisation dans le champ de pratique

Département de psychologie sociale et du travail

➤ *Psychologie sociale de la communication et du marketing*

- savoir construire et négocier un projet d'étude ou de consultance dans les trois domaines de la spécialité (communication, images de marque et influence) ; - savoir mobiliser des référents théoriques, des outils méthodologiques et d'analyse pertinents au regard de la mission qui leur sera confiée ; - mener à terme, avec rigueur et dans sa globalité, une étude ou une intervention dans ces trois domaines ; - rédiger des rapports d'études ou d'intervention permettant de préparer efficacement la décision du client ; - opérer un suivi des résultats sur le terrain.

➤ *Psychologie sociale de la santé*

- capacités méthodologiques permettant de concevoir, diriger et réaliser des enquêtes et des recherches sur des problèmes de santé et de maladie ; - capacités d'analyse de problèmes de santé dans différents contextes socio-économiques et culturels (santé et précarité, prévention à l'intention des populations fragilisées, différences culturelles) ; - capacités de diagnostic et d'évaluation auprès d'organisations et d'institutions dans le champ de la santé publique ; - capacités de prise en charge psychosociale et de suivi individualisé des patients et des usagers des structures médico-sociales ; - capacités de construction de programmes d'éducation à la santé et de réalisations d'actions formatives et éducatives ; - capacités pour l'animation et la gestion d'équipes de travail et de communication dans les groupes (focus groupes, mise en place et accompagnement des groupes de parole) ; - capacités de mener une réflexion éthique et déontologique dans le domaine de la santé ; - capacités de communication scientifique et de valorisation des connaissances.

➤ *Psychologie sociale du travail et des organisations*

- maîtrise des outils de la psychologie sociale : enquêtes, observations, évaluation, expérimentation, animations de groupes, recherche-action) aux terrains spécifiques du développement durable ; - maîtrise des savoir-faire relationnels : travail en équipe et en partenariat, conduite de réunion, recherche de financements, négociation, mobilisation des équipes ; - capacités d'initiative et de gestion de projet : diagnostic, planification, budgétisation, communication, évaluation. Présentation orale et écrite ; - maîtrise de l'outil informatique et l'anglais

Département de psychologie développementale et différentielle

➤ *Psychologie clinique du développement : enfance, adolescence, vieillissement*

- maîtrise du bilan psychologique adapté aux populations suivantes : bébé, enfant, adolescent, adultes jeunes et âgés, au développement normal et pathologique, ou en situation d'immigration. Spécificité des évaluations pour des enfants ou adolescents avec autisme, déficience mentale, trouble envahissant du développement ; - maîtrise des pratiques d'interventions et de remédiations auprès de ces populations ; - maîtrise des principaux outils de la clinique psychologique (techniques d'entretien, étude de cas, observations, échelles cliniques) ; - capacité d'analyse des institutions et de régulation des équipes ; - maîtrise de la recherche et de l'analyse documentaire en langue française et anglaise ; - connaissance du milieu académique (supports de publication, rédaction des articles scientifiques, perspectives et débouchés professionnels, financements pour la préparation de la thèse, etc.) ; - capacité de concevoir des dispositifs de recherche fondamentale et appliquée ; - capacité de construire et de conduire des travaux de recherche, notamment auprès de personnes au développement normal et/ou troublé ; - maîtrise des outils statistiques informatisés

➤ *Psychologie de l'orientation et l'insertion*

- maîtrise du bilan psychologique et de compétence (adolescent et adulte en situation de handicap physique ou social) ; - maîtrise de l'application, de l'adaptation et de la validation d'épreuves psychométriques ; - maîtrise des pratiques d'interventions et d'accompagnement pour l'insertion professionnelle et sociale auprès de ces populations ; - maîtrise des pratiques psychologiques d'écoute et de prise en charge des personnes et des groupes (techniques d'entretien, counselling, étude de cas, techniques d'animation de groupe) ; - maîtrise des bases documentaires relatives à l'orientation et à l'insertion ; - capacité d'analyse des institutions et de régulation des équipes ; - maîtrise de la recherche et de l'analyse documentaire scientifique en langue française et anglaise ; - capacité à concevoir des dispositifs de recherche fondamentale et appliquée

Département de psychologie de l'université de Nîmes

➤ *Psychologie sociale de l'environnement*

- maîtrise des outils de recueil et de traitement des données de la psychologie sociale : enquête, observation, expérimentation, techniques d'animation de groupes ; - conception de démarches globales : recherche, recherche-action, évaluation et d'intervention sur le champ spécifique du développement durable (économique, social et environnemental) ; - maîtrise des savoir-faire relationnels : travail en équipe et en partenariat, conduite de réunion, recherche de financements, négociation, mobilisation des équipes ; - capacités d'initiative et de gestion de projet : diagnostic, planification, budgétisation, communication, évaluation ; présentation orale et écrite ; - maîtrise de l'outil informatique et de l'anglais

Par ailleurs, la formation de psychologie à l'université fait partie du système LMD. Pour devenir psychologue, il faut compléter le 1^{er} cycle, les 3 ans de licence et le 2^e cycle, les 2 ans de master.

En licence, les enseignements fondamentaux recourent les spécialités de la psychologie : psychologie clinique, psychologie cognitive, psychologie développementale, psychologie différentielle, psychologie sociale, psychophysiologie et neuropsychologie. L'enseignement est semestriel, 6 semestres en tout. Chaque semestre de 30 crédits comprend entre 4 à 6 unités d'enseignement (cours magistraux et travaux dirigés).

Bien qu'il existe des méthodes de recherche en psychologie (recueil et traitement des données) communes à toutes les spécialités, il n'empêche que chacune d'elles possède ses propres méthodes de diagnostic et outils méthodologiques et statistiques.

Durant le dernier semestre (semestre 6), l'étudiant est initié aux méthodes de diagnostic à la fois en réalisant un travail individuel supervisé (TIS) souvent sous la forme d'un travail d'étude et de recherche (TER) et en bénéficiant d'une expérience encadrée de terrain *via* un stage en milieu professionnel (de 30 heures) :

« La formation développe spécifiquement la capacité à analyser une situation complexe (cas individuel ou collectif) en repérant les connaissances, concepts ou techniques pertinents, la capacité à communiquer dans un environnement pluri-professionnel, à conduire des entretiens, une enquête ou une expérimentation et, plus généralement, les capacités d'analyse, synthèse, argumentation et distance critique, l'expression orale et écrite, la lecture et le résumé de texte en Anglais, l'utilisation des bases de données bibliographiques ».

Relevons que seul le stage du dernier semestre est obligatoire. Néanmoins, l'étudiant est invité à faire plusieurs stages durant son cursus. Les stages non obligatoires relèvent de la propre initiative de l'étudiant et s'inscrivent dans le projet professionnel de l'étudiant.

Dans le cadre du master, les enseignements comprennent des cours magistraux et des travaux dirigés parfois en tronc commun et sur la spécialité choisie, des modules de formation à la pratique clinique et à l'élaboration de l'expérience de stage et un enseignement et une formation à la recherche par la recherche.

Généralement, chaque année de master inclut des cours sur la méthodologie, un travail d'étude et de recherche (TER) et un stage en milieu professionnel. Certains masters axent davantage le cursus sur l'expérience encadrée de terrain comme le master « Psychologie et neuropsychologie des perturbations cognitives » qui inclut plusieurs stages obligatoires : - en 1^{ère} année de master (M1) : un stage dit perlé ou massé de 120 heures ; - en 2^e année de master (M2) : 3 stages courts d'une semaine dont l'un en laboratoire de recherche, 1 stage perlé d'un jour par semaine entre la rentrée et le stage long et un stage long de 3 à 6 mois.

Dès la 1^{ère} année de master, l'étudiant s'oriente vers une des 8 spécialités de masters professionnels mention psychologie⁵⁷² ou une des 5 spécialités de masters recherche mention psychologie⁵⁷³ dont les conditions d'accès diffèrent selon la spécialité (dossier et entretien, prise en compte la performance académique du rapport de stage, le rapport de stage, du TER – travail d'étude et de recherche – et

572. « Psychologie clinique et psychopathologie », « Psychopathologie clinique et psychanalyse », « Ergonomie cognitive », « Psychologie des perturbations cognitives », « Psychologie de l'enfance, de l'adolescence et du vieillissement », « Psychologie de l'orientation et de l'insertion », « Psychologie sociale du travail et des organisations » et « Psychologie sociale de la santé ».

573. « Psychopathologie clinique et psychanalyse », « Développement cognitif, langage et pathologies de l'émotion », « psychologie et physiologie de la cognition », « psycholinguistique et processus cognitifs » et « Psychologie sociale ».

entretien individuel, épreuve écrite et un entretien devant un jury). Seuls ceux ayant obtenu une 1^{ère} année en psychologie peuvent candidater à la 2^e année.

La psychologie illustre également l'émergence d'un corps professionnel à partir d'une discipline scientifique. Bien que son objet d'études soit l'être humain, la fabrique de professionnels n'est pas centrée sur la *praxis* et, partant, le rapport à autrui comme c'est le cas de la médecine. Elle est plutôt axée sur la maîtrise des outils de mesure développés. En effet, la mise en pratique des acquis théoriques repose sur des méthodes scientifiques (étude de cas, observation, expérimentation, test, analyse de données, etc.).

La pharmacie relève aussi de la discipline scientifique même si son apparition est antérieure à celle de la formation professionnelle scientifique.

2.5. La pharmacie : une formation professionnelle scientifique

Au Moyen Âge, les apothicaires sont unis aux épiciers comme le sont les chirurgiens aux barbiers. De prime abord, pour être apothicaire, il faut savoir lire les recettes et posséder le livre qui les contient, l'*Antidotaire Nicolas*, du nom d'un médecin grec, qui rassemble plus de 2 500 formules de remèdes. En sus, il faut avoir été apprenti durant quelques années (4 ans chez les apothicaires de Paris) ou avoir servi un maître en tant que compagnon pendant 6 ans. Après avoir validé ces pré-requis, l'aspirant apothicaire est soumis à un examen de 3 heures supervisé par les maîtres assistés de deux docteurs de la faculté de médecine, lecteurs en pharmacie. S'il réussit, il peut passer « l'acte des herbes » devant le même jury puis préparer les 5 drogues qui lui sont désignées (les *secundum artem*).

Les apothicaires sont soumis à l'approbation des maîtres de la faculté de médecine. Le 22 mai 1336, Philippe VI mande à son prévôt de Paris de faire respecter un règlement intervenu sous le sceau du Châtelet entre maîtres de la faculté de médecine et apothicaires. Ceux-ci doivent soumettre leurs denrées lors de la visite des maîtres de la faculté. À partir d'août 1353, au cours d'une élection, on désigne un maître apothicaire qui, accompagné de deux médecins choisis par la faculté et deux apothicaires désignés par le prévôt de Paris, doit visiter deux fois par an la boutique de ses confrères.

Sur ce plan, la profession de pharmacien est subordonnée à une autre, en d'autres termes, les pharmaciens, dont la pratique est considérée comme relevant des arts mécaniques, s'adonnent à des fonctions subalternes qui les confinent à dans un rang inférieur au sein de la division hiérarchique du travail. De fait, les apothicaires ne peuvent vendre leurs remèdes que sur l'ordonnance du médecin. Le contrôle du médecin se renforce par la rédaction en 1637 du *Codex*, œuvre de la faculté de médecine qui remplace l'*Antidotaire Nicolas*.

Bien que la séparation entre épiciers et apothicaires soit tardive, à Paris, les statuts de 1638, communs aux deux métiers, réaffirment le contrôle des apothicaires par la communauté universitaire. Alors que les apprentis apothicaires sont astreints à un stage assez long et subissent un examen présidé par le professeur en pharmacie de la faculté de médecine, les apothicaires sont obligés d'assurer le service dans les hôpitaux et de donner des remèdes aux pauvres.

Ce n'est qu'à la fin du XVIII^e siècle que les apothicaires acquièrent leur autonomie. Cette autonomie graduelle se concrétise d'abord par l'attribution d'un jardin afin de réaliser les remèdes et par une déclaration du 14 mai 1724 les autorisant à visiter les malades en l'absence d'un médecin. Quelques décennies plus tard, Louis XVI, par la déclaration du 25 avril 1777, annonce la séparation entre les apothicaires et les épiciers et, de fait, leur constitution en corps autonome sous le titre

de Collège de pharmacie. Quelques années après, les aspirants apothicaires devront suivre les cours de ce collège durant 2 ans (règlement municipal du 26 octobre 1782)⁵⁷⁴.

L'apothicaire, même s'il aspire également au rang des arts libéraux, est nécessairement subordonné aux médecins et aux chirurgiens. Autrement dit, il est cantonné dans la position qu'il « défend » au sein de la division hiérarchique du travail.

Depuis, la pharmacie s'est développée en tant que discipline scientifique et, partant, s'est spécialisée dans le domaine de la recherche et de la production de médicaments en vue de guérir voire d'apporter du bien-être aux patients.

Actuellement, l'organisation des études pharmaceutiques s'effectue selon la même logique de professionnalisation que celle de l'odontologie. Elles s'échelonnent sur 6 à 9 ans et comprennent 3 cycles selon le schéma « injection de la pratique ». L'enseignement du 1^{er} cycle, principalement théorique, dure 2 ans. Durant la 1^{ère} année (premier cycle des études pharmaceutiques – PCEP1), commune aux 4 filières de santé (PACES), l'étudiant doit suivre les cours de la filière pharmacie. La poursuite en 2^e année est sanctionnée par le concours de la PACES selon un *numerus clausus*. La 2^e année, PCEP2, comporte des travaux pratiques et un stage d'initiation en officine⁵⁷⁵ continu de 6 semaines à temps complet qui a lieu généralement avant la rentrée universitaire. Après avoir validé le 1^{er} cycle, l'étudiant entame le 2^e cycle des études pharmaceutiques (DCEP1 et DCEP2) de 2 ans. L'enseignement théorique, réservé aux sciences pharmaceutiques et biologiques, est ponctué de pratique, en l'occurrence de travaux pratiques et d'enseignements coordonnés et de 2 stages

574. François Olivier-Martin, *L'organisation corporative de la France d'ancien régime*, op. cit.

575. Local où les pharmaciens préparent ou gardent les substances médicamenteuses comme la pharmacie.

d'application chacun de 3 semaines qui ont pour objectif d'illustrer les enseignements coordonnés.

Le 3^e cycle des études pharmaceutiques est réservé à la spécialisation dans un des champs d'intervention de la pharmacie. L'étudiant a le choix entre deux voies de spécialisation : une voie courte, celle de la pharmacie d'officine ou de l'industrie pharmaceutique, et une voie longue, celle de l'internat. C'est à la fin de la 4^e année que l'étudiant peut passer le concours de l'internat bien qu'il doive valider tout de même la 5^e année.

D'une part, qu'il se destine ou non à l'internat, l'étudiant entame une 5^e année, l'année hospitalo-universitaire (AHU), dont la finalité et l'organisation sont adaptées à son cursus en fonction de l'activité professionnelle à laquelle il se destine, l'officine ou l'industrie. Les fonctions hospitalières, d'au moins 8 mois, s'effectuent principalement en milieu hospitalo-universitaire incluant une partie en service clinique.

C'est au début de la 6^e année que l'étudiant se spécialise soit dans le champ de l'officine ou de l'industrie. Durant cette année, l'étudiant réalise un stage de pratique professionnelle en officine ou en industrie (entreprise pharmaceutique pour les industriels) de 6 mois consécutifs à plein temps au cours duquel il applique les acquis des 5 dernières années. À la suite de la validation de cette année, l'étudiant soutient une thèse d'exercice afin d'obtenir le titre de docteur en pharmacie après la proclamation du serment de Galien⁵⁷⁶ :

576. Le serment de Galien ou serment des apothicaires est un texte prononcé par tout étudiant en pharmacie à la fin de la soutenance de sa thèse d'exercice. S'inspirant du serment d'Hippocrate prêté par les médecins, le serment de Galien est une modernisation d'un texte médiéval, le serment des apothicaires. François Olivier-Martin, *ibid.*

« Je jure, en présence des maîtres de la faculté, des conseillers de l'ordre des pharmaciens et de mes condisciples : D'honorer ceux qui m'ont instruit dans les préceptes de mon art et de leur témoigner ma reconnaissance en restant fidèle à leur enseignement ; D'exercer, dans l'intérêt de la santé publique, ma profession avec conscience et de respecter non seulement la législation en vigueur, mais aussi les règles de l'honneur, de la probité et du désintéressement ; de ne jamais oublier ma responsabilité et mes devoirs envers le malade et sa dignité humaine. En aucun cas, je ne consentirai à utiliser mes connaissances et mon état pour corrompre les mœurs et favoriser des actes criminels. Que les hommes m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses. Que je sois couvert d'opprobre et méprisé de mes confrères si j'y manque⁵⁷⁷. »

D'autre part, si l'étudiant vise l'internat, il doit d'abord passer le concours de l'internat en pharmacie. Admis et après avoir complété la 5^e année (AHU), l'étudiant choisit une des 4 spécialités selon son rang de classement obtenu à la suite d'épreuves. Tout en poursuivant un enseignement théorique (deux demi-journées par semaine en moyenne), il doit réaliser 8 stages, généralement en milieu hospitalier⁵⁷⁸, de 6 mois. Contrairement à l'internat de médecine qui inclut une spécialisation dans une branche professionnelle, celui de la pharmacie inclut une spécialisation dans une des spécialités de la discipline scientifique (4 spécialités) centrée soit sur la recherche fondamentale ou la recherche appliquée : biologie médicale (laboratoires d'analyses médicales LABM privés, hospitalo-universitaire et hospitalier public/privé), pharmacie mention Pharmacie hospitalière et pratique de la recherche – PHPR (hospitalier public/privé – assistant spécialiste, hospitalo-universitaire – assistant, maître de conférences, professeur des universités – administration), pharmacie mention Pharmacie industrielle et biomédicale – PIBM

577. http://www.aly-abbara.com/museum/medecine/pages_01/Serment_Apothicares.html, consulté le 3 septembre 2009.

578. À ce stade, l'interne participe activement au bon déroulement du service dans lequel il fait son stage et aux gardes de nuit. Après avoir complété les 4 années d'internat, l'étudiant soutient une thèse en vue de l'obtention du diplôme d'études spécialisées (DES).

(milieu industriel – recherche et développement), innovation pharmaceutique et recherche – IPR (hospitalier public/privé, hospitalo-universitaire et industrie).

3. Les formations professionnelles scientifiques au début des années 2010 : une fabrique de professionnels orientée vers la recherche fondamentale

3.1. Lieux de socialisation des étudiants

Dès leur création, les écoles doctorales demeurent le principal lieu d'encadrement des étudiants. Depuis la mise en place de la loi LRU, le Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) d'Aix-Marseille Université regroupe les douze écoles doctorales sous l'appellation de Collège doctoral Aix-Marseille Université. Les écoles fédèrent des équipes de recherche d'un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur habilités à délivrer le doctorat autour de thématiques scientifiques⁵⁷⁹.

La formation doctorale s'effectue dans un laboratoire de recherche (équipe ou unité de recherche), rattaché à une école doctorale, sous la supervision et la responsabilité d'un directeur de thèse. Le laboratoire est le premier lieu où l'étudiant s'initie à la recherche et peut prendre diverses formes. Il peut être un laboratoire CNRS ou un établissement public de recherche (comme l'Institut national de la santé et de la recherche médicale – INSERM), *i.e.* un centre de recherche universitaire reconnu et labellisé par le ministère. Il est associé à un ou plusieurs départements qui peuvent faire partie d'une fédération de recherche (FR). Le laboratoire peut être une

579. D'autres établissements peuvent y être « co-accrédités » ou « associés » : la co-accréditation autorise chaque établissement concerné à délivrer seul le doctorat. L'établissement associé ne peut délivrer le doctorat qu'avec l'école doctorale.

unité propre de recherche (UPR), unité de service et de recherche (USR), unité mixte de service (UMS), unité mixte de recherche (UMR), unité mixte internationale (UMI), unité de recherche associée (URA). Dans la plupart des cas, il revêt la forme d'unité mixte de recherche (UMR). Il peut également revêtir la forme d'une formation de recherche en évolution (FRE), d'unité de formation (UF), d'une équipe d'accueil tel le Centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (Centre Psyclé⁵⁸⁰) ou d'une jeune équipe (JE) comme le Laboratoire interdisciplinaire de droit et mutations sociales (LIDEMS). Dans le domaine des sciences, le laboratoire peut être une équipe de recherche technologique (ERT), une équipe propre de l'INSERM (EPI) ou une unité de l'INSERM. Parfois, un laboratoire de recherche peut faire partie des unités de recherche de plusieurs écoles doctorales. Au sein d'Aix-Marseille Université, il existe 14 écoles doctorales selon 4 domaines disciplinaires au sein desquels on retrouve une grande diversité de disciplines scientifiques (tableau 2) :

Tableau 2 : *Écoles doctorales d'Aix-Marseille Université par domaines scientifiques*

Droit, économie, gestion
➤ <i>Sciences économiques et de gestion d'Aix-Marseille</i> , n° 372 : 3 EA et 3 UMR
➤ <i>Sciences juridiques et politiques</i> , n° 67 : 13 EA et 4 UMR
Sciences humaines et sociales
➤ <i>Cognition, langage et éducation</i> , n° 356 : englobe 5 disciplines (linguistique, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication) : 6 UMR et 5 EA
➤ <i>Espaces, cultures et sociétés</i> , n° 355 : englobe 11 disciplines (géographie, urbanisme et aménagement du territoire, préhistoire, archéologie, histoire de l'art, histoire, langue et littérature anciennes, mondes arabe, musulman et sémitique, études romanes, sociologie, anthropologie) : 23 UMR, 4 EA, 1 unité de service et de recherche (USR), 1 JE et 1 établissement public (le département de la recherche doctorale (DREAM) de l'École nationale supérieure d'architecture (ENSA))
Arts, lettres, langues
➤ <i>Langues, lettres et arts</i> , n° 354 : la littérature (française, francophone, générale et comparée, littératures de Pologne et d'Allemagne, d'Angleterre, des USA et des mondes anglophones,

580. Unité de recherche appartenant à l'école doctorale « cognition, langage, éducation ».

d'Extrême-Orient), la linguistique, la civilisation (pour les équipes anglicistes et germanistes) et les langages artistiques (arts plastiques, spectacle, cinéma, télévision, musique...) : 5 EA et 1 JE

Sciences, technologies, santé

- *Mathématiques et informatique de Marseille*, n° 184 : 4 UMR
- *Physique et sciences de la matière*, n° 352 : 9 UMR, 1 USR, 1 UPR et 2 CEA (Commissariat à l'énergie atomique) et École centrale de Marseille
- *Sciences chimiques*, n° 250 : 6 UMR, 1 UPR, 1 JE et 1 unité Inserm
- *Sciences de l'environnement*, n° 251 : 1 UMR (Centre européen de recherche et d'enseignement des géosciences de l'environnement)
- *Sciences de la vie et de la santé*, n° 62 : 45 UMR, 9 EA, 6 UPR, 4 ERT, 1 EPI, 1 unité de l'INSERM et une cinquantaine d'unités de rattachement hors contrat
- *Sciences du mouvement humain*, n° 463 : 10 UMR, 7 EA, 1 UPR et 1 institut
- *Sciences pour l'ingénieur* : mécanique, physique, micro et nanoélectronique, n° 353 : 4 UMR, 1 UPR et 4 organismes/établissements publics hors CNRS et université

Source : Julie Gauthier, septembre 2010.

C'est dans ce principal lieu de socialisation que l'étudiant suit sa formation à la recherche. Il s'agit dans ce cadre de se pencher sur la manière dont la formation fabrique les professionnels scientifiques.

3.2. La formation doctorale et son déroulement

La formation à la recherche débute en principe en 2^e année de master⁵⁸¹. Durant cette année, l'étudiant doit valider des cours et rédiger un mémoire. Mais l'étudiant est généralement initié à la recherche dès la 1^{ère} année de master, année durant lequel il est également tenu de réaliser un mémoire.

581. Rappelons que pour l'odontologie, la médecine et la pharmacie, la spécialisation dans la recherche débute à la fin de la 5^e année. Dans le cas de l'odontologie et de la médecine, l'étudiant se spécialise dans la recherche en intégrant le système LMD *via* la réalisation d'un master. En revanche, dans le cas de la pharmacie, l'étudiant se spécialise dans la recherche *via* l'internat. Cf. Jacques Marescaux (dir.), *Rapport de la Commission sur l'avenir des centres universitaires hospitaliers*, *op. cit.*, p. 18.

Tout étudiant titulaire du grade de master 2 (ou équivalent) peut se porter candidat à une inscription en thèse de doctorat. La formation dure, en principe, 3 ans. Il est possible de prolonger au-delà de 3 ans en faisant une demande de dérogation⁵⁸². Elle permet l'obtention, après la soutenance d'une thèse, du titre de docteur, grade d'État le plus élevé de l'enseignement supérieur. La demande d'admission et l'inscription en doctorat se font auprès de l'école doctorale. L'étudiant doit déposer une proposition de sujet de recherche auprès de l'école doctorale sous la supervision et la responsabilité d'un directeur de thèse. Une fois que l'école doctorale et le futur directeur de thèse ont accepté son inscription, le doctorant signe la charte des thèses. Créée par l'arrêté ministériel du 3 septembre 1998, cette charte détaille les droits et devoirs que le doctorant doit remplir durant la durée de sa thèse ainsi que ceux du directeur de thèse, du laboratoire d'accueil et de l'école doctorale. Elle se présente sous la forme d'un « contrat moral » entre le doctorant, le directeur de thèse, le laboratoire d'accueil et l'école doctorale en rappelant la déontologie qui inspire les dispositions réglementaires en vigueur « dans le respect de la diversité des disciplines et des établissements ».

Dans le cas d'Aix-Marseille Université, la charte de la thèse de doctorat⁵⁸³ porte tout d'abord sur le choix du sujet et les modalités d'inscription. Elle repose également sur les conditions de travail nécessaires à l'avancement de la recherche (déroulement de la thèse) et les conditions préalables à la soutenance que le doctorant doit remplir à l'issue de la formation doctorale. Dans ce cadre, le doctorant est tenu de présenter ses travaux dans les séminaires du laboratoire et de suivre les enseignements, conférences et séminaires préconisés par l'école doctorale. Chaque école doctorale se réserve le droit de déterminer certaines conditions préalables à la

582. Dérogation accordée par le chef d'établissement, « sur proposition du directeur de l'école doctorale et après avis du directeur de thèse et du conseil de l'école doctorale, sur demande motivée du candidat » (article 15 de l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale).

583. Le jury de thèse est désigné par le chef d'établissement après avis du directeur de l'école doctorale et du directeur de thèse. Cf. Collège doctoral Aix-Marseille Université, *Charte de la thèse de doctorat*, http://www.univmed.fr/service_recherche/?id=0100, consulté le 30 mai 2009.

soutenance notamment les publications minimales exigées. Elle précise aussi les droits du doctorant au regard des publications, brevets ou rapports industriels liés à ses recherches pouvant, le cas échéant, exiger une clause de confidentialité⁵⁸⁴. Elle fixe également les modalités de la soutenance.

De plus, inscrivant la préparation de la thèse dans un projet personnel et professionnel, la charte établit les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre en termes de préparation à l'insertion professionnelle du futur docteur (devenir des docteurs). À cet égard, le doctorant doit rendre compte de sa situation professionnelle durant sa formation doctorale. Dans le cadre de la construction du projet personnel et professionnel, le directeur de thèse et le directeur du laboratoire s'engagent « à apporter au docteur leur soutien dans les procédures de qualification, de recherche de formation post-doctorale et de recrutement » (article 17).

Mais dans la réalité, le soutien dans la construction du projet ne va pas de soi. Il dépend des moyens mobilisés par le laboratoire d'accueil et les possibles ouverts par la discipline (reconnaissance sur le marché de l'emploi).

En outre, le cursus doctoral, même si l'étudiant peut assister à des conférences, ateliers ou séminaires proposés par le laboratoire d'encadrement ou l'école doctorale, ne comporte pas de cours soumis à une évaluation *stricto sensu*. Seule la soutenance de thèse sanctionne l'obtention du titre de docteur⁵⁸⁵. Héritière de la dispute, la soutenance, publique, consiste pour l'aspirant au titre de docteur (élève) à défendre sa thèse devant les membres du jury (maîtres).

Bien que le déroulement de la formation soit soumis aux mêmes prérogatives, il n'empêche que l'étudiant ne bénéficie pas du même encadrement institutionnel selon la discipline scientifique dans laquelle il s'insère et, partant, ne bénéficie pas de

584. Articles 12 et 18 de l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale.

585. Composé du directeur de thèse et d'au moins deux autres habilités à diriger thèse

la même formation et des mêmes perspectives de carrière pendant et après sa formation. Ainsi, il est plus aisé pour un étudiant réalisant son cursus en pharmacie ou en informatique de s'insérer dans le tissu économique (industrie pharmaceutique, de cosmétiques ou informatique) qu'en sociologie ou philosophie.

3.3. Les enseignements et leur mise en pratique

L'enseignement théorique comprend des enseignements fondamentaux d'une discipline qui peuvent être mono-disciplinaires, bi-disciplinaires, pluridisciplinaires ou interdisciplinaires (ou transdisciplinaires). En effet, certaines disciplines puisent dans les enseignements fondamentaux d'autres disciplines des éléments participant de leurs propres enseignements fondamentaux. C'est notamment le cas de la formation « mathématiques appliquées, sciences humaines et sociales » (MASHS) dont ses enseignements fondamentaux sont interdisciplinaires (mathématiques, géographie, psychologie, sociologie).

La mise en pratique des savoirs théoriques (conceptualisation, méthodologie) est basée sur la recherche. En l'espèce, c'est le cas des sciences expérimentales (biologie, chimie, physique) basées sur la recherche expérimentale (l'expérimentation) ou les sciences humaines et sociales (anthropologie, archéologie, géographie, histoire, sociologie) basées sur la recherche de terrain (enquête ou études de terrain, recherches documentaires)⁵⁸⁶. La pratique est ainsi centrée sur la réalisation d'une étude ou expérimentation qui fait l'objet d'un mémoire, elle intègre d'emblée les méthodes permettant de conduire une étude.

586.Vous trouverez en annexe l'ensemble des disciplines scientifiques d'Aix-Marseille Université (Annexe E « Les disciplines scientifiques d'Aix-Marseille Université »).

La réalisation d'une étude est soumise à un ensemble de règles à respecter. Ces règles dépendent de l'objet d'études et peuvent se heurter à des normes morales comme le respect de la vie privée, la liberté d'expression.

En l'espèce, dans le cadre d'une étude menée en informatique, le chercheur (ou l'apprenti chercheur) doit se soumettre aux règles établies par la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL). Ces règles, d'ordre de la morale, renvoient aux principes d'égalité et de liberté : « L'informatique doit respecter l'identité humaine, les droits de l'homme, la vie privée et les libertés ». En recherche biomédicale, le chercheur lorsqu'il réalise des expérimentations sur le corps humain se heurte à l'impératif kantien selon lequel l'être humain doit être considéré comme une fin en soi et jamais comme un moyen : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen⁵⁸⁷. »

La formation doctorale doit permettre à l'étudiant d'acquérir les bases de la recherche, *i.e.* conduire une étude sur le long terme. Le doctorat est l'occasion de concrétiser un projet sur une longue période, ce qui nécessite à la fois des connaissances étendues, une méthode d'enquête et de traitement des données adaptée à la problématique (exploitation des sources d'informations, construction d'un cadre théorique, opérationnalisation des concepts).

C'est dans le cadre de ses travaux que le doctorant acquiert une expérience dans le milieu de la recherche. Cette expérience peut être acquise lors de son implication dans les activités de son laboratoire d'accueil, en étant intégré dans une

587. Emmanuel Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, 1960 (1785), p. 150.

équipe de travail⁵⁸⁸ ou en participant à des contrats de recherche ou en bénéficiant de bourses ou d'allocations⁵⁸⁹. Ces dernières peuvent revêtir plusieurs formes⁵⁹⁰.

Il existe le contrat doctoral, qui remplace depuis avril 2009 l'allocation de recherche, est un contrat de 3 ans ouvert à tous les étudiants en thèse. Le nombre d'allocations attribuées par année est restreint et les candidats sont sélectionnés selon la logique méritocratique, *i.e.* classement des candidats par ordre de mérite. Il existe également d'autres moyens de financement comme les bourses du ministère des Affaires étrangères français, les allocations de recherche des laboratoires de recherche ou des régions. Il est possible de bénéficier d'allocations d'entreprises notamment dans le cadre des conventions CIFRE. Ces conventions, qui durent 3 ans, permettent aux doctorants de préparer leur thèse en entreprise en liaison avec une équipe de recherche extérieure à l'entreprise⁵⁹¹.

Il existe également le poste d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER)⁵⁹². Le contrat d'ATER, d'un an renouvelable une fois, ne peut être établi qu'aux candidats devant soutenir leur thèse à la fin de l'année de fin de contrat. Ce contrat permet d'exercer les fonctions de maîtres de conférences, notamment en termes de service⁵⁹³.

588. Marine de Lassalle, Dominique Maillard, Daniel Martinelli, Jean-Jacques Paul et Cathy Perret, « De la compétence universitaire à la qualification professionnelle. L'insertion des docteurs », *Document du Céreq*, série « Synthèse », n° 144, juin 1999.

589. Signalons que dans bon nombre de cas, l'admission en formation doctorale s'effectue à condition d'avoir obtenu un financement.

590.

591. « En 2008, 35 % des doctorants qui bénéficiaient d'un financement touchaient une allocation du MESR, 15 % un financement d'un gouvernement étranger, 11 % étaient payés par un organisme de recherche, 10 % s'inscrivaient dans le dispositif Cifre, et 9 % étaient soutenus par une collectivité. Des écoles d'ingénieurs, des entreprises, des associations et d'autres ministères financent aussi, mais de façon minoritaire, des allocations doctorales ». Observatoire de l'emploi scientifique, *L'état des lieux de l'emploi scientifique en France*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, rapport 2009.

592. Décret n° 88-654 du 7 mai 1988 et modifié par le décret n° 89-795 du 30 octobre 1989.

593. Un ATER à plein temps doit effectuer un service annuel d'enseignement de 128 heures de cours ou de toute combinaison équivalente, soit 192 heures de travaux dirigés, soit 288 heures de travaux pratiques.

De même, une autre voie est possible, celle du monitorat, qui repose sur l'excellence scientifique, ici évaluée par le cumul des financements. En effet, le monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur⁵⁹⁴, qui offre une initiation sur 3 ans au métier d'enseignant-chercheur, n'est accessible qu'aux doctorants bénéficiant d'une allocation de recherche ou d'une aide financière équivalente.

Enfin, il est possible d'être recruté en tant que personnel contractuel. Les critères de recevabilité pour réaliser des charges d'enseignement en tant que vacataires sont tantôt très contraignantes – posséder un emploi principal – tantôt inadaptés à la réalité : l'âge limite pour occuper ce poste est de 28 ans alors que l'âge médian d'obtention du titre de docteur – 29 ans, ce qui représente 4 % de la génération 2004⁵⁹⁵ diplômée de l'enseignement supérieur⁵⁹⁶ – peut atteindre, selon le domaine scientifique, 32 ans en lettres, langues et sciences humaines⁵⁹⁷.

Cet écart, qui s'explique par la durée de thèse beaucoup plus longue selon le domaine – 5 ans en droit et sciences économiques (68 %) et en lettres et sciences humaines et sociales (55 %)⁵⁹⁸ – contribue à bien des égards à la pénalisation d'un bon nombre de doctorants voire également de docteurs désireux d'acquérir une expérience dans l'enseignement supérieur.

594. Décret n° 89-794 du 30 octobre 1989.

595. Julien Calmand, Dominique Épiphane et Pierre Hallier, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse », *NEF*, Céreq, n° 43, octobre 2009, p. 49, <http://www.cereq.fr/pdf/nef43.pdf>. Cet âge médian est corroboré par l'étude menée en 2008 par l'Observatoire de l'emploi scientifique, *ibid.*

596. Céreq, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, *op. cit.*, p. 12-13.

597. Observatoire de l'emploi scientifique, *ibid.*

598. Julien Calmand et Jean-François Giret, *ibid.* Toutes disciplines confondues, 35 % des thèses sont terminées en moins de 40 mois, 34 % en 40 à 52 mois, 20 % en 52 à 72 mois et 11 % en plus de 6 ans. En sciences exactes, la majorité des doctorats (51 %) durent moins de 40 mois, 37 % durent de 40 à 52 mois, 10 % de 52 à 72 mois et 2 % plus de 6 ans. En sciences du vivant, 46 % des thèses sont finalisées en 40 à 52 mois et 32 % en moins de 40 mois. 28 % des doctorats de sciences humaines et sociales se poursuivent au-delà de 6 ans, et 33 % sont achevés en 52 à 72 mois. Observatoire de l'emploi scientifique, *ibid.*

L'inadaptation de ces critères aux profils des doctorants et des docteurs donne matière à réflexion quant aux mesures à mobiliser afin d'ajuster leur contenu en fonction.

De plus, selon nous, un encadrement institutionnel et des liens avec le monde professionnel forts ainsi que des lieux de socialisation clairement définis contribuent à améliorer les chances d'insertion du docteur. En l'absence de ceci, il revient au doctorant d'acquérir de l'expérience à même de leur permettre de se construire un réseau professionnel par le développement de liens faibles au sens de Granovetter⁵⁹⁹. Dans l'idéal, cette expérience devrait faciliter le renforcement de son identification à un groupe de pairs (construction de l'identité professionnelle⁶⁰⁰) et, partant, de faciliter la transition vers la vie active.

4. La régulation de l'entrée dans un corps professionnel : monopole de la fonction publique

Dans la sphère privée, la *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* n'existe que pour le corps des ingénieurs du domaine des sciences expérimentales, celui des psychologues et celui de la pharmacie, nous venons de le voir.

En revanche, le titre d'ingénieur diplômé tout comme celui de psychologue ne garantissent pas une place sur le marché de l'emploi. C'est un accord de principe. Dans ce cadre, le titulaire est soumis à une sélection à l'embauche qui dépend de l'employeur. Il est à noter que la force des liens avec le milieu professionnel facilite l'insertion professionnelle des sortants. De même, des liens forts facilitent non

599. Mark S. Granovetter, « The strength of weak ties », *American Journal of sociology*, vol. 78, n° 6, 1973, p. 1360-1380.

600. Sur l'identité professionnelle « plurielle » du chercheur, voir Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz, Danielle Potocki-Malicet, *ibid.*

seulement la délimitation des lieux de socialisation mais également la reconnaissance du diplôme sur le marché du travail. C'est le cas du domaine de la santé et de l'ingénierie scientifique, en témoigne la reconnaissance des diplômes d'ingénieurs issus des grandes écoles ou écoles nationales au détriment de ceux délivrés par l'université⁶⁰¹. Ce qui n'est pas le cas de la sphère publique qui recrute sur la base du système des concours.

4.1. L'enseignement et la recherche dans le secteur public : instabilité et précarité

Dans la sphère publique, la *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* prend la forme du système des concours, soit externe (pour les candidats ne faisant pas partie de la fonction publique), soit interne (pour le personnel de la fonction publique désireux d'évoluer dans sa carrière ou de changer de fonction). D'une manière générale, le recrutement s'effectue en deux phases. La première, la phase d'admissibilité, consiste à sélectionner le candidat sur la base de son dossier à l'échelle nationale. La deuxième, la phase d'admission, repose sur un entretien devant un jury auprès de l'organisme qui recrute. Le candidat reçu exerce ses fonctions en tant stagiaire puis en tant que titulaire de la fonction publique.

Dans le domaine de la recherche et de l'enseignement, les corps s'inscrivent dans une division hiérarchique du travail répartis selon des catégories (A, B, C) auxquelles correspond un niveau d'études minimum à posséder afin de pouvoir

601. « En 2004, environ 50 % des chercheurs des entreprises ont un diplôme d'ingénieur. Les titulaires du doctorat ou combinaisons doctorat/diplôme d'ingénieur représentant 13 % des effectifs de chercheurs (y compris le doctorat en médecine, qui représente environ 3% de ces effectifs) ». Observatoire de l'emploi scientifique, *L'état des lieux de l'emploi scientifique en France*, ministère délégué à de l'enseignement supérieur et de la recherche, février 2007, p. 59.

postuler⁶⁰². Il existe le corps des ingénieurs et personnels techniques de recherche et de formation (ITRF)⁶⁰³. Celui-ci est réparti en différents corps selon les 3 catégories : 1. catégorie A : ingénieurs de recherche (IGR) ; ingénieurs d'études (IGE) ; assistants-ingénieurs (ASI) ; attaché d'administration de recherche et de formation (ATT) - corps placé en extinction ; 2. catégorie B : techniciens (TCH) ; et catégorie C : adjoints techniques (ADJ ou ADT).

Il existe également le corps des chercheurs⁶⁰⁴ pour la recherche généralement recruté au sein du CNRS. Ce corps se subdivise en deux corps de personnels de recherche : les chargés de recherche et les directeurs de recherche.

Ceci nous amène ainsi à aborder une autre forme de sélection : le système des concours. Ce mode de clôture est utilisé comme forme de régulation de l'accès aux carrières dans la fonction publique. Ce système tend à exclure la pratique du cursus universitaire. En fait, ce n'est qu'une fois reçu que l'étudiant-stagiaire entame sa formation pratique (schéma « théorie-pratique »).

Généralement, le concours comprend deux phases : la phase d'admissibilité et la phase d'admission. Dans ce cadre, les épreuves écrites permettent d'être déclaré admissible aux épreuves orales qui décident de l'admission définitive. Pour se présenter aux concours, il suffit, souvent, d'avoir obtenu le niveau d'études minimum requis.

602. À titre d'exemple, pour pouvoir postuler aux fonctions d'ingénieurs de recherche, il faut avoir obtenu le doctorat.

603. Au sein des corps, il existe des grades auxquels on accède au fur et à mesure de l'avancement de la carrière : grade 2e classe, 1ère classe hors classe. Les corps sont répartis selon la branche d'activité professionnelle (BAP) : A. Sciences du vivant ; B. Sciences chimiques et sciences des matériaux ; C. Sciences de l'ingénieur et instrumentation scientifique ; D. Sciences humaines et sociales ; E. Informatique, statistique et calcul scientifique ; F. Information, documentation, culture, communication, édition, TICE ; G. Patrimoine, logistique, prévention et restauration ; I. Gestion scientifique et technique des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

604. Il existe des grades rattachés à ces corps : 1. chargé de recherche : 2e classe, 1ère classe ; 2. directeur de recherche : 2e classe, 1ère classe, classe exceptionnelle.

Enfin, relevons également le corps des enseignants-chercheurs pour l'enseignement supérieur. Celui-ci a subi une recomposition de son statut et du déroulement de sa carrière à la suite de la loi Savary de 1984⁶⁰⁵. Depuis cette réforme, le titulaire est à la fois enseignant et chercheur⁶⁰⁶. Cette particularité tend à brouiller la frontière entre une fabrique de professionnels centrée sur les savoirs scientifiques et celle centrée sur les savoirs pratiques comme cela devrait être le cas dans le cadre d'une formation à l'enseignement. Dans la mesure où la formation est davantage centrée sur la formation scientifique, nous avons décidé d'aborder la formation pratique dans ce chapitre.

Le doctorat, seule voie d'accès, est une *condition nécessaire* afin de poser sa candidature au statut d'enseignant et/ou chercheur dans le supérieur et/ou dans la recherche publique, mais *non suffisante* pour être titularisé.

Le processus de recrutement est complexe et plus ou moins long. L'âge moyen d'accès à un poste permanent dans l'enseignement supérieur est de 33 ans en France⁶⁰⁷ et atteint 42 ans en Allemagne⁶⁰⁸. Pour accéder au statut d'enseignant-chercheur – comprenant le corps de maître de conférences et celui de professeur des universités –, il existe deux étapes : la qualification aux fonctions de maître de conférences et/ou aux fonctions de professeur des universités qui permet durant 4

605. Cf. Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, *op. cit.*

606. Décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. Avant cette réforme, il existait dans les universités 3 types de doctorat : le doctorat de 3^e cycle, le doctorat d'ingénieur et le doctorat d'état (que l'on passait après 5 à 10 ans de recherche en moyenne et après l'obtention de l'un des deux précédents). Notons que les deux premiers permettaient l'accès aux concours de recrutement des universités comme maître-assistant. Le troisième, quant à lui, était nécessaire pour devenir professeur des universités. Ce doctorat a été remplacé par l'habilitation à diriger les recherches (HDR). Pour une étude approfondie sur les enseignants-chercheurs, cf. Marie-Françoise Fave-Bonnet, « Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? », *Recherche et Formation*, n° 15, 1994, p. 11-34.

607. Parmi les 2 017 maîtres de conférences recrutés en 2004. *Guilde des doctorants, À quel âge sont recrutés les maîtres de conférences ? Combien de temps après l'obtention du doctorat ?*, novembre 2005, p. 2. http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Public/Univ/MCF_age.pdf.

608. Cf. Christine Musselin, *Les universitaires*, *op. cit.*

ans de passer les concours de recrutement ouverts dans chaque établissement d'enseignement supérieur faisant, dans la plupart des cas, l'objet d'une campagne de recrutement annuelle à l'échelle nationale. Ainsi, pour être nommé maître de conférences, le candidat doit être qualifié aux fonctions de maître de conférences par une section du Conseil national des universités (CNU). Une fois qualifié, il peut se présenter aux concours de recrutement ouverts dans chaque établissement public d'enseignement supérieur et de recherche.

Que ce soit dans le cadre de la qualification ou des concours de recrutement, l'évaluation du candidat porte en premier lieu sur ses qualités scientifiques. Celles-ci se mesurent par l'évaluation du parcours du candidat, *i.e.* sur son profil et sur l'expérience qu'il a acquise dans l'enseignement (thèmes de recherche et d'enseignement, implication dans des activités de recherche et d'enseignement). Elles portent également sur la qualité des travaux de recherche et celle des publications. Dans certains cas, les publications du candidat sont évaluées selon à un classement des revues. Il existe plusieurs classements d'organismes reconnus au niveau national (AERES, CNRS), européen (European Reference Index for the Humanities – ERIH, European Science Foundation – ESF) et international (Hartzing Journal Quality Liste, Wien Journal Rating). Dans la plupart des cas, ces classements répertorient les revues selon leur visibilité et leur notoriété à l'échelle internationale, nationale ou locale et sur la qualité scientifique des publications selon le système de notation⁶⁰⁹.

À la qualité des publications s'ajoutent deux facteurs exerçant une influence favorable sur les chances d'être recruté dans le public : la capacité à se démarquer par l'excellence scientifique (prix, bourses) ainsi que la visibilité et la notoriété du laboratoire d'accueil voire de l'établissement d'enseignement supérieur comme le

609. Attribution d'une note de A à C : revue internationale de 1ère catégorie (A), revue de très bonne qualité, nationale ou internationale (B), revue de bonne qualité, nationale et internationale (C). Notons que certains classements n'attribuent pas de note (classement des revues de sociologie/démographie de l'AERES).

confirme à cet effet l'étude de Julien Calmand et Jean-François Giret sur l'insertion des docteurs : « Les publications, l'obtention d'une allocation de recherche ou le type de laboratoire d'accueil sont des facteurs qui influencent fortement l'insertion des docteurs dans la recherche⁶¹⁰. »

Mais les critères de sélection ne se réduisent pas seulement aux qualités scientifiques du postulant⁶¹¹. Christine Musselin, analysant les caractéristiques du marché du travail universitaire, identifie trois principaux modes d'accès aux postes d'enseignants dans le supérieur : le concours qui ne retient que les meilleurs candidats, l'adéquation du profil du candidat avec un certain nombre de critères retenus pour le poste et la cooptation permise par des réseaux de pairs qui peuvent orienter le choix du candidat en fonction du réseau d'influence du moment⁶¹².

Pour autant, le nombre de doctorants est largement supérieur au nombre de postes vacants ou susceptibles de l'être dans l'enseignement supérieur et la recherche publique (laboratoires de recherche, universités)⁶¹³. Relevons à cet effet que 9 600 doctorats ont été délivrés en 2004-2005 – déjà en hausse de plus de 1 600 depuis 2000-2001 – pour atteindre le chiffre de 11 000 en 2006-2007 contre 1 681 maîtres de conférences sont recrutés en 2005⁶¹⁴.

Cette situation problématique suscite des débats quant à l'application d'un *numerus clausus* pour les doctorants. À cet effet, Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz, Danielle Potocki-Malicet, plutôt que d'appliquer un *numerus clausus*, proposent de

610. Julien Calmand et Jean-François Giret, « L'insertion des docteurs. Enquête Génération 2004. Interrogation 2007 », *Net.Doc*, n° 64, Céreq, juillet 2010, p. 6, <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-64.pdf>.

611. Collectif de sociologues candidats à l'université, « Le recrutement des maîtres de conférences en sociologie à l'université. Chronique d'une procédure opaque et bâclée », *Genèses*, n° 25, 1996, p. 156-165.

612. Christine Musselin, *Les universitaires*, *ibid.*

613. Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz, Danielle Potocki-Malicet parle de « pénurie relative » de postes par rapport à l'effectif des doctorants. Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz, Danielle Potocki-Malicet, *ibid.*

614. Observatoire de l'emploi scientifique, *ibid.*

déléguer la responsabilité au doctorant de valoriser sa thèse et ses compétences auprès des employeurs potentiels⁶¹⁵.

Compte tenu du manque de postes dans le public, nombre de doctorants se dirigent vers le monde professionnel⁶¹⁶. Ils sont toutefois confrontés, rappelons-le, à une faible reconnaissance sur le marché de l'emploi contrairement aux diplômés des grandes écoles⁶¹⁷. Cela pourrait-il expliquer en partie une *fabrique de professionnels* centrée sur la recherche fondamentale ?

Conclusion

La formation professionnelle scientifique relève de la discipline scientifique, *i.e.* du domaine de *l'épistémè* (connaissances théoriques). La démarche scientifique repose principalement sur la recherche. L'expansion des sciences modernes puis contemporaines basées sur le développement d'opérations de mesure à visée interventionniste a contribué à l'émergence de l'ingénierie et de l'expertise scientifique, partant, d'un complexe technoscientifique. Ceci a contribué à développer des formations professionnelles scientifiques qui s'inscrivent dans une division hiérarchique du travail : de l'autonomie dans l'exercice des fonctions (à ce stade, la personne est censée créer, produire) jusqu'à l'exécution de tâches parcellaires (à ce stade on n'exige que la maîtrise d'une technique particulière voire jusqu'à l'exécution d'un geste).

615. Pierre-Yves Connan, Marc Falcoz, Danielle Potocki-Malicet, *ibid.*

616. En 2004, parmi les docteurs en emploi 3 ans après l'obtention de leur diplôme, 62 % travaillent dans le public (47 % sont chercheur ou enseignant-chercheur et 15 % exercent une autre profession) et 38 % travaillent dans le privé (19 % sont chercheur et 19 % exercent une autre profession). Jean-François Giret, *De la thèse à l'emploi, Bref*, CEREP, n° 220, juin 2005, p. 3.

617. Mohamed Harfi et Laudeline Auriol, « Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une "exception française" », *La note de veille*, n° 189, Paris, Centre d'analyse stratégique, juillet 2010.

L'exemple des disciplines scientifiques du domaine des sciences expérimentales montre un processus de professionnalisation différencié : l'émergence d'un corps professionnel à partir d'une discipline. Il montre également que la reconnaissance d'une expertise et d'un monopole de segment ne peut se faire au niveau individuel. À cet égard, la constitution d'un groupe en mesure de lutter pour cette reconnaissance et ce monopole est nécessaire. L'exemple du corps des ingénieurs conforte ce constat.

Ainsi, la stratégie des politiques publiques qui consiste à favoriser la création de formations à visée professionnelle incluant un stage en milieu professionnel est loin de garantir une bonne insertion des sortants dans la mesure où il y a absence de reconnaissance sur le marché de l'emploi.

Chapitre 6 : La formation professionnelle poïétique

Introduction

Les disciplines de ce type de formation ne relèvent ni de la *praxis*, ni de l'*épistémè* (science) mais de la *poiésis*. Il s'agit du savoir-faire ou de la technique, au sens de *technè*, qui consiste en une disposition acquise par l'usage, qui a pour but la production d'un objet qui n'a pas son principe en lui-même, mais dans l'agent qui le produit (par opposition à une production naturelle qui possède son principe générateur). Sur ce plan, les techniques, objet d'enseignements, peuvent mobiliser des aptitudes particulières à l'instar des habiletés manuelles (arts plastiques par exemple).

Nous verrons notamment que, selon l'objet de l'enseignement et l'usage que l'étudiant en fait à l'issue de sa formation professionnelle poïétique, une diversité d'emploi se présente à cet étudiant. La future carrière du professionnel poïétique ne se destinant pas, par nature, à l'exercice d'une profession clairement délimitée, dépend de l'utilisation effective de ses acquis dans le monde professionnel.

Dans ce chapitre, nous présenterons les 5 disciplines poïétiques dégagées parmi l'offre de formation d'Aix-Marseille Université : les arts, l'information, la communication et les technologies de l'information et de communication, les langues, les lettres et le sport et la motricité.

Compte tenu du large éventail d'emplois que peut exercer le professionnel poïétique, la sociogenèse des différentes professions composant cet éventail relève de la gageure. Nous n'incluons donc pas dans ce chapitre de mise en perspective historique. .

1. Les arts

Bien que pour nous les arts relèvent du champ des disciplines poïétiques, – fondées sur la capacité de produire accompagnée de règles –, ils exigent cependant un savoir d'ordre théorique, savoir au service de la transformation de la matière.

L'œuvre architectonique est le propre des arts. Elle relève de la subjectivité de l'acteur, du jugement esthétique (ce qui est beau). Elle est à elle-même sa propre fin, *i.e.* qu'elle n'a d'autre finalité que l'harmonie et la « symétrie » de ses proportions.

Les arts consistent à faire acquérir au corps des mouvements nouveaux qu'il n'accomplit pas naturellement. En d'autres termes, ils changent et modifient le corps (danse, musique, etc.) afin qu'il puisse s'adapter à des instruments extérieurs. Les arts font acquérir au corps des habitudes, gestes accomplis de manière « naturelle », machinale. L'artiste obtient pour ainsi dire une nouvelle nature, en plus de celle qui lui est donnée à la naissance.

Les arts regroupent plus exactement la musique, les arts plastiques et les arts du spectacle (arts de la scène – théâtre et cinéma – audiovisuel). L'enseignement est élaboré afin de permettre la maîtrise des techniques nécessaire à la production de l'objet. Celle-ci nécessite l'acquisition d'habiletés manuelles comme la maîtrise du dessin ou d'un instrument de musique. L'étudiant au cours de sa formation est initié par exemple aux techniques plastiques, au dessin et à ses différentes techniques d'expression, aux techniques plastiques et infographiques, etc.

La part accordée à la maîtrise des techniques est plus importante que celle accordée à la théorie. Par exemple, durant les 3 années de licence d'arts plastiques, entre 20 à 40 % du temps est consacré aux cours magistraux, le reste, i.e. entre 60 et 80 % aux travaux dirigés ou aux travaux personnels encadrés.

Pour suivre la formation, l'étudiant doit préalablement maîtriser certaines techniques fondamentales du champ d'intervention dans lequel il souhaite se spécialiser. En l'espèce, une des conditions permettant d'intégrer la licence généraliste (LG) « musique » est la pratique d'un instrument de musique.

La formation n'inclut pas de stages obligatoires outre les licences professionnelles et masters professionnels dont le déroulement de la formation, qui dure un an et répond au schéma « théorie-pratique », inclut un stage au 2^e semestre.

Les arts changent entièrement selon leur objet et sont par conséquent nécessairement spécialisés. Dans la mesure où la finalité dépend de l'usage que va en faire l'artiste, la diversité des arts et des métiers est irréductible. Ainsi, « vivre de son art » implique de « vivre grâce à l'art », en tant qu'enseignant, administrateur, technicien, animateur d'atelier, médiateur ou critique, voire comme chercheur⁶¹⁸.

Cette diversité a encouragé le développement des formations permettant l'acquisition des techniques spécialisées relatives à la conception et à la mise en œuvre de projets culturels dans le champ de la médiation culturelle de l'art. C'est le cas de la licence professionnelle « Conception et mise en œuvre de projets culturels (médiation culturelle de l'art) ». Certaines formations axent leurs contenus vers la maîtrise des techniques de l'image et du son, comme en témoigne la licence professionnelle « Technologie des arts de l'image et du son ».

618. Marie-Christine Bureau, Marc Perrenoud et Roberta Shapiro (dir.), *L'artiste pluriel, démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Le regard sociologique », 2009.

Plus généralement, cette discipline élargit son horizon d'intervention au développement et à la protection du patrimoine culturel. La licence professionnelle « Conservation et restauration du patrimoine bâti » le montre.

Les techniques acquises :

➤ Les arts plastiques : nécessitent des techniques fondamentales suivantes : dessin, peinture, photographie, vidéo, pratiques dites "conceptuelles", installations, infographie ;

➤ La musique : nécessitent des techniques fondamentales suivantes : maîtrise d'un instrument, formation d'une chorale, d'un orchestre, langage musical tonal, bases en harmonie, acoustique ;

➤ Les arts du spectacle : nécessitent des techniques fondamentales suivantes : maîtrise des techniques des arts de la scène, du cinéma et de l'audiovisuel, des arts du spectacle vivant, de la production cinématographique (la scène, le texte, l'acteur, l'image, le documentaire, écriture théâtrale, dramaturgie, mise en scène, critique théâtrale...).

Les formations professionnelles poïétiques :

➤ LG musique ; LG arts plastiques ; LG (L3) théorie et pratique des arts du spectacle ; LG (L3) sciences arts et techniques de l'image et du son ;

➤ LP (L3) conservation et restauration du patrimoine bâti ; LP (L3) technologie des arts de l'image et du son ; LP (L3) activités et techniques de communication ; LP (L3) conception et mise en œuvre de projets culturels (médiation culturelle de l'art) ;

➤ MR-MP arts du spectacle ; MR-MP médiation culturelle de l'art ; MR-MP arts plastiques ;

➤ MP musique pour l'image ; MP ingénierie de la création et de la réalisation sonore pour le film, la vidéo, le multimédia ; MP ingénierie de la prise de vue, supports argentiques et numériques ; MP ingénierie des systèmes de post production de l'image, film, vidéo, multimédia ; MP musique pour l'image ; MP ingénierie de la création et de la réalisation sonore pour le film, la vidéo, le multimédia ; MP ingénierie de la prise de vue, supports argentiques et numériques ; MP ingénierie des métiers de la production audiovisuelle, film, vidéo, multimédia ; MP ingénierie des systèmes de post production de l'image, film, vidéo, multimédia.

2. L'information, la communication et les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Le champ poïétique de l'information, de la communication et des nouvelles technologies s'enseigne principalement au sein de l'École de journalisme et de communication d'Aix-Marseille Université (EJCM). Celle-ci propose des formations de 2 ans au niveau master (M1 et M2). Pour pouvoir suivre une des formations, il faut avoir suivi des cours en communication. L'enseignement se compose principalement de travaux individuels sur des études de cas et/ou des dossiers, travaux dirigés, pratiques ou personnels. Chaque année inclut la réalisation d'un stage.

L'offre de formation est centrée sur l'apprentissage des techniques fondamentales permettant de traiter l'information (l'adage du journaliste), de maîtriser l'art de communiquer et, surtout, de maîtriser les technologies de l'information et de la communication (TIC). C'est d'ailleurs l'objectif des formations de l'école de journalisme : « Les métiers de l'information et de la communication

auxquels prépare l'EJCM reposent tous sur la maîtrise des TIC »⁶¹⁹. Ces techniques peuvent être réinvesties dans plusieurs situations et leur finalité dépend de l'usage qu'on va en faire. Les métiers qu'un « apprenti » peut exercer à l'issue de ce genre de formation peuvent être des plus variés. Il existe néanmoins une profession dominante dans le champ de l'information bien qu'elle soit fragmentée⁶²⁰, celle de journaliste⁶²¹.

Dans le cadre de l'exercice de sa profession, le journaliste a pour objet l'information. Ses actes quotidiens consistent à traiter l'information en vue de la diffuser à un public. Pour se faire, il doit maîtriser certaines techniques. En l'espèce, la spécialité « Journalisme » du master professionnel « Information, communication et nouvelles technologies » inclut un enseignement orienté autour de l'apprentissage des « techniques journalistiques fondamentales » : le titre, l'attaque, la chute, l'interview, le reportage, la dépêche d'agence, le billet, le traitement de l'actualité économique. Cet enseignement vise à parfaire la maîtrise des enseignements fondamentaux et des techniques de la presse écrite. Le travail est par exemple organisé en ateliers d'écriture afin de maîtriser les techniques de recueil et de mise en forme de l'information.

L'enseignement inclut l'apprentissage de règles d'éthique permettant d'encadrer la mise en pratique des techniques spécialisées (UE « Presse écrite, éthique et déontologie »). C'est la quête de l'information selon l'idéal de la vérité qui oriente les actes quotidiens. Cette déontologie peut se heurter à des valeurs morales

619. Pré-requis : LG (L3) information et communication ; MP communication et contenus numériques (stratégie de communication et nouveau journalisme) ; MP information stratégique ; MP journalisme ; MP média santé et communication

620. Éric Neveu, *Sociologie du journalisme*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2^e éd, 2004.

621. Dans son approche historique de la profession, Bernard Voyenne souligne qu'à ses débuts le journaliste était un gazetier. Le recrutement des journalistes s'effectuait parmi « les rangs de ce que l'on peut appeler, au sens large, l'amateurisme. On se lançait dans le journalisme pour faciliter une carrière, ou parallèlement à une carrière », Bernard Voyenne, « Les journalistes », *Revue française de science politique*, vol. 9, n° 4, 1959, p. 904.

sans pour autant directement impliquer autrui dans la mesure où son objet de production est l'information et non la pratique et le rapport à autrui. Ainsi, le recourt à des valeurs morales n'a de sens que par rapport à l'objet traité, ici l'information. En l'occurrence, le journaliste défendra la liberté d'information et d'expression et le respect de la vie privée par la protection de ses sources⁶²².

Par ailleurs, l'entrée dans la profession est régulée. C'est la Commission nationale paritaire, créée par la loi du 29 mars 1935, qui délivre la carte indispensable pour bénéficier des avantages et de la protection garantis par le statut de 1935 et les textes ultérieurs. Cette commission n'a cependant aucune autorité pour juger des capacités professionnelles ou de la moralité des candidats. Elle vérifie simplement une situation salariale qui, *de facto*, définit le professionnel. Le candidat doit démontrer que son travail dans les médias est sa principale activité, *i.e.* régulière et rétribuée, et que sa rémunération au moins égale au traitement minimum pratiqué dans la profession⁶²³. Ce type de régulation de l'entrée renvoie à une des six caractéristiques qui définissent une profession développées par Harold Wilensky⁶²⁴ : être exercée à plein temps.

622. Sur l'éthique professionnelle du journaliste, cf. Marc-François Bernier, *Éthique et déontologie du journalisme*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2004.

623. Christian Delporte, « Profession : Journaliste », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 47, 1995, p. 207-210. S'il s'agit d'une première demande, il faut exercer la profession depuis trois mois au moins consécutifs, et tirer de cette activité le principal de ses ressources, c'est-à-dire, plus de 50 %. Pour un renouvellement, les conditions à remplir sont les mêmes, mais la régularité de l'activité s'apprécie sur les 12 mois précédant la demande.

624. Notons que la profession de journaliste possède également les autres caractéristiques outre de comporter une protection légale du monopole : posséder des règles d'activité ; comprendre une formation et des écoles spécialisées ; posséder des organisations professionnelles et avoir établi un code de déontologie. Cf. Harold Wilensky, « The professionalization of Everyone ? », *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2, 1964, p. 137-158. Jérôme Bourdon souligne que les journalistes n'ont jamais abouti leur professionnalisation. Cf. Jérôme Bourdon, « Une identité professionnelle à éclipses », *Politix*, vol. 5, n° 19, 1992, p. 56-66.

Les formations professionnelles poïétiques :

- LG (L3) information et communication ;
- MP communication et contenus numériques (stratégie de communication et nouveau journalisme) ; MP information stratégique ; MP journalisme ; MP média santé et communication.

3. Les langues

Faut-il préciser que l'objectif de ce type de formation est la maîtrise d'une langue. Dans ce cadre, l'étudiant suit une formation centrée sur la maîtrise des techniques de la parole ou du parlé (expression orale), de l'écriture ou de l'écrit (techniques de rédaction telles la syntaxe, la grammaire et l'orthographe).

Dans le cadre de la licence d'anglais, par exemple, l'étudiant développe les compétences suivantes : « *Analyse de documents écrits et iconographiques de civilisation anglophone, analyse de textes littéraires anglophones, pratique efficace de la langue écrite et orale, traduction de textes littéraires et journalistiques, compréhension et restitution de documents écrits et sonores en langue anglaise* ».

Il n'existe pas de pré-requis pour pouvoir intégrer une formation en langue bien qu'il soit préférable de maîtriser les bases de la langue que l'étudiant veut apprendre durant son cursus universitaire.

Tout comme pour le champ des arts plastiques, il n'existe pas de stages obligatoires durant le cursus outre le stage prévu au 2^e semestre de licence professionnelle ou master professionnel.

L'enseignement est principalement centré sur la maîtrise de la langue (ou plusieurs selon le cursus) *via* des travaux dirigés. En l'espèce, dans le cadre de la

licence d'anglais, entre 22 à 44 % du temps est destiné aux cours magistraux, alors qu'entre 56 et 78 % du temps est consacré aux travaux dirigés ou pratiques.

Les métiers que l'étudiant peut exercer à l'issue d'une formation de langue sont des plus diversifiés on peut citer notamment les métiers de l'enseignement des langues, de la traduction ou de l'interprétation.

En outre, la filière « Langues étrangères appliquées » (LEA) offre des formations ouvrant la voie aux carrières dans le secteur des entreprises, des administrations, des organisations ou des associations. Dans ce cadre, les formations visent tout autant la maîtrise de trois langues, dont l'anglais, que celle de techniques relatives au domaine d'activités dans lequel l'étudiant souhaite se spécialiser (commerce international, communication interculturelle, tourisme, logistique, traduction spécialisée). Ainsi, « les fonctions que les étudiants sont amenés à occuper exigent une très bonne maîtrise d'au moins deux langues étrangères, des cultures qui leur sont associées et des connaissances avancées dans les domaines de l'économie, du droit, de la gestion des entreprises et de la communication écrite et orale ».

L'enseignement est davantage centré sur la maîtrise des langues et du domaine d'application. C'est le cas de la formation de licence qui dure 3 ans et qui est axée sur les travaux dirigés et travaux personnels encadrés (en moyenne entre 80 et 90 %) et inclut un stage au 6^e semestre.

Les formations professionnelles poïétiques :

➤ LG L langues (12 spécialités) ; LG langues étrangères appliquées (LEA) (9 spécialités) ; LP intervenant spécialisé dans le domaine de la surdité (langue des signes) ;

➤ MR-MP technologies du langage ; MR-MP littératures mondiales et interculturalité ; MR-MP traitement automatique des langues ; MR-MP études européennes ;

➤ MP français langue étrangère et seconde (sciences du langage) ; MP affaires internationales et information stratégique ; MP monde du livre ; MP négociation internationale ; MP français langue étrangère et seconde ; MP métiers de la traduction ; MP traduction européenne.

4. Les lettres

Le champ des lettres nécessite la maîtrise de diverses sources de la littérature et une capacité d'analyse des œuvres voire des discours. La licence de lettres modernes, par exemple, a pour objectif : « *La connaissance approfondie de la littérature dans sa diversité (périodes, genres, thématiques) : sources de la littérature et de la pensée européennes (textes de l'Antiquité gréco-latine), histoire littéraire, littérature française, littérature comparée ; la maîtrise de la langue : aspects diachroniques (des origines de la langue au français contemporain en passant par le français médiéval), aspects synchroniques (étude des systèmes de langue), langues anciennes, langue vivante ; un savoir théorique et pratique des méthodes d'analyse des discours : outils d'analyse littéraire (approches critiques du texte, analyse stylistique, analyse rhétorique), méthodes de lecture et de recherche, méthode des diverses formes de travaux écrits (dissertation, commentaire, etc.) et oraux (exposé, analyse, explication) ; l'acquisition d'une solide culture générale* ».

Afin de suivre une formation en lettres, il n'existe pas de pré-requis. La formation n'accorde pas beaucoup de place à l'enseignement théorique et privilégie plutôt les travaux dirigés : la licence de lettres modernes réserve plus de 85 % du temps aux travaux dirigés voire 100 %, et ce durant 2 voire 4 semestres selon les parcours.

L'expérience *via* la réalisation d'un stage n'est pas obligatoire dans le cadre d'une formation généraliste, mais l'est pour une formation professionnelle, nous l'avons déjà souligné.

Les débouchés à l'issue d'une formation en lettres sont également épars. Outre les métiers de l'enseignement ou de la documentation de la fonction publique, le champ de l'édition ou du livre est le plus prisé. En effet, certaines formations axent leurs contenus vers l'acquisition de techniques de vente d'ouvrages en librairie (comme le parcours « Métiers du livre de la licence généraliste ou du master « Lettres modernes ») et de techniques syntaxiques permettant de corriger des manuscrits pour le compte d'une maison d'édition. Il en va de même du département « Information-communication/Métiers du livre » de l'IUT d'Aix-en-Provence. Celui-ci forme des médiateurs spécialisés dans la promotion et la diffusion du livre, des revues et des autres supports d'édition (sonore, vidéo, électronique...). Combinant enseignement théorique (220 heures) et pratique (480 heures dont 160 heures réservées au projet tutoré et 320 heures au stage), cette formation associe des enseignements de culture générale et professionnelle à des apprentissages techniques concrets. Les candidats sont recrutés sur dossier sous réserve d'une décision favorable du jury de recrutement (DUT Information-communication option « Métiers du livre » (ML) ; LP Métier de l'édition, spécialité « Bibliothèque », « Librairie » ou « Édition » ; LP Métiers de l'édition, spécialité « Bibliothèque », « Librairie » ou « Édition »).

Les formations professionnelles poïétiques :

- LG lettres classiques ; LG lettres modernes ;
- LP métier de l'édition (3 spécialités : « Bibliothèque », « librairie », « édition) ; LP métiers de l'édition mention « bibliothèques » (en sciences économiques et de gestion) ;
- MR-MP Littératures mondiales et interculturalité.

5. Sport et motricité

Le champ de pratique de la motricité et du sport relève de la discipline poïétique « sciences et techniques des activités physiques et sportives » (STAPS). Afin de poursuivre ces formations, l'étudiant doit au préalable avoir validé un certain nombre d'enseignements relevant du domaine des STAPS.

L'enseignement est, dans ce cadre, centré sur la maîtrise des techniques relatives aux activités physiques et sportives (habiletés gestuelles en termes de motricité). À partir du 4^e semestre de la licence STAPS et à chaque semestre, l'étudiant doit réaliser un stage en milieu professionnel, un mémoire ou un projet.

Ce champ recoupe tout à la fois l'entraînement sportif, le management des activités physiques et de loisirs– encadrement et organisation des métiers du sport dans les secteurs public et privé – que l'enseignement en milieu scolaire. En l'espèce, l'unité d'enseignement (UE) « Pratique et technologie des APS » de la licence STAPS a pour objectif « *de permettre aux étudiants de développer des habiletés motrices et d'acquérir des connaissances en relation avec les déterminants de la pratique des APS [...] de développer une expérience commune à tous les étudiants dans le domaine des pratiques* ».

Par ailleurs, notons que les unités d'enseignements (UE) de la licence professionnelle « Métiers de la montagne » et du master professionnel « Métiers de la montagne » sont identiques. Cela peut s'expliquer par le fait qu'initialement, la formation se réalisait en 3 ans à la suite de l'obtention d'un bac+2, la 1ère année étant devenue terminale (licence professionnelle)⁶²⁵.

Les formations professionnelles poïétiques :

➤ LG STAPS (3 spécialités) : LG activité physique adaptée et santé ; LG éducation et motricité ; LG ergonomie du sport et performance motrice ;

➤ LP (L3) gestion et développement des organisations, des services sportifs et de loisirs ; LP (L3) métiers de la montagne ;

➤ MP ingénierie et ergonomie des APS (IEAPS) ; MP management des organisations et des services sportifs (MOSS) ; MP métiers de la montagne.

Conclusion

La formation professionnelle poïétique relève de la *poiësis*, *i.e.* la création ou la production qui vise une fin (*telos*). Pour créer ou produire, il faut maîtriser la *technè* (technique), *i.e.* l'art, l'habileté, la compétence nécessaire à la production ou la création d'un objet. La *fabrique de professionnels* est ainsi centrée sur l'apprentissage de techniques spécialisées en vue de leur mise en application *via* des travaux dirigés, des travaux pratiques ou des stages.

625. Cf. l'annexe F « Les maquettes de cours de la licence professionnelle "Métiers de la montagne" et du master professionnel "Métiers de la montagne" ».

En outre, les formations professionnelles poïétiques mises au jour révèlent la présence d'une diversité d'emplois que l'étudiant peut occuper une fois diplômé. Peu d'emplois visés par ce type de formation ont développé un dispositif de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* et de contrôle de la formation de ses futurs membres. Plusieurs voies d'accès sont ainsi possibles. De fait, la validation de la formation n'est une *condition ni nécessaire ni suffisante* pour exercer. La nature des savoirs transmis pourrait-elle expliquer, du moins en partie, cette particularité ?

Conclusion générale

Cette thèse a proposé une approche originale de la professionnalisation des formations universitaires. À la lumière de la sociologie des professions, de la philosophie aristotélicienne et de l'histoire des universités, elle a tenté d'éclairer les logiques de professionnalisation de ces formations à partir de l'analyse de leurs contenus et de leurs méthodes d'apprentissage d'un point de vue synchronique et diachronique.

Le détour par la sociologie des professions et la philosophie aristotélicienne a permis de construire les notions de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* et de *fabrique de professionnels*. La perspective socio-historique, elle, a permis de saisir la dynamique du processus de professionnalisation, de le doter d'une épaisseur temporelle et de le concevoir dans son devenir.

Notre recherche a tenté de montrer que la nature des savoirs transmis oriente la manière dont tout le dispositif de fabrication de professionnels se déploie. Elle s'est ainsi attelée à dégager les types de professionnels que ces savoirs sont en mesure de fabriquer. Dans ce cadre, une typologie des formations (les formations professionnelles généraliste, spécialiste, scientifique et poïétique) reposant sur trois types de discipline (discipline pratique, scientifique et poïétique) a été élaborée. Au demeurant, cette typologie n'exclut pas qu'un type de formation puisse recourir aux savoirs des autres types de discipline, au contraire.

Les formations professionnelles généraliste et spécialiste, qui relèvent de la discipline pratique, sont centrées sur la pratique (*praxis*). Les contenus et les méthodes d'apprentissage sont tournés vers l'enseignement de la pratique et le

rapport à autrui qu'elle induit. La *praxis* suppose d'adopter une certaine attitude éthique vis-à-vis d'autrui. Cette éthique prend la forme de règles de conduite orientant les actes quotidiens et renvoyant, selon les cas, à des valeurs morales. La formation prépare à exercer les fonctions d'un professionnel en particulier. Généralement, il existe une *régulation de l'entrée dans le corps professionnel* qui prend la forme d'un diplôme exclusif donnant droit d'exercer ou du système des concours propre à la fonction publique. Le professionnel spécialiste se différencie du professionnel généraliste dans le sens où la spécialisation réserve le droit exclusif des actes quotidiens de la branche professionnelle. Autrement dit, seuls les professionnels de la branche professionnelle sont habilités à pratiquer la spécialité. Dans ce cadre, un professionnel généraliste ne peut accomplir les tâches d'un professionnel spécialiste et, partant, ne peut se revendiquer de la spécialité.

La formation professionnelle scientifique renvoie à la discipline scientifique. Le processus de *fabrique de professionnels* se limite à la démarche scientifique basée sur la recherche fondamentale ou appliquée, par extension le champ de l'ingénierie et de l'expertise scientifique. Ce type de formation montre qu'un corps professionnel peut émerger à partir d'une discipline scientifique, en l'occurrence le corps des ingénieurs et celui des psychologues. Mais la reconnaissance du professionnel scientifique en tant qu'expert détenant le monopole d'un segment n'existe pas dans tous les domaines scientifiques. La diversité des formations proposées tend à freiner le processus permettant l'émergence d'un groupe suffisamment homogène en mesure de revendiquer le monopole d'un segment professionnel.

La formation professionnelle poïétique se rapporte à la discipline poïétique. Elle implique une certaine disposition acquise par l'usage et, partant, relève de la *poièsis*, *i.e.* la création ou la production qui vise une fin (*telos*). La fabrique de professionnels est centrée sur la maîtrise de la *technè* (technique), soit l'art, l'habileté, la compétence impliquée dans la production délibérée de quelque chose. L'éventail des emplois qu'un étudiant peut occuper à l'issue de sa formation professionnelle

poïétique est épars et dépend de l'objet de sa production et de l'usage qu'il va en faire. Rares sont les cas où existe une *régulation de l'entrée dans un corps professionnel*.

En outre, l'incursion dans le passé et l'immersion dans le présent ont permis de mettre au jour des modes différenciés et différenciables de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* et de *fabrique de professionnels* dotés d'une certaine épaisseur historique. De ce point de vue, il apparaît que la *fabrique de professionnels* et, de fait, les ajustements qu'une formation opère sur ses contenus et ses méthodes d'apprentissage afin de remplir ce rôle, ne peuvent s'appréhender dans les mêmes termes selon les formations. Car, historiquement, l'institutionnalisation, le fonctionnement routinier et les transformations de ces formations renvoient à une pluralité d'acteurs et d'éléments qui, à défaut d'être saisis de manière exhaustive, dessinent les contours de logiques identifiables.

De surcroît, pour peu que l'on prenne en compte dans l'analyse les modalités de *régulation de l'entrée dans un corps professionnel* et que l'on éclaire le mécanisme de *fabrique de professionnels*, il apparaît manifeste que la professionnalisation des formations universitaires ne saurait se réduire à une dynamique unique réifiant les différentes disciplines. De même, l'adoption d'une perspective socio-historique conforte dans l'idée d'éviter une telle réification. En effet, le temps long de la construction des groupes professionnels et de la constitution des formations universitaires révèlent des spécificités souvent incommensurables et loin d'être uniquement sectorielles. En ce sens, les politiques éducatives ne peuvent s'affranchir de ces ensembles spécifiques au risque de se heurter à des résistances d'ordres structurels.

Les logiques propres à ces quatre types de formation montrent notamment que la professionnalisation des formations universitaires ne peut se résumer à l'instauration d'une période d'immersion en milieu professionnel (stage, alternance) ou à l'accompagnement des étudiants dans la construction de leur projet

professionnel. Ainsi, peut-on aisément conclure qu'*aménager des formations en appliquant une sélection à l'entrée, en faisant appel à des professionnels et en incluant un stage en milieu professionnel n'est pas synonyme de fabrication de professionnels.*

Ainsi, notre approche pourrait ouvrir la voie à une réflexion quant à la pertinence et l'efficacité des politiques publiques menées depuis la fin des années 1950 en termes de professionnalisation des formations universitaires. Car l'approche historique et les acquis de la sociologie des professions laissent apparaître le rôle central que joue le corps professionnel dans le processus de *fabrique de professionnels* et, surtout, dans la mise en place d'une *régulation de l'entrée dans un corps professionnel.*

Pour autant, notre recherche ne restitue qu'une vision idéale-typique des contenus et des méthodes d'apprentissage dans la mesure où aucune enquête systématique sur leur mise en application effective n'a été conduite. Aussi, conviendrait-il de réaliser une ou plusieurs études de cas à même de renforcer les conditions de falsifiabilité de notre typologie.

De plus, le nombre important de formations étudiées nous a empêché de les analyser en profondeur dans leur totalité. À ce titre, nous avons manifestement omis un certain nombre d'éléments significatifs. En outre, les mises en perspectives historiques peuvent paraître tantôt trop générales tantôt trop détaillées. L'on pourrait nous reprocher à cet égard leur présence parfois écrasante dans notre plan d'exposition. D'autant que, de fait, l'analyse de l'architecture actuelle de ces formations peut paraître secondaire tant sur le plan de l'explication que de la compréhension. D'aucuns y verront la conséquence malheureuse d'un jeu d'échelle audacieux entre l'analyse synchronique et micro d'une offre de formation universitaire locale et l'analyse diachronique et macro des conditions d'émergence et de développement des formations et des professionnels que ces formations sont en mesure de fabriquer.

Au demeurant, partant d'un terrain quasi vierge et ayant opté pour une approche située quelques fois en dehors des sentiers battus, j'espère avoir réussi à montrer un tant soit peu qu'une typologie des formations universitaires, englobant la question de leur professionnalisation, peut se construire au-delà de l'analyse en circuit fermé des politiques éducatives et des expertises qui se nourrissent mutuellement des mêmes référentiels.

Bibliographie

- ABBOTT Andrew, « Le chaos des disciplines », dans BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006, p. 3-33.
- , *Chaos of Disciplines*, Chicago/Londres, University of Chicago Press, 2001.
- , *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, The University of Chicago Press, 1988.
- , « Status and Status Strain in the Professions », *American Journal of Sociology*, n° 86, 1981, p. 819-835.
- ABRIC Jean-Claude, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans Denise Jodelet, *les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 187-202.
- AGHION Philippe (dir.), *L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales*, rapport de la mission Aghion à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de recherche, 12 juillet 2010.
- AGULHON Catherine, « Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, 2011, p. 183-203.
- , « L'université : une école professionnelle sans moyens ? », *Actes du colloque international « L'enseignement supérieur et la recherche en réformes »*, vol. 2, 3^e colloque international du RESUP, en partenariat avec le Centre de sociologie des organisations, 27-29 janvier 2011.

—, « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 11-27.

AGULHON Catherine et CONVERT Bernard, « La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? Contradictions et paradoxes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, n° 3, 2011, p. 5-19.

ALBERIGO Giuseppe (dir.), *Les conciles œcuméniques*, vol. 2 « Les décrets », Paris, Éditions Cerf, 1994.

ALBERTINI Pierre, *L'école en France. XIX^e-XX^e siècle de la maternelle à l'Université*, Paris, Hachette supérieure, 1992.

ALIBERT Jean-Louis (dir.), *Encyclopédie des sciences médicales*, vol. 2, Paris, Bureau de l'encyclopédie, collection des ouvrages classiques, 1837.

ALLÈGRE Claude, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'université*, Paris, Gallimard, 1993.

ALMERAS Jean-Pierre et PÉQUIGNOT Henri, *La déontologie médicale*, Paris, LITEC, 1996.

AMIOT Michel et FRICKEY Alan, *A quoi sert l'université*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1978.

ANNOOT Emmanuelle, « Le tutorat ou "le temps suspendu" », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 2, 2001, p. 383-402.

ARLIAUD Michel, *Les Médecins*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1987.

ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques », 8^e tirage, 1994.

ASTOLFI Jean-Pierre (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen, Publications de l'université de Rouen, 2004.

- ATTALI Jacques (dir.), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Paris, Stock, 1998.
- AUTRET Joël, *L'hôpital aux prises avec son histoire*, Paris, L'Harmattan, coll. « L'histoire du social », 2004.
- BACH Jean-François, *Réflexions et propositions sur la première année des études de médecine, d'odontologie, de pharmacie et de sage-femme : L1 santé*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 21 février 2008.
- BALAZS Gabrielle et ROSENBERG-REINER Sylvie, « La composante universitaire dans la hiérarchie des disciplines hospitalières », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 156-157, 2005, p. 115-118.
- BARBIER Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
- BARBUSSE Béatrice et GLAYMANN Dominique, « Le stage est-il un outil pertinent pour permettre aux Universités de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants ? », *Actes du colloque international « L'enseignement supérieur et la recherche en réformes »*, vol. 2, 3^e colloque international du RESUP, en partenariat avec le Centre de sociologie des organisations, 27-29 janvier 2011.
- BARTHES Roland, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, 1981.
- BASZANGER Isabelle, « La construction d'un monde professionnel : entrée des jeunes praticiens dans la médecine du travail », *Sociologie du travail*, vol. 83, n° 3, 1983, p. 275-294.
- , « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes », *Revue française de sociologie*, vol. XXII, n° 2, 1981, p. 223-245.

BECKER Howard S, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions A.-M. Métailié, 1985.

BEL Maïten, CUNTIGH Philippe, GAYRAUD Laure et SIMON Georgie, *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre de formation*, programme de recherche « Éducation et formation : les disparités régionales dans l'enseignement supérieur », ministère de l'Éducation nationale (MEN), ministère délégué « recherches et technologies nouvelles », délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR), 2003.

BEL Maïten, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques*, annual conference of the Society for advancement of socio-economics (SASE) « Knowledge, education and future society », Aix-en-Provence, LEST, 2003.

BENGUIGUI Georges, « La professionnalisation des cadres de l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2, 1967, p. 134-143.

BÉRET Pierre, « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif », *Formation-Emploi*, n° 13, 1986, p. 15-23.

—, *La socialisation des familles et leurs projets scolaires*, Aix-en-Provence, LEST, 84-7, 1984.

BERGER Peter et Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens et Klincksieck, 1986.

BERLINER Howard S., « A larger perspective on the Flexner Report », *International Journal of Health Services*, vol. 5, n° 4, 1975, p. 573-592.

BERNIER Marc-François, *Éthique et déontologie du journalisme*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2004.

BERTHELOT Jean-Michel, *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.

BERTHET Thierry, GRELET Yvette et ROMANI Claudine (coord.), « Entre choix individuels et contraintes d'action publique », *NEF*, n° 36, octobre 2008.

BESSIN Marc, BIDART Claire et GROSSETTI Michel (dir.), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2010.

BIDART Claire, *L'amitié, un lien social*, Paris, La Découverte, 1997.

BIDART Claire et LAVENU Daniel, « Projets et trajets, contraintes et contingence : qu'est-ce qui fait bifurquer des parcours ? », *8^e Journées de sociologie du travail*, tome « Modes de vie, mobilités et marchés du travail », Aix-en-Provence, LEST, 2001, p. 41-48.

—, « Enchaînements de décisions individuelles, bifurcations de trajectoires sociales », *Documents séminaires, Céreq*, n°142, 1999, p. 33-54.

BIRNBAUM Robert, *Management Fads in Higher Education : Where they Come From, What They Do, Why They Fail*, San Francisco, John Wiley & Sons Ltd, 2000.

BOLTANSKI Luc, BOURDIEU Pierre et DE SAINT-MARTIN Monique, « Les stratégies de reconversion, les classes sociales et le système d'enseignement », *Information sur les sciences sociales*, vol. XII, n° 5, 1973, p. 61-113.

BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.

—, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, dossier « rites et fétiches », n° 43, 1982, p. 58-63.

—, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

—, « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison », *Sociologie et sociétés*, vol. VII, n° 1, 1975, p. 91-118.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

BOURDON Jérôme, « Une identité professionnelle à éclipses », *Politix*, vol. 5, n° 19, 1992, p. 56-66.

BOURDONCLE Raymond, *La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation*, 1^{ère} conférence des journées d'étude « Formation de formateurs », Paris, INRP, 19-20 septembre 2007.

—, « Autour du mot “universitarisation” », *Recherche et Formation*, n° 54, 2007, p. 135-149.

—, *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, INRP et L'Harmattan, coll. « Éducation et formation », 1994.

—, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, p. 73-92.

BOURRICAUD François, *Universités à la dérive*, Paris, Stock, 1971.

—, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955.

BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006.

BRAUDEL Fernand, *Les jeux de l'échange*, tome 2 « Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV^e-XVIII^e siècle », Paris, Armand Colin, 1979, p. 274-276.

BROCKLISS Laurence W. B. et VERGER Jacques, « Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles », dans VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986, p. 199-259.

- BRUCY Guy, « De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation », dans GIRET Jean-François, LOPEZ Alberto et ROSE José (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, 2005, p. 27-46.
- BRUNO Isabelle, *A vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, coll. « Savoir-agir », 2008.
- BUCHER Rue et STRAUSS Anselm, « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, vol. 66, n°4, 1961, p 334-352.
- BUREAU Marie-Christine, PERRENOUD Marc et SHAPIRO Roberta (dir.), *L'artiste pluriel, démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Le regard sociologique », 2009.
- CALMAND Julien, ÉPIPHANE Dominique et HALLIER Pierre, « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse », *NEF*, Céreq, n° 43, octobre 2009.
- CALMAND Julien et GIRET Jean-François, « L'insertion des docteurs. Enquête Génération 2004. Interrogation 2007 », *Net.Doc*, n° 64, Céreq, juillet 2010.
- CAPELLE Jean, *Éducation et politique*, Paris, PUF, 1974.
- CAROL Landry, *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- CARRIER-REYNAUD Brigitte (dir.), *L'enseignement professionnel et la formation technique du début du XIX^e au milieu du XX^e siècle*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2006.
- CARR-SAUNDERS Alexander M. et Wilson Paul Alexander, *The professions*, Oxford, The Clarendon Press, 1933.

CÉDELLE Luc, « Seize mille nouveaux professeurs font leur rentrée sans formation pédagogique », *Le Monde*, 31 août 2010.

CÉREQ, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, Céreq, enquête « Génération 2004 », 1^{ère} interrogation, printemps 2007.

CHAMPY Florent, *Sociologie des professions*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2009.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXV, n° 4, 1984, p. 582-608.

—, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 1, 1973, p. 86-114.

CHARDON Olivier et ESTRADE Marc-Antoine, *Les métiers en 2015*, rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, coll. « qualifications et prospective », 2007.

CHARDON Olivier, « La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers », dans GIRET Jean-François, LOPEZ Alberto et ROSE José (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, coll. « Recherches », 2005, p. 163-178.

CHARDON Olivier, ESTRADE Marc-Antoine et TOUTLEMONDE Fabien, « Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du baby-boom », *Premières Synthèses de la DARES*, n° 50.1, 2005.

CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1994.

CHAUVENET Antoinette, *Médecines au choix, médecine de classes*, Paris, PUF, 1978.

- CHERKAOUI Mohamed, « Socialisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, vol. XVII, n° 2, 1976, p. 197-212.
- CHIRACHE Sylvère et SAUVAGEOT Claude, « Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 », *Note d'information*, n° 06-03, DEP, 2003.
- CHIRACHE Sylvère et VINCENS Jean, « Professionnalisation des enseignements supérieurs », dans Haut comité éducation-économie (HCEE), *Professionnaliser les formations : choix ou nécessité ?*, Paris, La Documentation française, coll. « Rapports officiels », 1996, p. 143-182.
- , *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, Paris, HCEE, 1992.
- COLLECTIF DE SOCIOLOGUES CANDIDATS À L'UNIVERSITÉ, « Le recrutement des maîtres de conférences en sociologie à l'université. Chronique d'une procédure opaque et bâclée », *Genèses*, n° 25, 1996, p. 156-165.
- COULON Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.
- COMITÉ D'INITIATIVE ET DE PROPOSITIONS (CIP), *Rapport des états généraux de la recherche*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2004.
- COMITI Vincent-Pierre, « Histoire des universités de médecine : quelques jalons », *Sève*, 2007, n° 16, p. 19-24.
- CONDORCET Marquis de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1994.
- CONNAN Pierre-Yves, Falcoz Marc et Potocki-Malicet Danielle, *Être chercheur au XXI^e siècle : Une identité éclatée dans des univers en concurrence*, Villeneuve d'Ascq,

Presses universitaires du Septentrion, coll. « Métiers et pratiques de formation », 2008.

CONSEIL « EDUCATION », *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, Bruxelles, Conseil de l'Union européenne, 2001.

CONVERT Bernard et JAKUBOWSKI Sébastien, « Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la "professionnalisation" à l'Université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, n° 3, 2011, p. 77-92.

COORNAERT Émile, *Les corporations en France avant 1789*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1968.

CORREIA Mario et POTTIER François, « La « formation tout au long de la vie » : progression professionnelle ou adaptation aux contraintes », *Formation-Emploi*, n° 71, 2000, p. 65-82.

COUPPIÉ Thomas, GIRET Jean-François et LOPEZ Alberto, « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », dans GIRET Jean-François, LOPEZ Alberto et ROSE José (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, coll. « Recherches », 2005, p. 79-96

CREMIEUX-BRILHAC Jean-Louis, « Le mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique (1954-1968) », dans CREMIEUX-BRILHAC Jean-Louis et PICARD Jean-François (dir.), *Henri Laugier en son siècle*, Paris, Éditions du CNRS, coll. « Cahiers pour l'histoire de la recherche », 1995, p. 123-138.

CRÉMIEUX-BRILHAC Jean-Louis et PICARD Jean-François (dir.), *Henri Laugier en son siècle*, Paris, Éditions du CNRS, coll. « Cahiers pour l'histoire de la recherche », 1995.

- CRESSON Geneviève et SCHWEYER François-Xavier (dir.), *Professions et institutions de santé face à l'organisation du travail. Aspects sociologiques*, Rennes, Éditions ENSP, 2000.
- CROZIER Michel, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963.
- CROMBIE Alistair Cameron, *Histoire des Sciences de Saint Augustin à Galilée (400-1650)*, Paris, PUF, 2 tomes, 1959.
- CYTERMANN Jean-Richard, *Vers une nouvelle géographie de l'enseignement supérieur et de la recherche*, intervention dans le cadre de la 2^e réunion « Enseignement supérieur et santé », 13 janvier 2009.
- DANVERS Francis, « Mémoire et culture de l'orientation », dans DANVERS Francis (dir.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Villeneuve d'Ascq, Les presses universitaires du Septentrion, 2006, p. 11-59.
- , (dir.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Villeneuve d'Ascq, Les presses universitaires du Septentrion, 2006.
- DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2009.
- DAVIS Fred (dir.), *The Nursing Profession : Five Sociological Essays*, New York, John Wiley and Sons, 1966.
- DE CONDORCET Marquis, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1994.
- DE COSTER Michel et PICHAULT François (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures sociologiques », 2^e éd, 1998.
- DEBBASH Charles, *L'université désorientée, autopsie d'une mutation*, Paris, PUF, 1971.
- DE KERVASDOUE Jean (dir.), *La Crise des professions de santé*, Paris, Dunod, 2003.

DE LASSALLE Marine, MAILLARD Dominique, MARTINELLI Daniel, PAUL Jean-Jacques et PERRET Cathy, De la compétence universitaire à la qualification professionnelle. L'insertion des docteurs, *Document du Céreq*, série « Synthèse », n° 144, juin 1999.

DE LESCURE Emmanuel, « La contribution des diplômés à la constitution (ou à la dynamique) d'un groupe professionnel. Le cas des métiers de la formation », journées d'études « La prise en compte de l'emploi et de l'insertion professionnelle dans la définition des diplômés : effets et paradoxes », Amiens, UPJV, CURAPP, 16-17 novembre 2010.

DE LESCURE Emmanuel et FRETIGNE Cédric (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des sociétés », 2010.

DELPORTE Christian, « Profession : Journaliste », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 47, 1995, p. 207-210.

DE MONTLIBERT Christian, « La réforme universitaire : une affaire de mots », dans SCHULTHEIS Franz, ROCA I ESCODA Marta et COUSIN Paul-Franz, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'Agir Éditions, 2008, p. 27-46.

—, « La professionnalisation de la sociologie et ses limites », *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, n° 1, 1982, p. 37-53.

DE RIJK Lambertus Marie, *La philosophie au Moyen Age*, Leiden, E. J. Brill, 1985.

DÉPLAUDE Marc-Olivier, « Instituer la "sélection" dans les facultés de médecine. Genèse et mise en œuvre du numerus clausus de médecine dans les années 68 », *Revue d'histoire de la protection sociale*, n° 2, 2009, p. 78-100.

DI PAOLA Vanessa, MOULLET Stéphanie et VERO Josiane, « Le déclassé dans les fonctions publiques d'État et territoriale, une mesure à partir de la logique floue », *Documents Séminaires*, n° 171, Céreq, mars, 2003, p. 347-359.

DIRECTION GÉNÉRALE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE, *Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle*, rapport d'analyse, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, mars 2010.

DUBAR Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés Contemporaines*, n° 29, 1998, p. 73-85.

—, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII, 1992, p. 505-529.

—, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

DUBAR Claude et TRIPIER Pierre, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2^e éd., 2005.

DUBAR Claude et DEMAZIÈRE Didier, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

DUBET François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, n° 4, 1994, p. 511-532.

—, « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 2, 1973, p. 221-241.

DUBET François, FILÂTRE Daniel, MERRIEN François-Xavier, SAUVAGE André et VINCE Agnès (dir.), *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, 1994.

DUBOIS Pierre, LEPAUX Victor et VOURC'H Ronan, « Évaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles », *Éducation et Formation*, dossier « L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans », n° 67, 2004, p. 129-143.

DUBOIS Pierre et VOURC'H Ronan, « Le devenir professionnel des diplômés de DESS », *Formation Emploi*, n° 79, 2002, p. 51-65.

DUHEM Pierre, *Le système du monde. Histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*, Paris, tome IV, Paris, Hermann et cie, 1954.

DUMOULIN Olivier, « Les sciences humaines et la préhistoire du CNRS », *Revue française de sociologie*, vol. XXVI, n° 2, 1985, p. 353-374.

DUPRAY Arnaud, « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 2, 2000, p. 261-289.

DUPRONT Alphonse, « Réflexions sur l'histoire de l'université française », *Humanisme et Entreprise*, n° 263, 2003, p. 13-21.

DURAND-PRINBORGNE Claude, « Évolution et juridification de l'enseignement supérieur en France », *European Journal of Education*, vol. 23, n° 1-2, 1988, p. 105-123.

DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque scientifique internationale », 1938.

—, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922.

—, *De la division du travail social : Livre I*, 1898.

ELLUL Jacques, *Le système technicien*, Paris, Calman-Lévy, 1977.

ESPRIT, « Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° 5-6, 1964.

ETZIONI Amitai, *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press, 1969.

FABIANI Jean-Louis, « À quoi sert la notion de discipline ? », dans BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006, p. 11-34.

FABRE Jérôme, « Les étudiants dans l'ensemble du supérieur en 2004 », *Note d'information*, n° 05-31, DEP, 2005.

FAVE-BONNET Marie-Françoise (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris, L'Harmattan, série « Enseignement supérieur », coll. « Savoir et formation », 2010.

—, « Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? », *Recherche et Formation*, n° 15, 1994, p. 11-34.

FELOUZIS Georges (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003.

FISCHER Didier, *Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000.

FLEXNER Abraham, « Is social work a profession ? », *School and Society*, vol. I, n° 26, 1915.

FOLSCHIED Dominique, « La médecine comme praxis : un impératif éthique fondamental », *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, 1996, p. 499-509.

FOURASTIÉ Jean, *Faillite de l'université ?*, Paris, Gallimard, 1972.

- FOX Rénée, « Training for uncertainty », dans MERTON Robert K., READER George Gordon et KENDALL Patricia L. (dir.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1957, p. 207-243.
- FREITAG Michel, « Les finalités de l'Université comme institution », *Revue du Mauss*, dossier « C. Quel avenir pour l'Université ? 2° Le corporatisme est-il réactionnaire ? Grandeur de l'Institution », n° 33, 2009, p. 327-342.
- , *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec/Paris Nuit Blanche/La Découverte, 1995.
- FRIEDBERG Erhard et MUSSELIN Christine, *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques », 1992.
- FRIEDMANN Georges, *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1964.
- FRITSCH Philippe, *Situation d'expertise et « expert-système »*, table ronde du CRESAL (Centre de recherches et d'études sociologiques appliquée de la Loire), Saint-Étienne, 14-15 mars 1985, p. 15-49.
- GAGNÉ Gilles, « De l'université du savoir à l'entreprise des consultants. Une mission dévoyée », *À babord !*, dossier « L'université entre déclin et relance », n° 26, 2008.
- GALLAND Oliver (dir.), *Le monde des étudiants*, Paris, PUF, 1995.
- GARCIA Sandrine, « L'expert et le profane : qui juge de la qualité universitaire ? », *Genèse*, n° 70, 2008, p. 66-87.
- , « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167, 2007, p. 80-93.

- GAUTHIER Clermont et TARDIF Maurice (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec ?*, Sainte-Foy, Les presses de l'université Laval, 1999.
- GAUTHIER Julie, « Les enseignements du débat national université-emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, 2008, p. 163-182.
- GAYRAUD Laure, SIMON-ZARCA Georgie et SOLDANO Catherine, « Université : les défis de la professionnalisation », *NEF*, n° 46, Céreq, mai 2011.
- GAYRAUD Laure, AGULHON Catherine, BEL Maïten, GIRET Jean-François, SIMON Georgie et SOLDANO Catherine, « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », *Net.Doc*, n° 59, Céreq, décembre, 2009.
- GÉRARD Antoine et PASSERON Jean-Claude, *La réforme de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966.
- GERTH Hans H. et WRIGHT MILLS Charles (from Max Weber), *Essays in Sociology*, Oxford University Press, 1946.
- GHANEM Thanaa, *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française*, thèse de doctorat de 3^e cycle, université de Bourgogne, 2007.
- GINGRAS Yves, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 3-7.
- , « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991, p. 41-54.
- GIRET Jean-François, *De la thèse à l'emploi, Bref*, CEREQ, n° 220, juin 2005.

- GIRET Jean-François et ISSEHNANE Sabina, « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. Le cas des diplômés de l'enseignement supérieur », *Net.Doc.71*, septembre 2010.
- GIRET Jean-François et MOULLET Stéphanie, « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion des diplômés », *Net.Doc*, n° 35, Céreq, février, 2008.
- GIRET Jean-François, MOLINARI-PERRIER Mickaële et MOULLET Stéphanie, « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », *NEF*, n° 21, 2006.
- GIRET Jean-François, LOPEZ Alberto et ROSE José (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, coll. « Recherches », 2005.
- GIRET Jean-François, MOULLET Stéphanie et THOMAS Gwenaëlle, *Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur*, communication présentée aux journées d'étude du RAPPE « Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ? », Aix-en-Provence, LEST-IDEP, 21-22 novembre, 2002.
- GOHIER Christiane, BEDNARZ Nadine, GAUDREAU Louise, PALLASCIO Richard et PARENT Ghyslain, *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 1999.
- GOLDSTEIN Reine, *De la faculté à l'insertion professionnelle et sociale. Le devenir d'une promotion de diplômés en droit dijonnais*, Université de Dijon, travaux de la faculté de droit et de science politique, 1980.
- GOULARD François (dir.), *L'enseignement supérieur en France. États des lieux et propositions*, rapport du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

- GRANOVETTER Mark S., « The strength of weak ties », *American Journal of sociology*, vol. 78, n° 6, 1973, p. 1360-1380.
- GRELON André, « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation Emploi*, n° 27-28, 1989, p. 65-88.
- GROS Louis, PRELOT Marcel, LONGCHAMBON Henri, CHAUVIN Adolphe, LAMOUSSE Georges et TINANT René, *Rapport*, n° 297, tome II, Commission de contrôle, Sénat, seconde session ordinaire de 1965-1966.
- GROSPERRIN Jacques (dir.), *Rapport d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants*, remis à la commission des affaires culturelles et de l'éducation par la mission d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants, 29 juin 2011.
- GROSSETTI Michel, « Les relations entre les universités et l'industrie en France. Les interactions entre formation, recherche et collaboration industrielles », dans FELOUZIS Georges, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003, p. 47-67.
- , *Les relations entre les universités et l'industrie en France. Les interactions entre formation, recherche et collaborations industrielles*, colloque RESUP, Bordeaux, 16-17 mars 2002.
- GUICHARD Jean et HUTEAU Michel, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod, coll. « Les topos », 2005.
- GUILLAUME Pierre (dir.), *La professionnalisation des classes moyennes*, Talence, Éditions de la maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1996.
- , « Modalités et enjeux de la professionnalisation », dans GUILLAUME Pierre (dir.), *La professionnalisation des classes moyennes*, Talence, Éditions de la maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1996, p. 9-15.

HALIOUA Bruno, *Histoire de la médecine*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 3^e éd., 2009.

HARFI Mohamed et AURIOL Laudeline, « Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une "exception française" », *La note de veille*, n° 189, Paris, Centre d'analyse stratégique, juillet 2010.

HEIDEGGER Martin, *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958.

HERZLICH Claudine, « Types de clientèle et fonctionnement de l'institution hospitalière », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 1, 1973, p. 41-59.

HETZEL Patrick (dir.), *De l'université à l'emploi*, rapport final, Commission du débat national Université-Emploi, Sorbonne, 24 octobre 2006.

HUGHES Everett, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958.

—, « The Making of a Physician », *Human Organization*, vol. 14, 1955, p. 21-25.

—, « The Sociological Study of Work : An Editorial Foreword », *The American Journal of Sociology*, vol. 57, 1952.

HUTMACHER Walo, « L'Université et les enjeux de la professionnalisation », *Politiques d'éducation et de formation*, n° 2, Bruxelles, Éditions de Boeck université, 2001, p. 27-48.

JOSEPH François et BROUSSAIS Victor, *Examen des doctrines médicales et des systèmes de nosologie*, vol. 4, Paris, Méquignos-Marvis, 1816.

JOURDE Pierre (dir.), *Université : la grande illusion*, L'Esprit des Péninsules, 2007.

JULIA Dominique, « Les institutions et les hommes », dans VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque historique Privat, 1986, p. 141-197.

- KANT Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, 1960 (1785).
- KARADY Victor, « Les Universités de la Troisième République », dans VERGER (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986, p. 323-365.
- , « Durkheim, les sciences sociales et l'Université : bilan d'un semi-échec », *Revue française de sociologie*, dossier « À propos de Durkheim », vol. 17, n° 2, avril-juin 1976, p. 267-311.
- KARPIK Lucien, *Les avocats. Entre l'État, le public, le marché. XIII^e-XX^e siècle*, Paris, Gallimard, 1995.
- KLETZ Frédéric et PALLEZ Frédérique, « La construction de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », dans FELOUZIS Georges (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003, p. 201-213.
- , *Offre de formation des universités : création de diplômes et stratégie d'établissements*, Paris, École des mines de Paris/Agence de modernisation des universités, 2001.
- KOYRÉ Alexandre, *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, 2003 (1957).
- KRAMARZ Francis, « Déclarer sa profession », *Revue française de sociologie*, vol. XXXII, n° 1, 1991, p. 3-27.
- LACOSTE Jean-Pierre, LOARER Christian et MONNANTEUIL François, *Le stage en responsabilité dans la formation initiale des professeurs*, rapport à messieurs le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, mars 2007.

- LAMOURE-RONTOPOULOU Jeanne, « La professionnalisation des enseignements », *Projet*, n° 205, 1987, p. 31-38.
- LANDRY Carol, *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation », 1999.
- LANGÉARD Chloé et PENCHAUD Anne-Laurence, *Les sociologues dans la cité : face au travail*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2009.
- LANOTTE Patrick, *Médecine, médecins et hospitalité dans le haut Moyen Âge. L'exemple de l'Hôtel-Dieu de Reims au Vie siècle : mythe ou réalité ?*, thèse pour le diplôme d'État de docteur en médecine, Reims, Université de Reims.
- LAPASSADE Georges, *Procès de l'université*, Paris, Pierre Belfond, 1969.
- LAUGIER Alain et PINCEMIN Jacqueline, « Les médecins », *Revue française de science politique*, vol. 9, n° 4, 1959, p. 881-900.
- LAVAL Christian, *Où en est l'offensive néolibérale sur l'école ?*, texte présenté lors du stage syndical de la section départementale des Pyrénées-Atlantiques de la FSU, Pau, 31 mai 2008.
- LE GOFF Jacques, *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, Éditions du Seuil, 1985.
- LE PLAY Frédéric et ses élèves, *La naissance de l'ingénieur social*, anthologie établie et présentée par Savoye Antoine et Audren Frédéric, Paris, Les presses Mines ParisTech, coll. « Sciences sociales », 2008.
- LEGENDRE Bernard et MAILLARD Jean-Jacques, *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, rapport du HCEEE, 2006.

- LELIÈVRE Claude, « L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question », *Carrefours de l'éducation*, n° 28, 2009, p. 189-198.
- LELIÈVRE Claude et NIQUE Christian, *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Éditions Nathan, 1944.
- LEMISTRE Philippe et BRUYÈRE Mireille, « Spécialités de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance », *Net.Doc*, n° 52, Céreq, juin 2009.
- LEMOSSÉ Michel, « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, n° 6, 1989, p. 55-66.
- LES TEMPS MODERNES, dossier « Techniciens et employés » et « Université », n° 285, 1970.
- LESOURNE Jacques, *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte, coll. « Le Monde de l'éducation », 1988.
- LESSARD Claude et BOURDONCLE Raymond, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 142, 2003, p. 131-181.
- , « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 131-153.
- LESSARD Claude et TARDIF Maurice, *La profession enseignante au Québec (1945-1990)*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1996.
- LOCHER Fabien, « Configurations disciplinaires et sciences de l'Observatoire. Le cas des approches scientifiques de l'atmosphère (XIXe-XXe siècle) », dans », BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (dir.), *Qu'est-ce qu'une*

discipline ?, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006, p. 193-121.

LUNEL Pierre, *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, Paris, délégation interministérielle à l'orientation, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'Emploi, de la cohésion sociale et du logement, 2007.

MAILLARD Dominique et VENEAU Patrick, « les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la "professionnalisation" à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, 2006, p. 49-68.

MAILLARD Dominique, VENEAU Patrick et GRANDGERARD Colette, « Les licences professionnelles. Quelle acception de la "professionnalisation" à l'université », *Relief*, n° 5, Céreq, 2004.

MARCYAN Yannick, *La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Nancy, université Nancy 2, 2010.

—, « La construction des diplômes professionnalisés à l'université. L'exemple de l'université Nancy 2 », *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 29-45.

MARESCAUX Jacques (dir.), *Rapport de la Commission sur l'avenir des centres universitaires hospitaliers*, Paris, présidence de la République, mai 2009.

MARTIN Éric et OUELLET Maxime, *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, rapport de recherche, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), novembre 2010.

MAURICE Marc, « Méthode comparative et analyse sociétale, les implications théoriques des comparaisons internationales », *Sociologie du travail*, n°2, 1989, p. 175-191.

- , « Propos sur la sociologie des professions », *Sociologie du travail*, n° 2, 1972, p. 213-225.
- MAURICE Marc, SELLIER François et SILVESTRE Jean-Jacques, *Politique d'éducation et organisation professionnelle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, PUF, 1982.
- , *Production de la hiérarchie dans l'entreprise : recherche d'un effet sociétal : Allemagne-France*, rapport du LEST, 1977.
- MEDA Dominique, *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Paris, Alto Aubier, 1995.
- MERRIEN François-Xavier, « Universités, villes, entreprises : vers un nouveau contrat social ? », dans DUBET François, FILATRE Daniel, MERRIEN François-Xavier, SAUVAGE André et VINCE Agnès (dir.), *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 83-140.
- MERTON Robert K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.
- , « Some preliminaries to sociology of medical education », dans MERTON Robert K., READER George Gordon et KENDALL Patricia L. (dir.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1957, p. 3-79.
- MERTON Robert K. et ROSSI Alice, « Contributions à la théorie du groupe de référence », dans MERTON Robert K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965, p. 202-236.
- MERTON Robert K., READER George Gordon et KENDALL Patricia L. (dir.), *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1957.

MIALARET Gaston et VIAL Jean (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. I, Paris, PUF, 1981, p. 281-309.

MIGNOT-GERARD Stéphanie, « Gouvernance des universités », dans VAN ZANTEN Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, PUF, 2008.

—, *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Sciences po, 2006.

MIGNOT-GERARD Stéphanie et MUSSELIN Christine, « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n° 8, 2001, p. 11-25.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire des maîtres », *Bulletin officiel*, n° 1, 4 janvier 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE ET OFFICE NATIONAL D'INFORMATION SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS, *Les États généraux de l'université*, Paris, 1996.

MINOT Jacques, *Histoire des universités françaises*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1991.

MINVIELLE Étienne, « Gérer et comprendre l'organisation des soins hospitaliers », dans CRESSON Geneviève et SCHWEYER François-Xavier (dir.), *Professions et institutions de santé face à l'organisation du travail. Aspects sociologiques*, Rennes, Éditions ENSP, 2000, p. 115-131.

MÖBUS Martine et VERDIER Éric (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France : conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997.

- MORRELL Jack B., « The Chemists Breeders : The Research Schools of Liebig and Thomas Thomson », *Ambix*, vol. 19, 1972, p. 1-46.
- MOSSÉ Philippe et PARADEISE Catherine, « Restructurations à l'hôpital : recompositions des hôpitaux. Réflexions sur un programme », *Revue française des affaires sociales*, dossier « Recomposer l'offre hospitalière », n° 3, 2003, p. 143-158.
- MUSSELIN Christine, *Les universitaires*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2008.
- , *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, coll. « Sciences sociales », 2001.
- , « Les universités à l'épreuve du changement : préparation et mise en œuvre des contrats d'établissement », *Sociétés contemporaines*, n° 28, 1997, p. 79-101.
- , « Les marchés du travail universitaire comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 2, 1996, p. 189-207.
- NAVILLE Pierre, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, coll. « Recherches de sociologie du travail », 1956.
- NEVEU Éric, *Sociologie du journalisme*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2^e éd, 2004.
- NEWMAN John Henry, *L'idée d'université. Les discours de 1852*, Ottawa, Le cercle du livre de France, 1968.
- OBLIN Nicolas et VASSORT Patrick, *La Crise de l'université française. Traité critique contre une politique de l'anéantissement*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », série « Sociologie politique », 2005.
- OBSERVATOIRE DE L'EMPLOI SCIENTIFIQUE, *L'état des lieux de l'emploi scientifique en France*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, rapport 2009.

—, *L'état des lieux de l'emploi scientifique en France*, ministère délégué à de l'enseignement supérieur et de la recherche, février 2007.

OLIVIER-MARTIN François, *L'organisation corporative de la France d'ancien régime*, Paris, Librairie du recueil Sirey, 1938.

PAPON Pierre, *Le temps des ruptures*, Paris, Fayard, 2004.

PARADEISE Catherine, « Comprendre les professions : l'apport de la sociologie », *Sciences humaines*, dossier « Les mondes professionnels », n° 139, juin 2003.

—, « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et Sociétés*, vol. 20, n° 2, 1988, p. 9-21.

—, *La vie des marchés du travail fermés. Le cas de la marine de commerce française*, thèse pour le doctorat ès lettres et sciences humaines, Paris, Université de Paris-Sorbonne, 1985.

—, « La marine marchande française : un marché de travail fermé ? », *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n° 3, 1984, p. 352-375.

PARSONS Talcott, « Professions », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 12, 1968.

—, « Social structure and Dynamic Structure : the Case of the Modern Medical Practice », *The Social System*, Free Press of Glencoe, 1951, p. 428-479.

—, « The professions and the social structure », *Essays in Sociological Theory*, New York, Free Press, 1939, p. 34-49.

PASSERON Jean-Claude, « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », dans VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque historique Privat, 1986, p. 367-419.

- PAVIS Fabienne, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Université de Paris I-Panthéon-Sorbonne, 2003.
- , « L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975) », *Formation Emploi*, n° 83, 2003, p. 51-63.
- PERRENOUD Philippe, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1996.
- , « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 59-76.
- , *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993.
- PICARD Emmanuelle, « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n° 122, 2009, p. 11-33.
- PICARD Jean-François, *La République des savants. La recherche et le CNRS*, Paris, Flammarion, 1990.
- PINELL Patrice, « Champ médical et processus de spécialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 156-157, 2005, p. 4-36.
- PIRIOU Odile, « Que deviennent les diplômés de sociologie ? Un état », *Socio-logos*, n° 3, 2008.
- , « Le nouveau tournant de la sociologie en France dans les années 2000 », *Sociologies pratiques*, n° 16, 2008, p. 123-130.
- , *La face cachée de la sociologie. À la découverte des sociologues praticiens*, Paris, Belin, 2006.

- PLAS Pascal, *Avocats et barreaux dans le ressort de la cour d'appel de Limoges (1811-1839)*, Limoges, Éditions Pulim, 2007.
- POCHARD Marcel, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, janvier 2008.
- POIRIER Jacques et SALAÜN Françoise, *Médecin ou malade ? La médecine en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Éditions Masson, 2001.
- PONTEIL Félix, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes 1789-1964*, Tours, Sirey, 1966.
- PROST Antoine, « L'éducation nationale depuis la Libération », *Les cahiers français*, Paris, La Documentation française, n° 285, 1998.
- , *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992.
- , *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1968.
- , « Les origines des politiques de la recherche en France (1939-1958) », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988.
- RENAUT Alain, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.
- RESTIER-MELLERAY Christiane, « Experts et expertise scientifique. Le cas de la France », *Revue française de science politique*, n° 4, 1990, p. 546-585.
- REVUE DU MAUSS, *L'université en crise. Mort ou résurrection ?*, n° 33, La Découverte/MAUSS, 2009.

- REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Les dictionnaires Le Robert, 1994.
- RICHÉ Pierre et LOBRICHON Guy (dir.), *Le Moyen Age et la bible*, Paris, Beauchesne, coll. « Bible de tous les temps », 1984.
- RINNE Risto et KOIVULA Jenni, « La place de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir. Aperçu sur les publications », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, n° 3, p. 99-132.
- ROSE José, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », 1^{ère} biennale formation-emploi-travail « Les chemins de la formation vers l'emploi », *Relief*, n° 25, Céreq, mars, 2008.
- , « Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois », dans GIRET Jean-François, LOPEZ Alberto et ROSE José (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, coll. « Recherches », 2005, p. 367-377.
- , *L'université en éclats*, Aix-en-Provence/Marseille, université de Provence/Céreq, 2003.
- , *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
- SAINT-MARC David, *La socialisation professionnelle des étudiants en médecine*, dans LANGEARD Chloé et PENCHAUD Anne-Laurence, *Les sociologues dans la cité : face au travail*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2009, p. 91-100.
- , « La "fabrication de nos médecins" : un faible contrôle de l'université », *REPAP*, n° 4, mars 2009.

—, *La formation des médecins : sociologie des études médicales*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux II, 2006.

SARFATTI LARSON Magali, *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, Berkeley, University of California Press, 1977.

SAUVAGEOT Claude, *Table ronde*, communication présentée à la journée d'étude « La professionnalisation de l'enseignement supérieur en France et dans les pays de l'OCDE : bilan et perspectives », Paris, OCDE-France, 4 février 2007.

SCHULTHEIS Franz, ROCA I ESCODA Marta et COUSIN Paul-Franz, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'Agir Éditions, 2008.

SÉGOUIN Christophe, DAVID Stéphane, LE DIVENAH Aude, BRÉCHAT Pierre-Henri, HODGES Brian, LUNEL Alexandre, MAILLARD Dominique et BERTRAND Dominique, « Des médecins scientifiques ou littéraires ? Une perspective historique française », *Pédagogie médicale*, n° 8, 2007, p. 139-144.

SEGRESTIN Denis, *Le phénomène corporatiste. Essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France*, Paris, Fayard, 1985.

SEWELL William H., *Gens de métier et révolution. Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Paris, Aubier, 1983.

SHEINMAN Leslie, « Éthique juridique et déontologie », *Droit et Sociétés*, n° 36-37, 1997, p. 265-275.

SHINN Terry, « Des Corps de l'État au secteur industriel: genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920 », *Revue française de sociologie*, vol. 19, n° 1, 1978, p. 39-71.

- SIBEUD Emmanuelle, « Ethnographie, ethnologie et africanisme. La “disciplinarisation” de l’ethnologie française dans le premier tiers du XX^e siècle », BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (dir.), *Qu’est-ce qu’une discipline ?*, Paris, Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales, coll. « Enquête », 2006, p. 229-245.
- SILICANI Jean-Ludovic, *Livre blanc sur l’avenir de la Fonction publique*, ministère du Budget, des comptes publics et de la fonction publique; secrétariat d’État à la fonction publique, Paris, La Documentation française, avril 2008.
- SOJIC Thérèse et TEFNIN François, « De l’intérêt de classer les capacités et les compétences transversales », *Cahier du SeGEC*, n° 12, janvier, 2000.
- SOREL Maryvonne et WITTORSKI Richard (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L’Harmattan, 2005.
- SPENCE Michael, « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, n° 3, 1973, p. 353-374.
- STAVROU Sophia, « La “professionnalisation” comme catégorie de réforme à l’université en France. De l’expertise aux effets curriculaires », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, hors série n° 3, 2011, p. 93-109.
- STRAUSS Anselm (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L’Harmattan, 1992.
- , « Work and the division of labor », *Sociological Quarterly*, vol. 26, n° 1, 1985, p. 1-19.
- SUR Bernard, *Histoire des avocats en France. Des origines à nos jours*, Paris, Éditions Dalloz, 1997.

SUTHERLAND Edwin E., *The Professionnal Thief: by a Professional Thief*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.

TANGUY Lucie, « Le sociologue et l'expert. Une analyse de cas », *Sociologie du travail*, n° 3, 1995, p. 457-477.

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

TERRAL Philippe, *Deux grandes conceptions de la professionnalisation : la controverse « académiciens » « professionnalisants » autour de l'utilité des savoirs*, colloque « L'eupéanisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur, quelles convergences ? » organisé dans le cadre de l'ANR – programme thématique en sciences humaines et sociales : apprentissages, connaissances et société, Paris, 14-15 janvier 2010.

THÉLOT Claude (dir.), *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, Paris, La Documentation française, 2004.

—, *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod, 1982.

THUILIER Odile, *Concevoir le transfert en formation dans une dynamique d'évaluation-régulation. Étude du devenir des postures d'évaluateurs chez les professeurs des écoles. Professionnalisation des enseignants du 1er degré : formalisation du transfert et dynamique d'évaluation*, thèse de doctorat de 3^e cycle, université de Provence (Aix-Marseille I), 2000.

TORTONESE Paolo, « Contre la professionnalisation des universités », dans JOURDE Pierre (dir.), *Université : la grande illusion*, L'Esprit des Péninsules, 2007, p. 185-194.

TOURAINÉ Alain, *Université et société aux États-Unis*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

- TRÉPOS Yves, *La Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1996.
- TROTTIER Claude, « La création d'un ordre des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement », dans GAUTHIER Clermont et TARDIF Maurice (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec ?*, Sainte-Foy, Les presses de l'université Laval, 1999, p. 139-150.
- TULLIER André, « Le doctorat ès sciences - Passé - Présent – Avenir », *Histoire du doctorat. Des origines à nos jours*, actes de la journée « Histoire du doctorat (sciences, médecine, pharmacie) des origines à nos jours, Paris, Association nationale des docteurs ès sciences (ANDÈS), 17 novembre 1995.
- UNION NATIONALE DES ETUDIANTS DE FRANCE, *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur*, Toulouse, 53^e congrès de l'UNEF, 1964.
- VAN GENNEP Arnold, *Les rites de passage. Étude systématique des rites*, Paris, Éditions A. & J. Picard, 1981 (1909).
- VAN ZANTEN Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, PUF, 2008.
- VERDIER Éric, « L'Éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 195-225.
- , « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, 2001, p. 11-34.
- VERGER Jacques, *Les universités françaises au Moyen Age*, Leyde, Éditions E. J. Brill, 1995.
- , (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque historique Privat, 1986.

—, « Universités et écoles médiévales de la fin du XI^e siècle à la fin du XV^e siècle », dans MIALARET Gaston et VIAL Jean (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. I, Paris, PUF, 1981, p. 281-309.

VERGER Jacques et VULLIEZ Charles, « Naissance de l'Université », dans VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986, p. 17-50.

—, « Universités et société en France à la fin du Moyen Âge », dans VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986, p. 17-50.

VILLEY Raymond, *Déontologie médicale*, Paris, Masson, 1982.

VINCENS Jean, « Universités : un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ? », *les notes du LIRHE*, n° 437, septembre 2006.

—, « L'adéquation formation-emploi », dans GIRET Jean-François, LOPEZ Alberto et ROSE José (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, coll. « Recherches », 2005, p. 149-162.

—, « Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 18, 1987, p. 129-141.

VINOKUR Annie, *La loi LRU : un avatar néolibéral ?*, Séminaire du chantier « Politiques néolibérales et action syndicale », séance de l'institut de la Fédération syndicale unitaire (FSU) du 30 janvier 2008.

VOYENNE Bernard, « Les journalistes », *Revue française de science politique*, vol. 9, n° 4, 1959, p. 901-934.

VRANCKEN Didier, « Profession, marché du travail et expertise », dans DE COSTER Michel et PICHAULT François (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Paris-

- Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures sociologiques », 1998, 2e éd., p. 269-322.
- WEBER Max, *Économie et Société I. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1971 (1922).
- , *Le savant et le politique*, Paris, Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », 1963.
- , « The Chinese Literati », *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, vol. 1, 1907, traduction dans GERTH Hans H. et WRIGHT MILLS Charles (from Max Weber), *Essays in Sociology*, Oxford University Press, 1946, p. 416-444.
- WEISZ Georges, « Naissance de la spécialisation médicale dans le monde germanophone », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 156-157, 2005, p. 37-51.
- , « Mapping medical specialization in Paris in the nineteenth and twentieth centuries », *Social History of Medecine*, n° 7, 1994, p. 178, p. 177-212.
- , « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire, 1860-1885 », *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, 1977, p. 201-232.
- WILENSKY Harold, « The professionalization of Everyone ? », *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2, 1964, p. 137-158.
- WINICKI Pierre, « Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), gestion des ressources humaines et nouvelles compétences managériales », *Revue française d'administration publique*, 2006, n° 117, p. 117-129.
- WITTORSKI Richard, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, n° 101, 2008, p. 105-117.
- , (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan. coll. « Action et Savoir », 2005.

—, « L'intérêt social porté à la professionnalisation », dans SOREL Maryvonne et WITTORSKI Richard (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 11-25.

YOUNG Michael D. F. (dir.), *Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971

ZAMANSKY Marc, *Mort ou résurrection de l'université*, Paris, Plon, 1969.

ZARCA Bernard, *L'artisanat français, du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Éditions Economica, 1986.

ZELDIN Théodore, *Orgueil et intelligence. Histoire des passions françaises 1848-1945*, tome 2, Paris, Éditions françaises Recherches, 1978.

ZIMMER Marguerite, *Histoire de l'anesthésie. Méthodes et techniques au XIXe siècle*, Paris, EDP sciences Éditions, coll. « Sciences et histoire », 2008.

Webliographie

1. Ouvrages, articles, documents, presse

ALLÈGRE Claude, *Présentation du Plan U3M*, conférence de presse de Claude Allègre du 13 décembre 1999, archives du ministère de l'Éducation nationale, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/1999/13_12_conf_presentationplan.pdf.

BELTRAN Alain et GRISET Pascal, « Les chaotiques débuts de la recherche informatique », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, n° 15, novembre 2006, <http://histoire-cnrs.revues.org/document506.html>.

BENSADOUN Mikaël, *La médecine chez les Romains*, www.ac-nice.fr/college-matisse-06/intranet/.../medecine.pdf.

BIGOT Bernard, « Passerelle des sciences : la contractualisation tripartite », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, n°15, 2006, <http://histoire-cnrs.revues.org/document501.html>.

BUISSON Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>.

CHATELAIN Christian, « Histoire de l'Académie nationale de chirurgie ou quelques considérations sur la naissance et la vie de l'Académie de chirurgie ou naissance et avatars d'une Académie », *e-mémoires de l'Académie nationale de chirurgie*, vol. 5, n° 2, 2006.

CLAIN Olivier, *vidéocours « a-Introduction, b-L'entendement scientifique, c-Les âges de la science, d-L'idéaltype de la science moderne, e-La science dans la société moderne, f-Idéaltype de la technoscience, g-La technoscience dans la société contemporaine, h-Les risques scientifiques et technologiques, i-Technoscience et nouvelles questions éthiques, j-L'éthique communicationnelle, k-La recherche d'une fondation philosophique de l'éthique, l-Éthique et culture de la limite ; m-Conclusion »*, thème « Science, éthique et société », Les amphis de France 5, Canal U, 1995, <http://www.canal-u.tv/smilesearch/search?r=olivier+clain&t=&st=&n=>.

COLLÈGE DOCTORAL AIX-MARSEILLE UNIVERSITE, *Charte de la thèse de doctorat*, http://www.univmed.fr/service_recherche/?id=0100.

FOURCROY Antoine, *Rapport et projet de décret sur l'établissement d'une école centrale de santé à Paris*, Paris, comités de salut public et d'instruction publique, 7 frimaire de l'an 3, p. 9, <http://www3.chu-rouen.fr/NR/rdonlyres/A8D43C57-17CF-42B4-A5FC-644CEF0B0369/0/1994.pdf>.

GUILDE DES DOCTORANTS, *À quel âge sont recrutés les maîtres de conférences ? Combien de temps après l'obtention du doctorat ?*, novembre 2005, http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Public/Univ/MCF_age.pdf.

GUILLAUME James, « Normale (école) de l'an III », dans BUISSON Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>.

L'ORDRE DES AVOCATS DE PARIS, « Un peu d'histoire », <http://www.avocatparis.org/histoire/histoire2.aspx>.

La réforme de 1^{ère} année de médecine (PCEM1) : vers la Licence 1 santé, http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=39604.

LELIÈVRE Claude, « Conclusions des États Généraux de la formation des enseignants », 29 septembre 2009, <http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelievre/290909/conclusions-des-etats-generaux-de-la-formation-des-enseignants>.

Les réformes de l'enseignement de la médecine à travers les archives du ministère de l'Éducation nationale (1905-1970), [http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/ensmed\(4\).html](http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/ensmed(4).html).

LUCAS Jacques, *De 1845 à nos jours : l'Ordre national des médecins*, septembre 2007, <http://www.crompl.fr/historiqueordre.html>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Les étudiants inscrits dans les 83 universités publiques françaises en 2005 », *Note d'information*, 06.24, août, 2005, www.education.gouv.fr/tateval.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, *La loi sur l'innovation et la recherche pour favoriser la création d'entreprise de technologies innovantes*, 1999, <http://www.recherche.gouv.fr/technologie/mesur/loi/inovloi.htm>.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Une université engagée dans la professionnalisation des cursus », document de presse « Rentrée dans l'enseignement supérieur 2010-2011 », 13 septembre 2010, p. 45-50, http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rentree_universitaire_2010-2011/97/2/DP_rentree_univ_version_def_153972.pdf.

ORDRE NATIONALE DES CHIRURGIENS-DENTISTES, *Stage actif*, <http://www.ordre-chirurgiens-dentistes.fr/devenir-chirurgien-dentiste/stage-actif.html>.

ORDRE NATIONAL DES MEDECINS, rubrique « historique », <http://www.conseil-national.medecin.fr/?url=mission/pgraphe.php&offset=0>.

PÉGRESSE Valérie (intervention de), *Mise en place du comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires*, 10 septembre 2007, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20450/comite-de-suivi-des-stages-et-de-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires.html>.

PICARD Jean-François, « La création du CNRS », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 1, novembre 1999, <http://histoire-cnrs.revues.org/document485.html>.

REDON Marie, « Parcours de doctorants, parcours de combattants ? », *Echogeo*, n° 6, septembre/novembre 2008, <http://echogeo.revues.org/7523>.

RIZZO Jean-Louis, « Pierre Mendès France et la recherche scientifique et technique », *La revue pour l'histoire du CNRS*, dossier « Les années 60 : l'espace, l'océan, la parole », n° 6, 2002. Cf. <http://histoirecnrs.revues.org/document3651.html>.

SERVICE COMMUNICATION DE L'IUFM DE L'ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE, *Guide de la formation PCL et CPE 09/10. 20, stagiaire 2^e année*, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, Université de Provence, juillet 2009.

VINOKUR Annie, « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation. Capitalisme, Institutions, Pouvoirs*, n° 2, 2008, <http://regulation.revues.org>.

2. Sites internet

20 VILLES MOYENNES TÉMOINS, <http://www.villesmoyennestemoins.fr>.

AGENCE D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (AERES),
<http://www.aeres-evaluation.fr>.

AGENCE DE MUTUALISATION DES UNIVERSITÉS ET ÉTABLISSEMENTS
(AMUE), <http://www.amue.fr>.

ALIAS MEDARUS, <http://www.medarus.org>.

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (CÉREQ),
<http://www.cereq.fr>.

CPE LYON, ÉCOLE SUPÉRIEUR DE CHIMIE PHYSIQUE ÉLECTRONIQUE DE LYON,
<http://www.cpe.fr>.

CULTURAL HERITAGE LANGUAGE TECHNOLOGIES, <http://daedalus.umkc.edu>.

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES (EPHE), <http://www.ephe.sorbonne.fr>.

E-MÉMOIRES DE L'ACADÉMIE NATIONALE DE CHIRURGIE, <http://www.bium.univ-paris5.fr/acad-chirurgie/ememoires.htm>.

FACULTÉ DE MÉDECINE, UNIVERSITÉ DE LA MÉDITERRANÉE (AIX-MARSEILLE II),
<http://www.timone.univ-mrs.fr>.

FACULTE DE MÉDECINE, université Paris 7, <http://dmg.medecine.univ-paris7.fr>.

FÉDÉRATION SYNDICALE UNITAIRE (FSU) DE LA SARTHE, <http://sd72.fsu.fr>.

GOOGLE BOOKS, <http://books.google.com>.

GUILDE DES DOCTORANTS, <http://guilde.jeunes-chercheurs.org>.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE),
www.insee.fr.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (INRP), <http://www.inrp.fr>.

INSTITUT SCIENTIFIQUE DE RECHERCHE AGRONOMIQUE (INRA), <https://www.paris.inra.fr>.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>.

LE MONDE, <http://www.lemonde.fr>.

LE SITE DES PERSONNELS OBSTINÉMENT OPPOSÉS À LA LOI PÉCRESSE (POOLP),
<http://www.auboutduweb.com>.

LEGIFRANCE, <http://www.legifrance.gouv.fr>.

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES, <http://classiques.uqac.ca/classiques>.

MEDIAPART, <http://www.mediapart.fr>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE, www.education.gouv.fr/tateval.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE,
<http://www.recherche.gouv.fr>.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE,
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>.

PREMIÈRE ANNÉE COMMUNE AUX ÉTUDES DE SANTÉ (PACES),
<http://www.paces.cc/concours-paces.php>.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE, <http://www.unige.ch>.

UNIVERSITÉ DE LA MÉDITERRANÉE (AIX-MARSEILLE II), www.univmed.fr.

WEBLIOGRAPHIE

UNIVERSITÉ DE PROVENCE (AIX-MARSEILLE I), <http://sites.univ-provence.fr>.

UNIVERSITÉ PAUL CÉZANNE (AIX-MARSEILLE III), www.univ-cezanne.fr.

VIE PUBLIQUE, <http://www.viepublique.fr>.

Index des abréviations et des sigles

ADJ/ADT :	Adjoint technique
AEA :	Attestation d'études approfondies
AEERS :	Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique
AEPU :	Association des enseignants de psychologie des universités
AERES :	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AES :	Administration, économie et société
AHU :	Année hospitalo-universitaire
AII :	Agence de l'innovation industrielle
ANOP :	Association nationale des organisations de psychologues
ANR :	Agence nationale pour la recherche
ANVAR :	Agence nationale de valorisation de la recherche
APM :	Année préparatoire médicale
ASI :	Assistant-ingénieur
ATER :	Attaché temporaire d'enseignement et de recherche
ATT :	Attaché d'administration de recherche et de formation
BAIP :	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle

BTS :	Brevets de technicien supérieur
BUS :	Bureau universitaire de statistique
C3E :	Espace européen de l'enseignement supérieur
CA :	Conseil d'administration
CAFEP :	Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat
CAP :	<i>Certificat d'aptitude professionnelle</i>
CAPA :	Certificat d'aptitude à la profession d'avocat
CAPEPS :	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement physique et sportif
CAPES :	Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire
CAPET :	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP :	Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel
CECSMO :	Certificat d'études cliniques spéciales mention orthodontie
CEG :	Collèges d'enseignement général
CEPPE :	Comité d'expertise des projets pédagogiques des établissements
Céreq :	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CES :	Certificats d'études spéciales
CEVU :	Conseil des études et de la vie universitaire
CFA :	Conseil en éducation

CHU :	Centre hospitalo-universitaire
CIFRE :	Conventions industrielles de formation par la recherche
CIP :	Comité d'initiative et de propositions
CMSP :	Chargé de mission scientifique et pédagogique
CNAF :	Caisse nationale d'allocations familiales
CNAM :	Caisse nationale d'assurance sociale
CNAM :	Conservatoire national des arts et métiers
CNAMT :	Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés
CNAVTS :	Caisse nationale de l'assurance vieillesse des travailleurs salariés
CNCI :	Centre national des concours d'internat
CNEPN :	Centre national de l'enseignement professionnel notarial
CNESER :	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CNIL :	Commission nationale de l'informatique et des libertés
CNRS :	Centre national de recherche scientifique
CNU :	Conseil national des universités
CPAG :	Centre de préparation à l'administration générale
CPE :	Conseiller principal d'éducation
CPE :	Contrat première embauche
CPEM :	Certificat préparatoire aux études médicales

CPGE :	Classes préparatoires aux grandes écoles
CRPE :	Concours de recrutement de professeur des écoles
CS :	Conseil scientifique
CSMF :	Confédération des syndicats médicaux français
CTI :	Commission des titres d'ingénieurs
DCEM :	Deuxième cycle des études médicales
DCEP :	Deuxième cycle des études pharmaceutiques
DEA :	Diplôme d'études approfondies
DES :	Diplôme d'études supérieures
DES :	Diplômes d'études spécialisés
DES :	Direction de l'enseignement supérieur
DESC :	Diplômes d'études spécialisés complémentaires
DESS :	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG :	Diplôme d'études universitaires générales
DEUS :	Diplôme universitaire d'études scientifiques
DGESIP :	Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle
DNTS :	Diplôme national de technologie spécialisé
DREAM :	Département de la recherche doctorale
DSN :	Diplôme supérieur de notariat

DU :	Diplôme universitaire
DUEL :	Diplôme universitaire d'études littéraires
DUIP :	Diplôme d'université d'aide à l'insertion professionnelle
DUT :	Diplômes universitaires de technologie
EA :	Équipe d'accueil
EJCM :	École de journalisme et de communication d'Aix-Marseille Université
ENA :	École nationale d'administration
ENP :	École nationale professionnelle
ENS :	Examen national classant
ENSA :	École nationale supérieure d'architecture
ENSI :	Écoles nationales des sciences de l'informatique
ENSI :	Écoles nationales supérieures d'ingénieurs
EPCI :	Établissement public de coopération intercommunale
EPCSC :	Établissements publics à caractère scientifique et culturel
EPCSCP :	Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel
EPHE :	École pratique des hautes études
EPI :	Équipe propre de l'INSERM
EPLE :	Établissements publics locaux d'enseignement
ERIH :	European Reference Index for the Humanities

ERT :	Équipe de recherche technologique
ERT :	Équipe de recherche technologique
ESF:	European Science Foundation
ESIL :	École supérieure d'ingénieurs de Luminy
FMF :	Fédération des médecins de France
FRE :	Formation de recherche en évolution
HCEE :	Haut comité éducation économie
HCEEE :	Haut comité économie éducation emploi
IAE :	Institut d'administration des entreprises
IGE :	Ingénieur d'études
IGR :	Ingénieur de recherche
INGEBIO :	Ingénierie de la biodiversité
INSEE :	Institut national de la statistique et des études économiques
INSERM :	Institut national de la santé et de la recherche médicale
ITRF :	Ingénieurs et personnels techniques de recherche et de formation
IUFM :	Institut universitaire de formation des maîtres
IUP :	Institut universitaire professionnalisé
IUT :	Instituts universitaires de technologie
JE :	Jeune équipe

LABM :	Laboratoire d'analyses médicales
LEA :	Langues étrangères appliquées
LEST :	Laboratoire d'économie et de sociologie du travail
LG :	Licence généraliste
LHI :	Lettres, histoire et géographie
LIDEMS :	Laboratoire interdisciplinaire de droit et mutations sociales
LLE :	Lettres et langues vivantes
LMD :	Licence-master-doctorat
LOLF :	Loi organique relative aux lois de finances
LP :	Licence professionnelle
LRU :	Libertés et responsabilités des universités
MAEVA :	Management de l'environnement, valorisation et analyse
MASHS :	Mathématiques appliquées, sciences humaines et sociales
MASS :	Mathématiques appliquées aux sciences sociales
MEEF :	Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation
MESR :	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche
MIAGE :	Maîtrise d'informatique appliquée à la gestion d'entreprise
MIAGE :	Méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises
MP :	Master professionnel

MR :	Master recherche
MST :	Maîtrises de sciences et techniques
MSTP :	Mission scientifique, technique et pédagogique
NTIC :	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
ODF :	Orthopédie dento-faciale
OFIPE :	Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle
ONG :	Organisme non-gouvernemental
OVE :	Observatoires de la vie étudiante
PACES :	Première année commune aux études de santé
PCB :	Physique, chimie et biologie
PCEM :	Premier cycle des études médicales
PCEP :	Premier cycle des études pharmaceutiques
PCN :	Physiques, chimiques et naturelles
PCS :	Professions et catégories socioprofessionnelles
PHPR :	Pharmacie hospitalière et pratique de la recherche
PIB :	Produit intérieur brut
PIBM :	Pharmacie industrielle et biomédicale
PME :	Petites et moyennes entreprises
PRES :	Pôles de recherche et d'enseignement supérieur

RTRA :	Réseaux thématiques de recherche avancée
SDUE :	Sciences de l'univers et environnement
SEA :	Société d'électronique et d'automatique
SFP :	Société française de psychologie
TCH :	Technicien
TER :	Travail d'étude et de recherche
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
TICE :	Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
TIS :	Travail individuel supervisé
U3M :	Plan Université du 3 ^e millénaire
UE :	Unités d'enseignement
UEP :	Unités d'expérience professionnelle
UER :	Unité d'enseignement et de recherche
UF :	Unité de formation
UF :	Unité de formation
UFR :	Unité de formation et de recherche
UMI :	Unité mixte internationale
UMS :	Unité mixte de service
UNEF :	Union nationale des étudiants de France

UPR : Unité propre de recherche

URA : Unité de recherche associée

USR : Unité de service et de recherche

Table des encadrés, schémas et tableaux

Schéma 1 : <i>Formations initiales d'Aix-Marseille Université</i>	32
Encadré 1 : <i>L'université au début des années 2010 et la logique du résultat : l'évaluation</i>	69
Tableau 1 : <i>Spécialités de la psychologie et leurs objectifs par départements</i>	248
Tableau 2 : <i>Écoles doctorales d'Aix-Marseille Université par domaines scientifiques</i>	259
Tableau 3 : <i>Conditions d'accès à la formation et débouchés professionnels des formations</i>	360
Tableau 4 : <i>Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de licence généraliste</i>	365
Tableau 5 : <i>Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de licence professionnelle</i>	367
Tableau 6 : <i>Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de master recherche</i>	369
Tableau 7 : <i>Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de master professionnel</i>	371
Tableau 8 : <i>Questionnaire destiné aux porteurs de projet</i>	375
Tableau 9 : <i>Guide d'entretien destiné aux étudiants</i>	378
Tableau 10 : <i>Disciplines scientifiques d'Aix-Marseille Université</i>	399
Tableau 11 : <i>LP « Métiers de la montagne »</i>	415
Tableau 12 : <i>MP « Métiers de la montagne »</i>	416

Annexes

Annexe A : Méthodologie d'enquête

A.1. L'offre de formation universitaire

L'offre de formation universitaire se répartit selon les diplômes nationaux habilités par les instances étatiques comprenant : les diplômes d'État, les certificats d'aptitude et les diplômes LMD (licence-master-doctorat). Les premiers et les deuxièmes ouvrent l'accès à l'exercice d'une seule profession : les diplômes d'État (médecine, odontologie, pharmacie, sages-femmes, masso-kinésithérapie, manipulateurs en électroradiologie et de notariat) et les certificats d'aptitude (orthoptiste et orthophoniste). L'architecture des formations et le temps de la formation varient selon la profession visée (entre 3 et 11 ans en moyenne).

Les troisièmes, les diplômes LMD, ont été créés dans le cadre de la réforme LMD. Celle-ci a été impulsée par le processus de Bologne visant la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (C3E) et appliquée à partir de 2002. Elle est basée sur le système européen de transfert de crédits – dit ECTS (european credit transfer system) – destiné à harmoniser les diplômes à l'échelle européenne. Elle a comme principal objectif d'offrir aux diplômes universitaires une meilleure visibilité à l'échelle européenne, voire internationale et de promouvoir la mobilité des étudiants en Europe.

La réforme LMD a été mise en place dans le cadre d'une campagne d'habilitation des formations à l'échelle nationale⁶²⁶. Signalons que les diplômes d'État n'ont pas été concernés par cette campagne. Ils n'ont donc pas fait l'objet d'une demande d'habilitation.

Cette campagne, formalisée par un contrat quadriennal⁶²⁷, comporte quatre vagues contractuelles, la vague A de 2003-2006 (23 universités), la vague B de 2004-2007 (32 universités), la vague C de 2005-2008 (17 universités) et la vague D de 2002-2005 (16 universités). Notons que dans le cadre de notre recherche, nous avons pu accéder aux demandes d'habilitation du contrat quadriennal 2004-2007. Pour ce faire, nous avons contacté le vice-président du CEVU de l'Université de Provence (Aix-Marseille I) en 2004 ainsi que des responsables de la division des études de l'Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) et de l'Université Paul Cézanne (Aix-Marseille III). Nous avons pu, au fil de notre travail, actualiser leur contenu *via* les sites internet des universités et, surtout, la base de données *intranet* de l'Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) qui répertorie toutes les demandes depuis le 1^{er} contrat quadriennal du système LMD.

Relevons que la construction de l'offre de diplôme LMD s'effectue par rapport à l'offre préexistante, les établissements « ne partent pas de rien » et raisonnent à partir de la structure des anciennes formations. Cette offre comprend pour une large part des diplômes existants dont le renouvellement est demandé par les responsables de formation. La disparition d'anciens diplômes est quasi nulle⁶²⁸ et la création de

626. Le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur a pour mission d'assurer la transition entre l'ancien dispositif et le système LMD.

627. Pour une analyse historique de la régulation de l'offre de formation universitaire *via* les procédures d'habilitation basées sur le système de contractualisation, cf. Christine Musselin, « Les universités à l'épreuve du changement : préparation et mise en œuvre des contrats d'établissement », *Sociétés contemporaines*, n° 28, 1997, p. 79-101.

628. Résultats qui corroborent avec ceux de Stéphanie Migot-Gérard et Christine Musselin, « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n° 8, 2001, p. 16.

nouveaux diplômés ne constitue qu'une faible proportion des habilitations. Selon l'étude de Frédéric Kletz et Frédérique Pallez⁶²⁹, on compterait environ 80 % de demandes de renouvellement contre 20 % de nouveaux projets. En l'espèce, l'IUP de l'Institut supérieur d'affaires et de finance internationales (ISAFI) a dû ajuster sa formation « Banque, finance, assurance, affaires et finance internationales » qui se déroule sur 3 ans et qui mène à la délivrance du diplôme magistère. Ainsi, la 1^{ère} année correspond à la licence professionnelle « Banque finance, assurance qui recrute à au niveau bac +2. La 2^e année s'effectue dans le cadre du master « Banque, finance, assurance » qui correspond au M1. La 3^e année correspond à l'une des trois spécialités « Management des projets internationaux », « Management des affaires internationales », « Management des risques de l'entreprise internationale » du master « Économie, finance et affaires internationales et permet la délivrance de ce diplôme (master).

En revanche, nous n'avons pas pu quantifier ce constat car les universités ne disposent pas de bases de données permettant toute quantification. De plus, même si dans les dossiers d'habilitation, les responsables sont censés spécifier s'il s'agit d'une création ou non, les réponses révèlent des erreurs de compréhension dans la mesure où ils répondent que c'est une création alors que la formation remplace un ancien diplôme et vice versa.

Relevons par ailleurs que, parmi l'offre de formation d'Aix-Marseille Université, les dossiers d'habilitation refusés par les instances compétentes⁶³⁰ ne concernent que des demandes de création⁶³¹.

629. Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, *L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégie d'établissement*, op. cit. ; Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, « La construction de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », dans Georges Félouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, 2003, p. 201-213.

630. Nous avons eu accès à des dossiers d'habilitation « non habilités » via l'Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) uniquement.

L'architecture de l'offre de formation LMD repose sur la dichotomie « diplômes professionnels/diplômes généralistes ». D'après les textes législatifs, l'élaboration de formations conduisant à la délivrance d'un diplôme professionnel doit inclure une sélection à l'entrée et faire intervenir les milieux professionnels dans la mise en œuvre des cursus. Ces formations, *i.e.* les licences professionnelles et les masters professionnels, se réalisent en un an et incluent obligatoirement un stage en milieu professionnel.

Les formations généralistes, elles, peuvent s'échelonner sur 5 ans – licences généralistes (3 ans) et masters 1 et 2 (2 ans). En revanche, elles n'appliquent pas systématiquement une sélection à l'entrée et ne recourent pas nécessairement aux milieux professionnels. Néanmoins, certaines formations généralistes offrent la possibilité de réaliser un stage comme c'est le cas langues étrangères appliquées, en droit ou en psychologie.

La licence généraliste, qui se réalise en 3 ans, est structurée⁶³² en six semestres. L'accès à certaines formations s'effectue en 3^e année de licence (L3). La licence professionnelle⁶³³, créée en 1999, demeure. D'un an, elle se réalise après avoir validé 2 années dans l'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS, BTSA, DEUST) et inclut la réalisation d'un stage en milieu professionnel.

Le master est créé par l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master. En 2005, ces diplômes peuvent être délivrés dans le cadre de partenariats internationaux⁶³⁴. Le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) demeure durant la transition même si la licence est privilégiée. La maîtrise, devenue master 1

631. Notons par ailleurs que nous n'avons pas décelé de divergences tant dans le contenu des maquettes que dans la manière dont elles sont construites.

632. Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de la licence modifié par l'arrêté du 26 août 2008 modifiant l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

633. Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle.

634. Décret du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international.

(M1), sanctionne la 1^{ère} année du master. Au cours de sa 2^e année, l'étudiant a le choix entre un master recherche (anciennement DEA) centrée sur la réalisation d'une étude personnelle sur un sujet ou un master professionnel (qui remplace le DESS) dont l'objectif est d'apporter à l'étudiant une première expérience professionnelle grâce à la réalisation d'un stage en milieu professionnel. Ainsi, l'architecture des études est fondée sur 3 grades : la licence (bac+3), le master (bac+5) et le doctorat (bac+8), le DEUG et la maîtrise deviennent des diplômes intermédiaires ou titres qui seront délivrés à ceux qui le souhaitent.

Le doctorat⁶³⁵, qui ne peut être réalisé qu'à condition d'avoir validé un master recherche, s'échelonne sur 3 ans (en principe) et s'effectue au sein d'écoles doctorales accréditées par le ministre en charge de l'enseignement supérieur dans le cadre du contrat d'établissement.

En outre, les études sont organisées en semestres de 30 crédits selon le système européen de transfert de crédits, dit ECTS (european credit transfer system)⁶³⁶. Selon ce modèle, la licence se déroule sur 6 semestres et est validée par l'obtention de 180 crédits ECTS. Le master qui s'effectue sur 4 semestres est validé par l'obtention de 120 crédits ECTS supplémentaires. Enfin, le doctorat, qui se déroule sur 6 semestres, est validé par l'obtention de 180 crédits ECTS en sus. Les formations sont organisées en parcours composés d'unités d'enseignement (UE) capitalisables : la validation d'une UE et des crédits ECTS associés est acquise définitivement quelle que soit la durée du parcours. De plus, les ECTS constituent une unité de compte qui permet de valider des enseignements suivis en France ou à l'étranger, ainsi que les acquis de l'expérience (cf. validation des acquis de l'expérience – VAE). À chaque grade et chaque titre correspond un volume précis d'ECTS. Ils sont transférables en France et

635. Arrêté du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales modifié par l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale.

636. Cf. le point A « Dans les universités : le 3/5 ou 8 » de la section « Une réforme urgente des cursus », Jacques Attali (dir.), *ibid.*

en Europe (par UE) et applicables à l'ensemble du travail de l'étudiant. Toutes les activités et les formes d'enseignement dont les stages, les mémoires, les travaux dirigés (TD), les travaux pratiques (TP), les cours magistraux, les projets et le travail personnel sont prises en compte grâce à un contrôle continu.

A.2. Les maquettes de formation ou les dossiers de demande d'habilitation

Les dossiers de demande d'habilitation concernent les licences généralistes, les licences professionnelles, les masters « recherche » et les masters professionnels. Le doctorat, qui est centré sur un travail individuel de recherche sous la direction d'un directeur de thèse, n'est pas soumis à la procédure d'habilitation. Ce sont les écoles doctorales qui sont soumises à une évaluation tous les 4 ans. Cette évaluation, assurée par la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP) du ministère puis par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) à partir de 2007, consiste à attribuer à chaque école une note globale (de A+ pour « excellente » à C pour « moyenne ») qui détermine la répartition des allocations de recherche en fonction de critères comme une note scientifique sur la qualité des équipes, de l'encadrement et du placement des docteurs ou une note sur l'animation scientifique de l'école et la formation professionnelle des doctorants.

Chaque dossier de demande d'habilitation comprend plusieurs rubriques selon des critères établis par les instances ministérielles :

- Fiche d'identité : domaine de formation, mention, parcours, les disciplines principales enseignées, la localisation des enseignements, responsable de la mention et responsables par parcours et la place de la formation dans la carte régionale et/ou nationale des formations ;

- Description de la filière : les caractéristiques de la formation (type de formation généraliste/professionnelle, objectifs du diplôme) ; une description de la

filière (correspondance du diplôme, les effectifs attendus par année et par parcours, le volume horaire global d'enseignement pour un étudiant, le (s) diplôme préalable (s) à la poursuite du cursus) ; l'organisation de la formation (modalités pédagogiques selon les étapes de la formation, répartition des types des activités comportant pour chaque semestre la répartition en pourcentage des cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux personnels encadrés, stages, auto-formation et autre comme le mémoire ou les séminaires) ; un descriptif de chaque parcours tenant compte des types d'activités et incluant le nombre de crédits et d'unités d'enseignement et intitulés des cours, un module d'adaptation au parcours et les enseignements au choix) ; la structuration des semestres en pourcentage de chaque parcours selon les disciplines fondamentales de la mention, disciplines transversales, culture générale « spécifique » et enseignements sur liste ; une aide à la construction du projet d'études ; les passerelles et réorientations possibles ; une procédure d'aide à la réussite ; l'enseignement à distance ; la mobilité (sa place dans la formation ainsi que le nombre de crédits affectés) ;

➤ Aménagements pour la formation des publics adultes et sous contrat : les outils pédagogiques (module de mise à niveau, module de méthodologie de l'apprentissage, tutorat, utilisation des technologies de l'information et de la communication) ; la VAE et « modularisation » des diplômes (mise en place d'un accompagnement pédagogique, constitution des jurys, dispositif prévu pour la prescription complémentaire) ; l'adaptation des rythmes de formation (modalités d'entrée en 3ème année, aménagement des rythmes de formations) ;

➤ Professionnalisation : objectifs professionnels, description des compétences visées par la formation et débouchés prévus, participation de professionnels à la conception des programmes et aux enseignements et offres d'emploi identifiées ;

➤ Procédure d'évaluation des enseignements : évaluation des parcours et des éléments pédagogiques ;

➤ Détails des objectifs et contenus de chaque UE : intitulé de l'UE, mention de la licence, semestre, durée de l'UE, parcours, acquis conseillés, objectifs, contenus, responsables ;

➤ Liste des intervenants : nom et qualité des enseignants, section CNU, enseignements dispensés, nombre d'heures d'enseignements.

En outre, le dossier de demande d'habilitation des licences professionnelles, bien qu'il comprenne les mêmes rubriques, doit détailler le déroulement du stage et préciser les partenariats avec les milieux professionnels et, le cas échéant, avec d'autres établissements de formation, en incluant des lettres de soutien au projet.

Afin d'analyser les formations à travers ces dossiers, nous avons d'abord construit un tableau incluant les conditions d'accès à la formation, *i.e.* les formes de sélection et la finalité professionnelle, *i.e.* les débouchés professionnels de toutes les formations de l'offre de diplôme LMD d'Aix-Marseille Université – licences généralistes et professionnelles, masters recherche et professionnels).

Compte tenu du nombre important de formations, voici un extrait de quelques formations pour les licences (entrée en 1^{ère} année – L1, entrée en 3^e année – L3) et pour les masters (recherche et professionnels) :

Tableau 3 : *Conditions d'accès à la formation et débouchés professionnels des formations*

Conditions d'accès : les formes de sélection	Finalité professionnelle : les débouchés professionnels
Entrée en L1	
L arts plastiques	-métiers de l'enseignement, de la culture, de la médiation, de la critique d'art -fonction publique (catégories A, B et C)

	-professorat dans le public ou privé primaire ou secondaire
L langues étrangères appliquées (LEA) (9 spécialités)	-carrières à l'international dans les secteurs du commerce international, de l'assurance, logistique-transport, tourisme, de la communication, de la culture, traducteur, interprète, enseignant -professorat dans le public ou privé primaire ou secondaire
L langues (12 spécialités)	- métiers de la traduction, traducteur, interprète (à bac+5), médiation culturelle, lexicologie -professorat dans le public ou privé primaire ou secondaire, professeur de français à l'étranger -métiers de la recherche et de l'enseignement supérieur -fonction publique (catégories A, B et C) -métiers de la culture et de la communication, journalisme, gestion des ressources humaines, en particulier en relation avec l'international -métiers du tourisme et des échanges culturels, métiers du commerce
Entrée en L3	
L3 sciences sanitaires et sociales	-professorat dans le public ou privé primaire ou secondaire
L3 administration publique	-attaché d'administration et d'intendance, personnel d'insertion et de probation, attaché d'administration centrale, contrôleur de la DGCCFR, inspecteur des douanes ou des impôts -avocat, notaire, huissier, avoué, magistrat
LP-entrée en L3	
LP aménagement paysager ou aménagement du paysage Résultats scolaires, le projet et la motivation	-collaborateur du concepteur paysagiste, gestionnaire de patrimoine arboré, chef de projet paysage pouvant évoluer vers des postes de directeurs des espaces verts

LP gestion de la production industrielle (maintenance des équipements de production)	<ul style="list-style-type: none"> -responsable du service maintenance -adjoint du chef d'entreprise de PME spécialisée dans la maintenance -responsable de projet dans une grande entreprise -responsable technique (service après-vente)
Masters	
MR aire culturelle romane Prendre contact avec un enseignant qui dirigera son mémoire de recherche	<ul style="list-style-type: none"> -poursuite d'études dans la recherche -professorat dans le public ou privé primaire ou secondaire
MR-MP ergologie Dossier et entretien	<ul style="list-style-type: none"> -métiers de la recherche et de l'enseignement supérieur -chargés d'études ou consultants, gestion des ressources humaines (chargés de mission facteur humain, gestion des compétences, préventeurs, ergonomes, formateurs)
MR-MP mécanique, physique et ingénierie de plein droit pour ceux relevant de la discipline, autres sur dossier	<ul style="list-style-type: none"> -métiers de la recherche et de l'enseignement supérieur -ingénieur R&D dans les domaines de l'énergie, des transports, de l'aéronautique, de l'espace, de la défense... -animation et gestion de programmes de recherche -ingénieur bureau d'études -gestion de projets recherche et développement dans les entreprises publiques et privées, chef de projets

Source : Julie Gauthier, 2004-2005.

Par la suite, nous avons élaboré un tableau synthétisant les principales rubriques des dossiers retenus en fonction de notre problématique. Nous avons compilé les informations contenues dans les dossiers pour toutes les formations de l'offre de diplôme LMD d'Aix-Marseille Université.

Relevons par ailleurs que les dossiers de demande d'habilitation ne sont pas remplis de manière homogène notamment en ce qui concerne la mobilité des étudiants et la place de la formation des adultes. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons laissé ces rubriques de côté lors de l'évaluation de la dimension de professionnalisation de ces formations. En revanche, il est surprenant de remarquer que la rubrique « professionnalisation » est parfois vierge même si elle semble importante aux yeux des évaluateurs comme nous l'avons constaté lors de notre enquête par entretiens et questionnaire. Cette absence semble s'expliquer par le caractère généraliste de certaines formations, en témoigne ce passage récupéré dans la rubrique « professionnalisation : objectifs professionnels » de la licence « mathématiques-informatique » : « La formation n'a pas un objectif professionnel immédiat : elle donne les bases pour une poursuite en mastère ». Voici des exemples de compilation des informations contenues dans les dossiers de quatre formations de l'offre de diplôme LMD : licence généraliste, masters recherche, licence professionnelle et master professionnel.

Tableau 4 : Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de licence généraliste

<i>Caractéristiques de la discipline</i>	Licence généraliste : « Arts plastiques »							
<i>Volume horaire</i>	Volume global : 1560							
<i>Effectifs attendus</i>	S1S2 : 350 ; S3S4 : 200 ; S5S6 : 150							
<i>Objectifs de la formation</i>	La préparation de cette licence, fondée sur la répartition équilibrée d'ateliers pratiques et d'enseignements théoriques, conduit aux concours de l'enseignement, de l'École nationale de photographie d'Arles, aux métiers de l'art et à la médiation culturelle							
<i>Répartition des types d'activité : parcours type en % par session</i>	Session	Cours magistraux	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Travaux personnels encadrés	Stages	Auto-formation	Autres
	S1	20	80					
	S2	40	40		20			
	S3	20	80					
	S4	40	60					
	S5	50	50					
	S6	20	40		40			
<i>Structuration : proportion des disciplines en % (spécialisation)</i>	Session	Disciplines fondamentales de la mention		Disciplines transversales		Culture générale « spécifique »		Enseignements sur liste
	S1	60		0		20		20
	S2	60		20		0		20
	S3	60		0		20		20
	S4	80		0		0		20
	S5	80		0		0		20
	S6	80		0		0		20
<i>Sélection des</i>	Les étudiants des écoles d'art titulaires du DNAP entrent en S3, les titulaires du DNSEP en S5 ; étudiants des écoles de							

<i>étudiants</i>	l'art et BTS appliqués					
<i>Objectifs professionnels</i>	Métiers de l'enseignement, de la culture, de la médiation					
<i>Compétences visées</i>	Réflexion théorique, culture générale et approche personnelle de la pratique artistique					
<i>Offres d'emploi identifiées</i>	Concours CAPES/Agrégation d'arts plastiques					
<i>Détails des objectifs et contenus de chaque UE</i>	S1	S2	S3	S4	S5	S6
	Initiation pratique de l'art ; approches théoriques de l'art ; langages et méthodes ; option libre ou langue	Recherches thématiques et apprentissage de techniques ; histoire de l'art ; compétences transversales (cinéma par exemple) ; option libre ou langue ;	Fondamentaux de la pratique ; histoire et sciences de l'art ; culture spécifique (approches technologique et épistémologique) ; option libre ou langue ;	Fondamentaux de la pratique ; histoire de l'art ; option libre ou langue ;	Ateliers d'arts plastiques ; sciences de l'art ; option pré-professionnelle : concours de l'enseignement et de l'EN photographie d'Arles ou UE option libre ou langue	Séminaire (atelier et recherches personnelles ; histoire de l'art ; option libre ou langue
<i>Intervenants : participation de professionnels</i>	13 enseignants ; 2 professionnels chargés de cours identifiés ; en tout une quarantaine de chargés de cours ; de nombreux professionnels de l'Art : conservateurs de musée, artistes, photographes, architectes, etc.					

Source : Julie Gauthier, 2004-2005.

Tableau 5 : Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de licence professionnelle

<i>Caractéristiques de la discipline</i>	Licence professionnelle : « Activités et techniques de communication »		
<i>Volume horaire</i>	Volume global : Enseignements : 400h – projet tutoré : 150h – stage : 12 à 16 semaines – conférences et visites : 25h ; une semaine consacrée à l'anglais parlé (ateliers, films, jeux de rôle ou pièce de théâtre) : 25h Communication ; Informatique ; Arts appliqués ; Langues		
<i>Effectifs attendus</i>	FI : 18 (2004-2005) ; 30 (2006-2007) ; FC : 18 (2004-2005) ; 30 (2006-2007)		
<i>Objectifs de la formation</i>	Cette 3 ^e année de licence a pour objectif de former des professionnels en design, programmation et conduite de projet dans le domaine du multimedia (internet, CD-rom et DVD), qui soient préparés à travailler en équipe, de façon à pouvoir s'intégrer facilement dans la chaîne de conception et de production de produits multimedia, soit comme salariés, soit comme travailleurs indépendants, tout en connaissant les métiers des autres professionnels avec lesquels ils auront à collaborer.		
<i>Partenariat</i>	Le projet a été élaboré en collaboration avec la Fédération DANTech, organisme de développement économique de la région PACA fédérant les acteurs des nouvelles technologies, et des membres de plusieurs entreprises et associations : AllImage, Newsplus Méditerranée, Planète Com', Puce et media, Vision-FlashDes membres de ces entreprises et des professionnels enseignant au DU CIM ainsi que des membres des entreprises de la Fédération DANTech participeront aux enseignements et seront sollicités pour fournir des sujets de projets tutorés et/ou les encadrer ; Certains de ces professionnels participeront au jury de la formation, participeront aux commissions de VAP et VAE feront partie du conseil de perfectionnement qui sera mis en place L'accueil de stagiaires, l'envoi de salariés en formation continue, le soutien financier et l'aide à l'insertion professionnelle figureront dans des conventions avec ces partenaires professionnels. Des contacts ont lieu actuellement, par l'intermédiaire de Marseille Innovation, avec les professionnels du pôle multimedia de la Belle de Mai (Marseille 3 ^e)		
<i>Recrutement</i>	Le recrutement sera effectué, pour la formation initiale, parmi les étudiants ayant atteint le niveau bac+2 dans des domaines obligatoirement divers, mais qui conduisent habituellement aux profils des métiers concernés.		
<i>Répartition des</i>	Projet tutoré	Stages	Auto-formation

<i>types d'activité : parcours type en % par session</i>	150 h réparties en 1,5 journée par semaine au second semestre ; un tuteur enseignant dans la formation et un tuteur professionnel appartenant à l'organisme émetteur du projet ; groupes de 4 à 6 étudiants regroupant les 3 spécialités de la formation ; rédaction d'un mémoire et soutenance devant un jury	Durée du stage : 12 à 16 semaines ; La note finale est composée des notes suivantes : rapport, soutenance et appréciation du maître de stage	modalités qui seront progressivement mises en place : site intranet dédié à la formation (cours, exercices, corrigés et documentation, informations pédagogiques et professionnelles, offres et demandes de stage et d'emploi), tutorat à distance (téléphone et courrier) ; intégrer au processus de formation les techniques et pratiques mises en œuvre dans les enseignements, et de faciliter l'enseignement et la collaboration à distance, des TIC utilisant internet et les supports numériques seront systématiquement expérimentées (site de la formation, cd-rom, dvd). Des projets d'e-learning seront réalisés et le savoir-faire capitalisé pourra être mis au service d'autres composantes, avec lesquelles des collaborations pourront être mises en place (télé-enseignement, formation continue, SCAM, ...); au cours des deux premières semaines du semestre 5 (dite "période d'immersion"), d'une mise à niveau pour l'utilisation d'Internet
<i>Sélection des étudiants</i>	Formation initiale : DEUG scientifique, info-com ; DUT informatique, SRCBTS ; Communication (visuelle, des entreprises) ; De façon plus générale un diplôme sanctionnant deux années d'études en sciences, arts appliqués, communication, peut-être aussi commerce et gestion, avec une formation de base en informatique		

<i>Objectifs professionnels</i>	Multimedia : concepteur, intégrateur, développeur, graphiste, chef de projet junior, technico-commercial webdesigner, webmaster
<i>Compétences visées</i>	Capacité à intégrer une équipe de conception et/ou de production multimedia, ou des entreprises commanditaires de produits multimedia comme salarié ou travailleur indépendant. Acquisition de connaissances et de savoir-faire de qualité professionnelle dans les domaines de la conception, de la réalisation et la commercialisation de produits numériques de communication. Adaptabilité aux outils actuels et futurs s'appuyant sur des fondements théoriques solides. Compétences particulièrement adaptées aux produits pour internet, au CD-rom et au DVD
<i>Offres d'emploi identifiées</i>	métiers du multimedia ; option(s) : graphiste, développeur, chef de projet junior
<i>Intervenants : participation de professionnels</i>	12 enseignants ; 14 professionnels

Source : Julie Gauthier, 2004-2005.

Tableau 6 : Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de master recherche

<i>Caractéristiques de la discipline</i>	Master recherche « Sciences de l'antiquité » : correspondance avec maîtrise et DEA
<i>Volume horaire</i>	Volume global :
<i>Effectifs attendus</i>	Parcours n° 1, 1 ^e année : de 25 à 30 étudiants ; Parcours n° 1, 2 ^e année : de 10 à 15 étudiants Parcours n° 2, 1 ^e année : 25 à 30 étudiants ; Parcours n° 2, 2 ^e année : 10 à 15 étudiants
<i>Objectifs de la formation</i>	le parcours n° 1 du master des sciences de l'antiquité vise à donner à l'étudiant la maîtrise de disciplines variées ayant pour objet la connaissance des mondes grec et romain (langue et textes ; civilisation) et de ses prolongements intellectuels au Moyen Âge et à la Renaissance. De caractère large, l'enseignement dispensé par le Département des Sciences de l'Antiquité de l'Université de Provence associe déjà, dès la première année, l'étude des littératures et des langues et celle

	de la culture matérielle du monde antique. Il s'agit donc d'instaurer un master ouvert qui reflète la diversité des centres de recherche auxquels sont rattachés les enseignants et chercheurs du Département (Centre P.-A. Février, Centre Camille Jullian, IRAA, LAMM, CLAIX ...). Notre Département entend ainsi préserver l'éventail offert jusqu'à présent par les études de Maîtrise et de D.E.A. tout en ménageant des voies d'accès aux sciences auxiliaires ou complémentaires, à savoir, principalement, l'Archéologie, l'Histoire de l'Art et l'Histoire ancienne et médiévale						
<i>Recrutement</i>	Si le recrutement peut s'effectuer en 2 ^e année, quels sont les diplômes permettant un accès de plein droit : parcours n° 1 (sous réserve d'examen du dossier) droit de l'antiquité ; diplôme d'archiviste paléographe ; 1 ^e année de master d'histoire ou de lettres modernes. Parcours n° 2 (sous réserve d'examen du dossier) : 1 ^e année de master d'histoire ou d'histoire de l'art et d'archéologie.						
<i>Répartition des types d'activité : parcours type en % par session</i>	Parcours	Session	Cours magistraux	Séminaires	Travaux pratiques	Travaux dans équipes d'accueil	Autres
	Parcours 1	S1	75	25	0	0	Mémoire
		S2	50	50	0	0	
		S3	50	50	0	0	Mémoire
		S4	0	100	0	0	Mémoire
	Parcours 2	S1	40	60	0	0	Mémoire
		S2	50	50	0	0	Mémoire
		S3	25	25	0	50	Mémoire
S4		0	100	0	0	Mémoire	
<i>Sélection des étudiants</i>	Néant						
<i>Objectifs professionnels</i>	Néant						
<i>Compétences visées</i>	Maîtrise du traitement de textes et de l'accès à Internet. Pratique de la recherche documentaire en bibliothèque ; plus particulièrement, maîtrise des logiciels spécifiques pour le parcours "Civilisations, histoire, art et archéologie de l'Antiquité"						
<i>Offres d'emploi identifiées</i>							

ANNEXES

<i>Détails des objectifs et contenus de chaque UE</i>	S1	S2	S3	S4
	Méthodologie (2CM et 2 blocs séminaires), deux blocs séminaire et préparation du mémoire-dossier	Méthodologie (2CM et 2 blocs séminaires), deux blocs séminaire et rédaction du mémoire-dossier	Spécialisation : méthodologie (3CM et 3 séminaires), 3 blocs séminaires de spécialité	Finalisation du parcours : 2 séminaires et mémoire hors cours
<i>Intervenants : participation de professionnels</i>	17 enseignants			

Source : Julie Gauthier, 2004-2005.

Tableau 7 : *Synthèse des rubriques d'une maquette de formation de master professionnel*

<i>Caractéristiques de la discipline</i>	Master professionnel « Sciences arts et techniques de l'image et du son : parcours n° 1 : Ingénierie de la conception et de la réalisation audiovisuelle, film, vidéo, et/ou multimédia ; Parcours n° 2: Ingénierie des systèmes de post-production du film et/ou de la vidéo, du multimédia ; Parcours n° 3 : Ingénierie de la prise de vue, supports argentiques et/ou numériques ; Parcours n° 4 : Ingénierie de la création et de la réalisation sonore pour le film, la vidéo, et/ou le multimédia ; Parcours n° 5 : Culture chorégraphique et multimédia. Disciplines principales enseignées : sciences et techniques de l'ingénieur Correspondance avec maîtrise de sciences et techniques des métiers de l'image et son ; DESS « Écritures et réalisations professionnelles en images fixes et animées »
<i>Volume horaire</i>	Volume global : 1117
<i>Effectifs attendus</i>	40 par année ; 10 par parcours
<i>Objectifs de la formation</i>	Parcours n°1 : accéder aux métiers de la conception (scénariste) et de la réalisation (cinéma, télévision, multimédia on/off line, DVD) ; Parcours n° 2 : accéder aux métiers de la post-production de l'image (monteur, monteur-truquiste, designer audiovisuel et/ou multimédia) ; Parcours n° 3 : accéder aux métiers de la prise de vue (directeur de la photographie, film et/ou vidéo) ; Parcours n° 4 : accéder aux métiers de la création et de la réalisation sonores (ingénieur du son) ; Parcours n°

	5 : voir dossier CEFEDM					
<i>Recrutement</i>	Si le recrutement peut s'effectuer en 2 ^{ème} année, quels sont les diplômes permettant un accès de plein droit ? Maîtrise d'études cinématographiques ; MST audiovisuelle ; Ingénieur-Maître multimédia					
<i>Répartition des types d'activité : parcours type en heures</i>	Semestre	Cours	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Travaux encadrés	Stages
	M1	69	9	18	0	360
	M2	30	30	129	0	0
	M3	66	42	24	0	0
	M4	0	0	0	0	600
<i>Sélection des étudiants</i>	Admission directe en master 1 : titulaires d'une licence (180 SCTS) avec mention et qui remplissent l'une ou l'autre de ces deux conditions : une expérience professionnelle établie par une convention de stage et un rapport de mission, une maîtrise des outils vidéo et/ou multimédia avérée ; cet accès se fait sur dossier, puis entretiens Admission directe en master 1 : accès direct pour les candidats qui sont déjà titulaires d'une maîtrise (240 SCTS) avec mention et qui remplissent l'une ou l'autre de ces deux conditions : une expérience professionnelle établie, une maîtrise des outils vidéo et/ou multimédia avérée ; cet accès se fait sur lecture du mémoire de maîtrise, puis entretiens					
<i>Objectifs professionnels</i>	Master : cadre de l'industrie audiovisuelle, cinématographique et multimédia (métiers et qualifications répertoriées par le Centre national de la cinématographie du ministère de la Culture, et donnant lieu à une homologation reprise dans les conventions collectives).					
<i>Compétences visées</i>	Exercer un métier (selon parcours suivi : concepteur scénariste, réalisateur, directeur de la photographie, ingénieur du son, monteur) dans le secteur de l'industrie audiovisuelle, cinématographique et multimédia					
<i>Offres d'emploi identifiées</i>	Cadres : Concepteurs-scénaristes TV, multimédia, cinéma, réalisateur (TV, multimédia, cinéma), Directeur de la photographie, Ingénieur du son (domaines de la prise de son et de la post-production), Monteur, Monteur-truquiste, designer audiovisuel (cinéma, TV, multimédia, internet). Secteurs concernés : télévisions, sociétés de productions (cinéma, télévision, multimédia), sociétés de l'Internet, institutions (collectivités territoriales), des entreprises (secteur communication)					
<i>Détails des objectifs et contenus de chaque UE</i>	SCTM1	Apprendre à utiliser un langage informatique dédié à la réalisation multimédia				
	TISM1	Comprendre et appliquer les codes des écritures non-linéaires				
	MEPM1	Apport théorique et pratique destiné à consolider la construction du projet professionnel de l'étudiant				

ANNEXES

	MEPM2	Apport théorique et pratique destiné à consolider la construction du projet professionnel de l'étudiant
	SPEM1	Enseignement spécifique à chaque parcours type, permettant à chaque étudiant d'approfondir le champ professionnel pour lequel il a opté, appliqué au domaine du multimédia
	REAM1	Appliquer les acquis de l'enseignement de l'audiovisuel pour la conception et la réalisation Multimédia
	SEMM1	Faire l'état de la recherche dans les domaines connexes des arts, des sciences et des technologies numériques
	MEPM3	Apport théorique et pratique destiné à consolider le projet professionnel de l'étudiant
	SPEM2	Réalisation professionnelle personnelle et thématique des séminaires
	MEPM4	Insertion professionnelle
<i>Intervenants : participation de professionnels</i>	8 enseignants en poste ; 2 enseignants intervenants externes ; 6 professionnels réguliers Présence de professionnels aux différents jurys et de représentants de la profession au Conseil de perfectionnement (voir en annexe, la liste des intervenants professionnels)	

Source : Julie Gauthier, 2004-2005.

A.2. Enquêtes qualitative et quantitative auprès des universitaires

Nous avons réalisé 23 entretiens semi-directifs auprès des responsables de formation – qualifiés également de porteurs de projet – chargés de l'élaboration des dossiers de demande d'habilitation. Ces personnes « ressources » nous ont sensibilisé à la question de la professionnalisation. Cela nous a permis de préciser les enjeux qui entouraient ce sujet du point de vue d'acteurs insérés dans des configurations sociales et professionnelles directement tributaires du « mouvement de professionnalisation » que nous commençons à cerner grâce à nos lectures. Compte tenu du rôle important du conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) dans la procédure d'habilitation, nous avons exprimé le souhait de rencontrer les vice-présidents des CEVU des trois universités d'Aix-Marseille. Lors de notre requête, deux universités (Aix-Marseille II et III) nous ont orientées vers les responsables de leur division des études. Ainsi, nous avons rencontré les responsables de la division des études d'Aix-Marseille II et III, une chargée d'études d'Aix-Marseille III et à deux reprises le vice-président du CEVU d'Aix-Marseille I (deux différents à deux moments différents, 2004 et 2007). Nous avons également eu l'opportunité de discuter avec le responsable des licences professionnelles à la Direction de l'enseignement supérieur (DES) (en 2006).

En moyenne, les entretiens ont duré 1h30. Nous les ouvrons par une question de départ de type biographique invitant l'enquêté à mettre en récit son parcours professionnel, puis nous orientons l'interview autour d'une grille d'entretien qui se constituait au fur et à mesure.

De plus, nous avons réalisé une enquête par questionnaire, par voie électronique, auprès de 400 individus. Notre taux de réponse a été de 11 % (45 réponses), ce qui est par ailleurs assez bas.

Tableau 8 : Questionnaire destiné aux porteurs de projet

QUESTIONS
<p>1. Type (licence, master), intitulé et composante de la formation (UFR, IUT, IUP, École d'ingénieurs ou autre)</p> <p>2. Statut du responsable de la formation (Professeur, MCF, PRAG, etc.)</p> <p>3. Cette formation remplace-t-elle un autre diplôme ? Si oui, lequel ?</p> <p>4. Comment s'élabore la demande d'habilitation ?</p> <p>➤ a. <i>Qui intervient dans la conception des différentes parties (distribution des tâches) ? Établissez-vous des consignes que les différentes personnes qui interviennent dans l'élaboration de la demande doivent suivre ? Si oui, lesquelles ?</i></p> <p>➤ b. <i>Quelles sont les marges de manœuvre vis-à-vis des exigences des différentes instances (Ministère, Université) ?</i></p> <p>➤ c. <i>Sur quoi vous vous basez (est-ce, par exemple, par rapport aux anciens diplômés) ?</i></p> <p>➤ d. <i>Comment évaluez-vous les informations contenues dans les demandes : y-a-t-il un ordre d'importance ? Certains critères sont-ils indispensables et d'autres non ?</i></p> <p>➤ e. <i>Comment s'effectue la vérification des informations contenues dans les différentes parties ?</i></p> <p>5. Certaines parties comme celles ayant trait aux débouchés et aux offres d'emplois identifiées font-elles l'objet d'un traitement rigoureux (suivi statistique d'anciens élèves ou autres) ?</p> <p>6. Comment s'effectue la procédure d'habilitation (validation de la demande) ? Qui précisément intervient dans le processus de validation ? Intervenez-vous à un moment ou à un autre ? Si oui, quel est votre poids décisionnel ?</p>

Source : Julie Gauthier, 2004-2005.

A.3. Enquête qualitative auprès des étudiants

Notre enquête s'est focalisée sur les sortants diplômés d'un DEA ou d'un DESS. Nous avons eu l'autorisation d'accéder aux coordonnées de quelques sortants à la faculté des lettres de l'Université de Provence (Aix-Marseille I).

Nous disposions des coordonnées de sortants diplômés de 1998 de quatre formations, DEA de psychologie, DEA « lettres et arts », DESS de psychologie

clinique et DESS « affaires étrangères », qui incluait, chacune, entre 40 et 60 personnes. La population interrogée s'est avérée très restreinte, la plupart des coordonnées mises à notre disposition n'étaient plus valides. Trois personnes nous ont référé à des connaissances qui ont effectué un DESS de psychologie clinique, DESS management public option environnement et DESS nouvelles technologies. Tous les enquêtés nous ont proposé un endroit (un café) où l'on pouvait réaliser l'entretien, nous avons accepté ce choix. Au total, nous avons interviewé 17 individus, 10 de sexe masculin et 7 de sexe féminin, soit deux anciens étudiants de DESS de psychologie clinique, quatre de DEA lettres et arts (dont un, option cinéma), deux de DEA psychologie, un de DESS « nouvelles technologies » et un de DESS « management public option environnement ». Soit pour les individus de sexe féminin, trois anciennes étudiantes de DESS psychologie clinique, deux de DEA lettres et arts (dont une, option cinéma), et deux de DEA psychologie.

Malgré la faiblesse numérique de notre échantillon, nous avons essayé d'interroger une population assez diverse. Nous avons tenu compte du sexe et de la filière. Notre objectif initial était de disposer d'une variété de filières qui puisse rendre compte du degré de professionnalisation des formations que nous avons dégagés. Nous avons été dans l'impossibilité de nous procurer les coordonnées d'étudiants de DEA ou DESS de sciences exactes ou naturelles. Pour tenter de corriger cet écueil, nous avons multiplié les entretiens avec les anciens étudiants de DESS et DEA de psychologie car, comme nous l'avons relevé dans la première partie de cette étude, la psychologie apparaît comme une discipline comportant un fort degré de professionnalisation. Ainsi, pour récupérer toute la richesse heuristique contenu dans l'opposition sciences exactes ou naturelles et sciences humaines ou sociales, nous avons transformé par le choix de nos enquêtés la dichotomie intercatégorielle en dichotomie intracatégorielle. De ce fait, nous espérons offrir une richesse de parcours qui donne malgré tout un aperçu assez fidèle des trajectoires sociale, scolaire et professionnelle d'anciens étudiants de DEA et de DESS.

Nous avons constitué un guide d'entretien qui permet de reconstruire la trajectoire des sortants jusqu'à la situation à la date de l'enquête. La détermination du champ des possibles selon les représentations sociales de la professionnalisation a été abordée à travers la question « *qu'est-ce qu'une profession ?* ». Nous avons divisé le guide d'entretien en quatre parties. Une première partie concernait la trajectoire sociale (âge de l'enquêté, profession et niveau de diplôme des parents, situation actuelle. Une seconde partie comprenait la trajectoire scolaire, du baccalauréat obtenu au cursus universitaire (incluant les arrêts, les redoublements, les réorientations, etc.) jusqu'au DESS ou DEA. Une troisième partie comportait la trajectoire professionnelle de la sortie du système éducatif à la situation actuelle (la recherche d'emploi et le premier emploi voire des autres emplois si c'est le cas). Enfin, la dernière partie tentait de dégager le champ des possibles en demandant entre autres comment la personne se définit, l'importance accordée aux études, ce qu'elle aimerait devenir, la place du travail, de la vie professionnelle et de la profession, les valeurs attribuées au travail, à la vie professionnelle et à la vie affective, etc. Ce qui nous a amené à prendre en considération les éléments suivants :

- Représentations sociales (le fait de ne pas concevoir de ne pas faire des études supérieures, par exemple) ;
- Influence d'un tiers (autrui significatifs), idée d'un réseau affinitaire ;
- Les possibilités offertes (objectives) ;
- Les moments décisifs qui ont précisé, restreint ou ouvert le champ des possibles.

Le guide d'entretien s'est structuré autour de la construction de la professionnalisation de sortants de formation de type DESS et DEA nouvellement insérés dans la vie active : reconstitution de leurs trajectoires sociale

(intergénérationnelle), scolaire et professionnelle à travers leurs représentations sociales.

Tableau 9 : *Guide d'entretien destiné aux étudiants*

GUIDE D'ENTRETIEN
<p><i>Mettre en confiance l'enquêté par quelques explications sur le déroulement de l'entretien. A titre d'information, les questions en italiques sont les questions principales. Elles sont parfois accompagnées de sous questions qui seront utilisées si nécessaire, c'est-à-dire si l'enquêté n'a pas inclus tout ce que nous voulions savoir dans sa réponse</i></p>
<p>1. Trajectoire sociale (intergénérationnelle)</p> <p><i>Quel est votre âge ?</i></p> <p>a. Origine sociale</p> <p><i>Quelle profession votre père et votre mère exercent-ils ?</i></p> <p><i>Quel est le niveau de diplôme de votre père, de votre mère ?</i></p> <p>b. Univers amoureux</p> <p><i>Actuellement, où habitez-vous ?</i></p> <p>➤ Êtes-vous chez vos parents, seul, en appartement ?</p> <p>➤ Vivez-vous avec quelqu'un ? Si oui, depuis combien de temps ? Avec qui ? (pour éviter de poser les mêmes questions !) Êtes-vous marié ? Si en couple : Que fait-il (ou elle) ? Étudie-t-il ? Quelles études ? Travaille-t-il ? Quelle profession exerce-t-il ? Depuis quand ? Si non, Est-il au chômage ou autres ? Que pensez-vous de la profession de votre conjoint ?</p> <p>2. Trajectoire scolaire : cursus scolaire avant l'entrée à l'université (étape 1), cursus universitaire (étape 2) et la formation de type DESS ou DEA selon le cas (étape 3)</p> <p>a. Étape 1 : cursus scolaire avant l'entrée à l'université</p> <p><i>Quel bac avez-vous fait ?</i></p> <p>➤ Est-ce que ça vous plaisait ? Aimiez-vous vos cours ? Aviez-vous des préférences ? Aviez-vous de bons résultats ? Vous avez eu votre bac avec quelle mention ?</p> <p>b. Étape 2 : cursus universitaire</p> <p><i>Quel est votre parcours universitaire jusqu'à votre DESS ou DEA ?</i></p> <p>➤ Est-ce que ça vous plaisait ? Aviez-vous de bons résultats ? Avec quelle mention avez-vous terminé ? (DEUG, licence et maîtrise)</p> <p>➤ Comment avez-vous financé vos études universitaires ? (aides familiales, bourses, travail occasionnel)</p>

➤ Avez-vous interrompu votre cursus universitaire ? Si oui : Pendant combien de temps ? Pour quelles raisons ? (problèmes personnels, relationnels et/ou matériels)

➤ Avez-vous travaillé pendant votre formation (ici, il s'agit d'un travail en lien avec la formation universitaire comme des stages en entreprise) ? Avez-vous eu des boulots d'été ? Aviez-vous un emploi régulier ou des petits boulots ? Y-a-t-il quelqu'un qui vous a conseillé dans votre choix d'orientation ?

Où habitiez-vous durant vos études universitaires (chez vos parents, résidence universitaire, en appartement, en colocation, en couple) ?

Si vous essayez de vous replacer dans votre état d'esprit à ce moment-là, qu'était-ce pour vous une profession ? Était-ce différent de maintenant ? Que vouliez-vous devenir ?

Comment anticipiez-vous votre avenir professionnel ?

➤ Aviez-vous à ce moment-là une idée précise de la profession que vous vouliez exercer plus tard ou non ?

➤ Qu'était-ce pour vous quelqu'un qui a réussi sa vie ? Pourquoi ?

➤ Le choix de votre bac et celui de votre cursus universitaire avaient-ils un lien avec ce que vous vouliez faire plus tard ou non ?

➤ Y-a-t-il quelqu'un qui vous a influencé ou conseillé ? Y-a-t-il eu un (ou plusieurs) événement (s) qui a (ont) influencé votre choix ?

➤ Vos parents vous ont-ils influencé dans votre choix ?

Si l'interviewé est de sexe masculin, lui demandé s'il a fait son service militaire. S'il ne l'a pas fait, lui demandé s'il a prolongé ses études pour ne pas le faire.

c. Étape 3 : la formation de type DESS ou DEA

Quelle formation avez-vous fait ?

➤ Est-ce que ça vous plaisait ? Comment trouviez-vous vos cours ? Vos cours vous ont-ils permis d'acquérir des connaissances, des compétences ? Lesquelles ? Avec quelle mention avez-vous terminé votre formation ?

➤ Avez-vous travaillé pendant votre formation (ici, il s'agit d'un travail en lien avec la formation universitaire comme des stages en entreprise) ? Avez-vous exercé des petits boulots ou un emploi régulier durant votre formation ? Y-a-t-il quelqu'un qui vous a conseillé dans votre choix d'orientation ?

Pourquoi avez-vous choisi de faire un DESS ou DEA ?

➤ Pourquoi avez-vous décidé de faire une année d'études supplémentaire au lieu de vous arrêter à la maîtrise (ou autre si c'est le cas) ?

➤ Avez-vous essayé de trouver un travail en rapport avec votre formation ou pas avant de décider de faire un DESS ou DEA ?

Pourquoi avez-vous opté pour un DEA plutôt qu'un DESS ? (l'inverse si DESS) (faire bien raconter !) Si DEA : -en choisissant un DEA, aviez-vous l'intention de poursuivre en thèse ? Si oui : -pourquoi finalement vous ne l'avez pas fait ? Si DESS : -aviez-vous une idée précise de ce vous alliez faire avec votre diplôme ?

Comment avez-vous financé votre formation (aides familiales, bourse, prêt, travail occasionnel) ?

3. Trajectoire professionnelle : (l'univers professionnel) : la recherche d'emploi (étape 1) et l'insertion dans la vie active (étape 2)

a. Étape 1 : la recherche d'emploi

Est-ce qu'il y avait une profession que vous vouliez exercer de préférence ou non ? Pourquoi ?

➤ *Qu'avez-vous recherché ? Pourquoi ? Comment ? Avez-vous ciblé votre recherche en fonction de la profession que vous vouliez exercer ou pas ? Aviez-vous un réseau de connaissance (membre de la famille, quelqu'un déjà inséré, par exemple) qui vous a permis de trouver un emploi ou qui vous a aidé à trouver un emploi ?*

➤ **L'insertion professionnelle :** Le délai écoulé depuis l'obtention du DEA ou DESS :

➤ *Combien de temps a duré votre recherche d'emploi ? Quel a été le temps d'accès au premier emploi et les autres ? Quel a été le temps d'accès à votre emploi actuel (si ce n'est pas le premier emploi) ? Pouvez-vous détailler tous les emplois que vous avez eus depuis la fin de votre formation ? Comment la recherche d'emploi s'est-elle déroulée pour chaque emploi ? Pour chaque emploi, comment l'avez-vous cherché, comment l'avez-vous trouvé ?*

➤ *Votre diplôme a-t-il eu une influence pour accéder à votre premier emploi et les autres ?*

➤ *Connaissiez-vous des gens qui vous ont aidés à chercher et/ou trouver un emploi (par candidatures spontanées, réseau de connaissances, Internet, petites annonces dans la presse, ANPE/APEC, cabinet de recrutement, concours de la fonction publique, association d'anciens élèves, agence d'intérim) ?*

➤ *Avez-vous eu des périodes de chômage ou d'inactivité ? Si oui, pour quelles raisons avez-vous cessé votre emploi ? Avez-vous cherché un autre emploi durant cette période ?*

➤ *Est-ce que votre formation (cours, travail, stages ou autres boulots à côté) vous a permis de préciser ce que voulait dire pour vous une profession ou pas ou de changer d'idée ? Pourquoi ?*

➤ *Est-ce que ces emplois vous ont permis de préciser ou de changer ?*

➤ *Avez-vous eu une formation en cours d'emploi à chaque emploi que vous avez occupé ? Si oui, durant combien de temps ? Pourquoi avez-vous suivi cette formation ? (obligation de la part de l'entreprise, désir de se spécialiser, ...)*

b. Étape 2 : l'insertion dans la vie active, le dernier travail occupé

➤ *Êtes-vous satisfait de votre emploi actuel ? Pourquoi ? Êtes-vous satisfait de votre salaire ? Quel est votre revenu mensuel (moins de 1000, entre 1000 et 1500, entre 1500 et 2000, 2000 et plus)*

➤ *Êtes-vous satisfait de vos conditions de travail ? Quelles tâches exercez-vous (tâches d'exécution ou de direction) ? Avez-vous de bonnes relations au travail ? Êtes-vous satisfait de votre horaire ? Considérez-vous que ce que vous avez acquis lors de votre formation vous sert dans l'exercice de vos tâches ? Quelle formation vous sert le plus pour exercer votre travail ? (cursus universitaire, la formation DESS ou DEA, la formation en cours d'emploi)*

➤ *Comment voyez-vous votre avenir professionnel ? Souhaitez-vous conserver cet emploi ? Pourquoi ? Souhaitez-vous un autre emploi ? Pourquoi ? Cherchez-vous un autre emploi ?*

Pourquoi ?

4. Le champ des possibles

➤ *Lorsque vous devez vous présenter, comment le faites-vous, c'est-à-dire comment vous vous présentez ? Par exemple, je suis un fonctionnaire... Est-ce que vous vous considérez comme un professionnel ? Pourquoi ? Considérez-vous que vous êtes un expert, un spécialiste ? Si oui, dans quel domaine ?*

➤ *Pour vous, est-ce important de faire des études ? Pourquoi ? Pour vous, qu'est-ce que les études supérieures apportent de plus ? Considérez-vous que les études permettent de devenir un professionnel ? Considérez-vous que les études assurent un niveau de formation, un certain statut professionnel ?*

➤ *Qu'est-ce que vous aimeriez être ? À qui aimeriez-vous ressembler ? Qu'est-ce que vous n'aimeriez pas devenir ?*

➤ *Avez-vous rencontré des gens qui vous ont marqués, c'est-à-dire des personnes qui ont été à la source d'un changement, d'une orientation de votre part, qui sont devenues un (ou des) modèle (s) pour vous ? Pourquoi ? Par exemple, est-ce que quelqu'un est à l'origine de vos choix d'orientation scolaires et/ou professionnels ?*

➤ *Qu'aimeriez-vous avoir ? Pourquoi ? Par ordre de priorité, voulez-vous, par exemple, un travail, de l'argent, une famille, une maison, une voiture, etc.*

➤ *Est-ce que c'est important pour vous de travailler ? Pourquoi ?*

➤ *Est-ce que c'est important pour vous d'aimer ce que vous faites, c'est-à-dire d'avoir un emploi que vous aimez ? Pourquoi ?*

➤ *Pour vous, à quoi ça sert une profession ? Est-ce que c'est pour vous d'exercer un métier ? Pourquoi ? Est-ce que c'est d'avoir un statut ? Pourquoi ? Est-ce que c'est d'avoir un emploi ? Pourquoi ? Est-ce que c'est un moyen de pouvoir gagner sa vie, d'avoir de l'argent pour subvenir à ses besoins ? Est-ce que c'est le signe d'une réussite ? Est-ce que c'est pour vous une obligation (« on n'a pas le choix ») ? Est-ce que c'est pour vous un moyen d'être reconnu par votre entourage, par les autres, par la société ? Est-ce que c'est pour vous le moyen d'accéder à la vie adulte (indispensable pour l'entrée dans la vie adulte) ?*

Source : Julie Gauthier, 2002-2003.

Annexe B : Les nomenclatures des niveaux de formation

En France, coexistent deux nomenclatures des niveaux de formation, une définie par la circulaire interministérielle n° 11-67-300 du 11 juillet 1967 et une approuvée par décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, le 21 mars 1969.

La nomenclature de 1967 concerne les diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation nationale. Cette nomenclature répartit les certifications du niveau I et II (personnels occupant un emploi exigeant normalement un niveau de formation de niveau supérieur à celui des écoles d'ingénieurs ou de la licence) à VI (personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la scolarité obligatoire).

➤ Niveaux I et II : Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui des écoles d'ingénieurs ou de la licence ;

➤ Niveau III : Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau du Brevet de Technicien Supérieur, du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie, ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur (deux ans de scolarité après le Baccalauréat) ;

➤ Niveau IV : IVa. Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau Baccalauréat, du Brevet de Technicien (B.T.), du Brevet Supérieur d'Enseignement Commercial (B.S.E.C.) (trois ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré). Provisoirement, formation du niveau de Brevet d'Enseignement Industriel (B.E.I.) et du Brevet d'Enseignement Commercial (B.E.C.) ; IVb. Personnel occupant un emploi de maîtrise ou titulaire du Brevet Professionnel ou du Brevet de Maîtrise (deux ans de formation au moins et de pratique professionnelle après l'acquisition d'une formation de niveau V) ; IVc. Cycle

préparatoire (en promotion sociale) à l'entrée dans un cycle d'Etudes Supérieures ou Techniques Supérieures ;

➤ Niveau V : Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du Brevet d'Etudes Professionnelles (B.E.P.) (deux ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré) et du Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.). Provisoirement, formation du niveau du Brevet d'Etudes de Premier Cycle (B.E.P.C.) ;

➤ Niveau V Bis : Personnel occupant des emplois supposant une formation spécialisée d'un an au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré du niveau de Certificat de formation professionnelle ;

➤ Niveau VI : Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la scolarité obligatoire.

La nomenclature de 1969 a été élaborée par le Groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Elle classe les titres et diplômes en fonction du type de responsabilité que leurs titulaires peuvent assumer dans une organisation de travail. Cette nomenclature comporte cinq niveaux de classement.

➤ Niveau V : Personnels occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et, par assimilation, du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA du 1er degré). Ce niveau correspond à une qualification complète pour l'exercice d'une activité bien déterminée avec la capacité d'utiliser les instruments et les techniques qui s'y rapportent. Cette activité concerne principalement un travail d'exécution qui peut être autonome dans la limite des techniques afférentes ;

- Niveau IV : Personnels occupant des emplois de maîtrise ou d'ouvrier hautement qualifié et pouvant attester d'un niveau de formation équivalent à celui du brevet professionnel (BP), du brevet de technicien (BT) ou du baccalauréat professionnel ou technologique. Ce niveau implique davantage de connaissances théoriques que le précédent. L'activité concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome dans la limite des techniques afférentes, ou comporter des responsabilités (maîtrise) et de coordination ;

- Niveau III : Personnels occupant des emplois qui exigent normalement des formations du niveau du diplôme universitaire de technologie (DUT), du brevet de technicien supérieur (BTS) ou de fin de 1er cycle de l'enseignement supérieur. Ce niveau correspond à des connaissances et des capacités supérieures sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Ces capacités et connaissances permettent d'assurer de façon autonome ou indépendante des responsabilités de conception et/ou d'encadrement et/ou de gestion.

- Niveau II : Personnels occupant des emplois qui exigent normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise. Ce niveau implique la maîtrise des fondements scientifiques de la profession, conduisant généralement à l'autonomie dans l'exercice d'une activité professionnelle, salariée ou indépendante.

- Niveau I : Personnels occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise. En plus d'une connaissance affirmée des fondements scientifiques d'une activité professionnelle, ce niveau nécessite la maîtrise de processus de conception, de recherche ou d'expertise.

Annexe C : Les formations professionnelles généralistes des professions de santé

Orthophoniste et orthoptie

Les épreuves d'entrée afin de s'inscrire dans les formations d'orthophoniste et orthoptie ne sont pas communes à la PACES. Elles comprennent des épreuves écrites (épreuves d'admissibilité). Seuls les candidats retenus aux épreuves d'admissibilité seront invités à passer les épreuves d'admission. Celles-ci comportent des épreuves sous forme de questionnaire à choix multiples (QCM) ainsi qu'un oral d'admission. Le nombre de places est limité sans pour autant être soumis à un *numerus clausus*. Les étudiants qui suivent les enseignements de 1^{ère} année en orthophonie et en orthoptie ont la possibilité de s'inscrire en même temps en licence 1 « Sciences de la réadaptation ». Cette voie parallèle permet de poursuivre en licence 2 et 3 afin d'obtenir une licence permettant d'intégrer le master de son choix.

Pour devenir orthophoniste, il convient de suivre la formation délivrant le certificat de capacité d'orthophoniste. Au total, la formation, de 4 ans, inclut 1 052 heures d'enseignement théorique, 418 heures de TD et 1 544 heures de stages selon le schéma « injection de la pratique ». Plus précisément, elle comprend des enseignements théoriques, des enseignements dirigés, des entretiens individuels dans le cadre du projet pédagogique personnalisé, des stages pratiques et un mémoire de recherche. L'injection de la pratique, bien qu'elle s'intensifie entre la 1^{ère} année et la 4^e année, n'est pas progressivement injectée. Alors qu'en 1^{ère} année les heures d'enseignement théorique (300 heures) sont pratiquement les mêmes que celles de la mise en pratique des enseignements (30 heures de TD et 288 heures de stages), durant les 2^e et 3^e années, l'enseignement généraliste a une place en 2^e année (396 heures d'enseignement théorique contre 18 heures de TD et 216 heures de

stages). En 3^e année, le ratio « théorie/pratique » se rééquilibre (356 heures d'EG ; 181 heures de TD et 144 heures de stages). Enfin, la 4^e année est centrée sur la pratique généraliste (189 heures d'EG, 896 heures de stages).

La formation conduisant à l'obtention du certificat de capacité d'orthoptie dure 3 ans. Chaque année d'étude comporte un enseignement théorique et un stage hospitalier dans un service d'ophtalmologie. Elle est davantage orientée vers la pratique généraliste n'accordant que 128 heures en 1^{ère} année et 152 heures en 2^e à l'enseignement généraliste. De plus, en 3^e année, l'enseignement généraliste est dispensé sous forme de travaux dirigés durant les stages hospitaliers. Il est également demandé de réaliser un travail d'étude sur un sujet confié en début de la 2^e année. Celui-ci devra faire l'objet d'un mémoire soutenu à la fin des études.

Masso-kinésithérapeute et manipulateur en électroradiologie

Afin d'intégrer l'institut de formation en masso-thérapie, il faut avoir suivi conjointement la PACES et le complément de formation proposé par l'institut. Lors de la PACES, l'étudiant doit s'inscrire en filière médecine et en filière Kinésithérapie de la licence « Sciences de la réadaptation ». L'entrée à l'institut, dont le nombre de places disponibles est déterminé par un *numerus clausus* fixé chaque année par le ministère de la Santé, est soumise à une note globale tenant compte du rang de classement au concours de PACES et des résultats des épreuves du complément de formation.

Pour suivre la formation de manipulateur en électroradiologie, l'étudiant a le choix entre deux diplômes. S'il opte pour le diplôme d'État (DE) de manipulateur d'électroradiologie médicale qui est principalement destiné à exercer dans le milieu hospitalier, l'étudiant doit suivre la PACES et être classé au concours de la PACES. S'il choisit le diplôme de technicien supérieur (DTS) en imagerie médicale et

radiologie thérapeutique qui prépare davantage à exercer dans le secteur libéral, l'étudiant est sélectionné sur dossier.

Durant l'année préparatoire de masso-kinésithérapie, les étudiants peuvent également s'inscrire à la licence 1 « Sciences de la réadaptation ». Après avoir été reçu, l'étudiant entame une formation de 3 ans à l'institut de formation. Les études sont découpées en 2 cycles, le premier comprend la 1^{ère} année, le deuxième les 2^e et 3^e années. Chaque cycle d'études se décline en modules et en formation clinique. En premier cycle, l'étudiant doit valider 4 modules comportant un enseignement généraliste mis en pratique par des travaux dirigés (900 heures en tout) et réaliser 60 heures de stages hospitaliers d'initiation et un stage « extra-hospitalier » de 10 heures (chez un kinésithérapeute libéral). Au cours du 2^e cycle de 2 ans, l'étudiant doit valider 12 modules incluant un enseignement généraliste « mis en pratique par des travaux pratiques » (480 heures par année).

En alternance, l'étudiant doit effectuer des périodes de formation clinique sur des terrains de stages dont au moins deux, à temps complet, de 1 400 heures parmi lesquelles 20 heures devront être réalisées chez un kinésithérapeute libéral.

Pour obtenir le diplôme d'État, l'étudiant devra en sus réaliser et soutenir un mémoire portant sur un des stages suivis et réussir deux mises en situation professionnelle d'une heure chacune (avec 20 minutes de préparation).

La formation délivrée par l'Institut de formation de manipulateurs en électroradiologie suit la même logique de professionnalisation que celle de masso-kinésithérapeute : une formation de trois ans en alternance alliant enseignement généraliste et pratique généraliste. Deux voies, rappelons-le, ouvrent l'accès à la profession : une voie coordonnée par l'université via l'institut de formation menant à la délivrance du diplôme d'État de manipulateur d'électroradiologie médicale et une voie qui se déroule au sein de lycées habilités délivrant le diplôme de technicien

supérieur (DTS) en imagerie médicale et radiologie thérapeutique. Nous nous concentrons ici sur la voie universitaire.

La formation est centrée sur la pratique qui occupe les deux tiers du temps de formation : en tout 2 894 heures de pratique généraliste sous forme de stages d'application en soins cliniques, en imagerie et en radiothérapie en milieu professionnel (établissements de santé privés ou public) contre 1 550 heures d'enseignement théorique. Pour obtenir le diplôme, outre la validation de l'enseignement et la pratique, il faut passer un examen organisé par la direction régionale des affaires sanitaires et sociales. Cet examen comprend deux groupes d'épreuves : les épreuves théoriques et les épreuves pratiques. Les premières comportent 4 épreuves écrites et la prise en compte de la note de contrôle continu de la 3e année à la hauteur de 20 %. Les secondes consistent en trois mises en situation professionnelle de 25 à 50 minutes. Pour être reçu au diplôme, il faut avoir obtenu la moyenne aux épreuves écrites et aux mises en situation professionnelle (sans avoir eu de note inférieure à 8 sur 20) et avoir obtenu l'attestation de formation aux gestes et soins d'urgence de niveau 2.

Sage-femme (maïeuticien)

Depuis le 1^{er} septembre 2010, l'École de sages-femmes de Marseille est une composante de l'Université de la Méditerranée-Aix-Marseille II. L'entrée, soumise à la réussite du concours PACES selon un *numerus clausus*, permet d'entamer les études en alternance de 4 ans divisés en semestres alliant tout au long du cursus des enseignements théoriques, des travaux pratiques, des travaux dirigés et des stages obligatoires encadrés par des sages-femmes et médecins, en services hospitaliers publics, privés et secteur libéral. Les contrôles continus comprennent des épreuves théoriques et cliniques dont la notation est prise en compte dans les examens de

passage en année supérieure. De plus, la validation de tous les stages⁶³⁷ de l'année est obligatoire pour entamer l'année suivante.

Les études comportent deux cycles. Après la PACES, l'étudiant poursuit le 1^{er} cycle alternant l'enseignement généraliste (disciplines fondamentales, connaissances médicales de base et approche de la naissance physiologique) et la pratique généraliste. La pratique généraliste est graduellement injectée et est de plus en plus axée sur la prise de responsabilité.

Dès le premier semestre, l'étudiant effectue quelques semaines de stages hospitaliers pour l'apprentissage des soins généraux et gynécologiques. Au second semestre, il est déjà en mesure de pratiquer des accouchements sous la supervision de sages-femmes ou de médecins obstétriciens. Chaque année, les stages sont nombreux, en moyenne entre 7 à 9 de 3 semaines/an.

Pour accéder au 2^e cycle, les stages, les épreuves théoriques et cliniques doivent être validées. Les enseignements sont orientés vers les pathologies gynécologiques, obstétricales, pédiatriques, la psychiatrie et sur la prise en charge médicale de la grossesse, de l'accouchement et du nouveau-né notamment de femmes porteuses de pathologie(s).

Les stages pratiques se déroulent dans les établissements de santé ou auprès de sages-femmes libérales (principalement dans les centres-hospitalo-universitaires ou dans les maternités de la région. Dès la 1^{ère} année du 2^e cycle, l'étudiant a la possibilité d'effectuer des remplacements en tant que sage-femme.

De plus, l'étudiant réalise un travail de recherche sur un thème choisi en lien avec la périnatalité, et doit faire l'objet d'un mémoire.

637. Le choix des terrains de stage s'établit en fonction du projet pédagogique de l'école, du projet de formation de l'étudiant et des capacités locales.

L'obtention du diplôme d'État est soumise à un examen comprenant des épreuves écrites, épreuves orales et un examen pratique de mise en situation professionnelle (par exemple prise en charge d'une patiente non-accouchée) et la soutenance du mémoire.

Annexe D : Les formations du complexe technoscientifique d'Aix-Marseille Université

L'informatique

Cette discipline scientifique a développé de formations centrées sur l'apprentissage de techniques spécialisées des systèmes informatiques comme celles nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de logiciels ou de bases de données. Il en va par exemple des licences professionnelles « Création pour le web - conception et administration de site web » et « Gestion et traitement statistique de bases de données ». Dans ce cadre, les étudiants peuvent se rompre aux techniques issues des nouvelles technologies de la communication comme les réseaux et les télécommunications (master professionnel « Réseaux et télécommunications »).

Les formations développées :

- LG : parmi l'offre des LG mathématiques-informatique ;
- LP création pour le web - conception et administration de site web ; LP création pour le web - création multimédia ; LP imagerie numérique ; LP nouvelles technologies de l'informatique ; LP gestion et traitement statique de bases de données ; LP systèmes informatiques et logiciels ; LP développement et administration internet et intranet (DA2I) ;
- MP commercialisation en instrumentation scientifique ; MP ingénierie en instrumentation industrielle ; MP instrumentation des moyens d'essai ; MP instrumentation, optique et lasers ; MP réseaux et télécommunications ; MP automatique et génie électrique ; MP imagerie numérique ; MP informatique ; MP sciences de l'information et des systèmes ; MP veille technologique et innovation.

La science politique

Cette discipline scientifique encourage le développement de formations de niveau master visant l'acquisition de techniques spécialisées relevant notamment du domaine de l'action publique.

Les formations développées :

- Cours de sciences politiques, 4 ans (le diplôme de Sciences Po à la fin de la 1ère année de master) ;
- MR-MP politiques comparées des âges en Europe ; MR-MP valorisation de l'information ;
- MP action publique ; MP affaires internationales ; MP carrières publiques ; MP contrats publics, concurrence ; MP communication institutionnelle et journalisme politique à l'international ; MP ingénierie politique ; MP management interculturel et médiation religieuse ; MP management des organisations sportives ; MP politiques européennes appliquées ; MP sciences politiques.

Les sciences du management et des sciences de la gestion

Les formations relevant du management et de la gestion des ressources humaines (logistique) sont également abondantes. Les sciences économiques, un certain nombre de formations offrant aux étudiants la possibilité de maîtriser un ensemble de techniques nécessaires pour occuper des fonctions dans le domaine du commerce, de la banque et de la finance ont été élaborées. Les techniques spécialisées dont elles ambitionnent la maîtrise recourent celles du management.

Les formations développées en management :

➤ LG sciences humaines et sociales ou sciences économiques, de la gestion, droit, sciences politiques

➤ LP management des organisations (tourisme durable) ; LP logistique ; LP management des organisations (contrôle et pilotage des performances : contrôleur de gestion et manager opérationnel) ; LP management appliqué aux PME-PMI (MAAP) (management des organisations) ; LP management et droit du transport maritime ; LP gestion du commerce international (import-export) ; LP assurance, banque, finance ; LP commerce (action commerciale inter-entreprise : industrie et service aux entreprises) ; LP commerce (management de rayon : distech) ; LP commerce (marketing et réseaux de communication) ; LP commerce marketing relationnel et négociation ; LP commerce (organisation et gestion des achats) ;

➤ MP économie sociale et solidaire : organisation et projets ; MP audit interne des organisations ; MP création d'entreprise ; MP programme master of global innovation management ; MP management de la communication d'entreprise ; MP management de la qualité ; MP management de la relation et des ressources humaines ; MP management des activités de service ; MP management des administrations publiques ; MP management des organisations et des manifestations culturelles ; MP management et technologies de l'information ; MP management du commerce et des affaires à l'international ; MP management euro-méditerranéen ; MP management financier international ; MP management général ; MP qualité (analyse et qualité) ; MP aménagement du territoire ; MP encadrement des organisations de santé ; MP évaluation des politiques publiques ; MP économétrie bancaire et financière ; MP management des risques financiers banque finance ; MP contrôle audit conseil ; MP distribution et achats ; MP logistique de soutien ; MP logistique en milieu international.

Les formations développées en gestion :

➤ LG sciences humaines et sociales ou sciences économiques, de la gestion, droit, sciences politiques

➤ MP gestion des compétences et des ressources humaines ; MP sciences de gestion ; MP économie sociale et solidaire : organisation et projets ; MP gestion des compétences et des ressources humaines

Les sciences et les technologies et la gestion de la production

Ce domaine disciplinaire a développé des formations en gestion de la production industrielle. Ces formations recoupent des domaines aussi variés que l'industrie chimique, pharmacologique et textile, notamment sur la maintenance des systèmes techniques et sur le contrôle de la qualité, celle-ci relevant de la gestion de la production industrielle et du personnel.

Les formations développées :

➤ LG sciences et technologies ;

➤ LP (L3) métrologie, instrumentation et commande de procédés pour l'industrie ; LP (L3) gestion et développement des produits de la mode ; LP (L3) aéronautique ; LP (L3) ingénierie des produits composites ; LP (L3) contrôle, métrologie, qualité ; LP (L3) ingénierie des systèmes automatisés de production ; LP (L3) ingénierie intégrée ; LP sécurité des biens et des personnes (radioprotection et sûreté nucléaire) ; LP (L3) coordonnateur de prévention, santé -sécurité au travail, évaluation des risques ; LP (L3) administration et sécurité des réseaux d'entreprises ; LP (L3) contrôle et pilotage des performances : manager opérationnel ; LP (L3) management des systèmes qualité pour la filière viti-vinicole ; LP (L3) gestion de la production industrielle (métrologie, instrumentation et commande de procédés pour l'industrie) ; LP production industrielle (3 spécialités) ; LP sécurité des biens et des

personnes (radioprotection et sûreté nucléaire) ; LP automatique et informatique industrielle (conduite et supervision des systèmes automatisés) ; LP gestion de la production industrielle (maintenance des équipements de production).

Les sciences de la santé

Certaines formations de cette discipline scientifique centrent leurs contenus et leurs méthodes d'apprentissage sur la maîtrise des techniques spécialisées d'un domaine d'intervention particulier. C'est le cas de la pharmacologie : le master professionnel intitulé « Industrie des produits de santé » propose une spécialisation dans les industries pharmaceutiques. Il en est de même du domaine médical dont les champs d'intervention sont plus nombreux : la microbiologie dans les industries, l'immunologie, la pathologie humaine. Plus généralement, il est possible, pour l'étudiant, de se spécialiser dans la gestion des risques professionnels et industriels. En outre, dans un contexte où la population des pays occidentaux vieillit, le champ médical encourage le développement d'une offre de formation permettant aux étudiants de s'orienter vers la gériatrie.

Les formations développées :

- LG en sciences de la vie et de la santé ;
- LP industries chimiques et pharmaceutiques ; LP visiteur médical ; LP microbiologie dans les Industries agro-alimentaires ;
- MR-MP génétique du développement ; MR-MP immunologie ;
- MP arômes – saveurs – senteurs ; MP sociétés, environnement, enjeux sanitaires ; MP conseil en génétique et médecine prédictive ; MP sociétés, environnement, enjeux sanitaires ; MP prévention des risques et nuisances technologiques ; MP risques nucléaires ; MP risques professionnels et industriels ;

MP encadrement des organisations de santé ; MP expertise et ingénierie des systèmes d'information en santé ; MP problèmes de santé et développement des systèmes de santé dans les pays tropicaux ; MP qualité et gestion des risques en santé ; MP infirmier(ère) coordinatrice de parcours complexes de soins ; MP infirmier(ère) de pratiques avancées en cancérologie ; MP infirmier(ère) de pratiques avancées en gérontologie (rentrée 2011) ; MP conseil en génétique et médecine prédictive ; MP sociétés, environnement, enjeux sanitaires ; MP encadrement des organisations de santé ; MP expertise et ingénierie des systèmes d'information en santé ; MP handicap et santé ; MP prévention et éducation pour la santé ; MP problèmes de santé et développement des systèmes de santé dans les pays tropicaux ; MP qualité et gestion des risques en santé ; MP cosmétique, commercialisation en chimie fine.

Le social

Le social intimement lié aux sciences de la santé relève de la gestion des risques, au sens large, et encourage, lui, le développement de formations se focalisant sur l'importance de l'éthique professionnelle dans les actes quotidiens (encadrement de personnes dites « dans le besoin » par exemple).

Les formations développées :

- LG en rapport avec le social ;
- LP coordonnateur secteur gérontologique ; LP responsable de structures enfance et petite enfance ;
- MP AGIS - action gérontologique et ingénierie sociale ; MP éthique, science, santé, société ; MP handicap et santé ; MP prévention et éducation pour la santé.

L'urbanisme et de l'aménagement du paysage et du territoire

L'urbanisme, l'aménagement du paysage et du territoire ont suscité la constitution d'une offre de formation permettant aux diplômés de se spécialiser dans la recherche appliquée, *i.e.* l'expertise scientifique.

En l'occurrence, si l'étudiant se spécialise dans la géomatique, il acquerra la maîtrise de l'ensemble des « *outils informatiques de gestion de données géo-référencées (systèmes d'information géographique (SIG), télédétection, cartographie automatique, traitement des images, bases de données, etc.)* ». Dans ce cadre, l'enseignement permet d'acquérir des techniques spécialisées telles des techniques manuelles de représentation graphique, de gestion de projets et de planification de chantiers, et d'analyse de site relatives à la lecture de paysage.

Les formations développées :

- LG géographie (5 spécialités) ;
- LP (L3) géomatique et développement des territoires ruraux ; LP (L3) aménagement paysager (conception, gestion, entretien) ; LP (L3) métiers de l'immobilier dans la construction et la gestion immobilière ;
- MR-MP développement et compétitivité des territoires ; MR-MP études urbaines en régions méditerranéennes : EURMED ; MR-MP paysage et aménagement ; MR-MP urbanisme durable et projet territorial ;
- MP ingénierie de la production de bâtiment ; MP gestion de patrimoine.

L'environnement terrestre et aquatique

L'offre de formation du domaine de l'environnement terrestre et aquatique a pour objectif d'amener l'étudiant à maîtriser des techniques spécialisées comme les outils informatiques de cartographie, de télédétection et de géodésie. L'enseignement est orienté de telle sorte qu'il facilite à l'étudiant la compréhension des milieux terrestres ou aquatiques dans lesquels il souhaite se spécialiser (outils de conservation et de protection d'espaces et d'espèces). Ce faisant, celui-ci sera en mesure de poser le bon diagnostic (outils de diagnostic) en vue d'un suivi des milieux (indicateurs biologiques et chimiques). Il sera ainsi appelé à élaborer et à mettre en œuvre des stratégies afin de diminuer les risques naturels et technologiques, partant à améliorer « la qualité des eaux, les outils techniques en vue de la surveillance et de la diminution des effets anthropiques sur les ressources en eau et les plans d'action en cas de gestion de crises naturelles (inondations, crues, sécheresse) ». À la suite du master professionnel « Gestion territoriale des risques naturels et technologiques », il sera en mesure de « procéder au montage, suivi et réalisation des dossiers réglementaires en matière de risques technologiques et naturels. Il devra pouvoir prescrire et réaliser les plans de gestion des risques. Il devra pouvoir diagnostiquer l'aléa et mesurer son intensité, il devra prescrire des mesures techniques de réduction de l'aléa ou de réduction du risque au travers de moyens techniques issus de l'ingénierie ou au travers d'outils de planification territoriale ».

Les formations développées :

- LG en sciences et technologies ;
- MP gestion des eaux et des milieux aquatiques ; MP gestion territoriale des risques naturels et technologiques ; MP ingénierie de la biodiversité ; MP management de l'environnement, valorisation et analyse ; MP médiation en environnement.

Annexe E : Les disciplines scientifiques d'Aix-Marseille Université

Tableau 10 : Disciplines scientifiques d'Aix-Marseille Université

Discipline scientifique	Savoirs théoriques et mise en pratique	Les formations développées
<p>Sciences physiques, sciences chimiques</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'expérimentation : la <i>recherche expérimentale</i></p>	<p>LG chimie ; LG physique ; LG physique-chimie ; LG physique appliquée et instrumentation ; LG préparation aux écoles d'ingénieurs ; LG sciences fondamentales et appliquées (pluridisciplinaire scientifique)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Physique et sciences de la matière</i></p> <p>MR astrophysique, énergie, rayonnement ; MR dispositifs de la nanoélectronique ; MR microélectronique ; MR matériaux avancés pour les nanosciences et l'énergie ; MR mécanique des fluides et physique non linéaire ; MR optique et photonique, signal et image ; MR physique biologie ; MR physique théorique et mathématique, physique des particules et astroparticules ; MR acoustique ; MR écoulements diphasiques, énergétique et combustion ; MR ingénierie et conception de projets industriels ; MR mécanique des fluides et physique non linéaire ; MR matériaux pour le stockage et la conversion de l'énergie ; MR génie des procédés et physico-chimie</p> <p>MR-MP sciences de la fusion ; MR-MP aéronautique et espace ; MR-MP fluides, environnement et risques ; MR-MP structures composites et matériaux hétérogènes ; MR-MP matériaux avancés : de la microélectronique silicium vers les applications innovantes ; MR-MP matériaux organiques</p> <p>Doctorat : astrophysique et cosmologie ; énergie, rayonnement et plasma ;</p>

		<p>instrumentation ; optique, photonique et traitement d'image ; physique des particules et astroparticules ; physique théorique et mathématique ; sciences des matériaux, physique, chimie et nanosciences</p> <p>➤ <i>Sciences chimiques</i></p> <p>MR chimie informatique, spectrométries, analyse ; MR chimie organique, chimie verte, chimie du vivant ; MR pharmacocinétique</p> <p>Doctorat : sciences chimiques</p> <p>➤ <i>Sciences pour l'ingénieur</i></p> <p>Recherche appliquée</p> <p>LP plasturgie et matériaux composites ; LP gestion de la production industrielle : métrologie, instrumentation et commande de procédés pour l'industrie</p> <p>MR-MP mécanique, physique et ingénierie ; MR-MP matériaux organiques ; MR-MP matériaux-silicon technology ; MR-MP matériaux avancés : de la microélectronique silicium vers les applications innovantes de demain ; MR-MP sciences de la fusion</p> <p>MP matériaux-technologies associées ; MP Prévention des risques et nuisances technologiques (2 spécialités) ; MP contrôle de gestion ; MP risque, qualité, décision ; MP agrosociétés/produits de consommation alimentaire ; MP génie des procédés (écotechnologies et procédés propres) ; MP compatibilité électromagnétique ; MP instrumentation, optique et lasers ; MP cosmétique, commercialisation en chimie fine ; MP perfectionnement en analyses chimique et spectroscopique ; MP microélectronique, nanoélectronique et microsystèmes ; MP matériaux et technologies associées</p>
Sciences pour l'ingénieur	Enseignements fondamentaux	LG « SPI » : LG génie électrique et systèmes ; LG ingénierie mécanique ; LG

ANNEXES

<p>(SPI)</p>	<p>pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'analyse et la modélisation (méthodes scientifiques)</p>	<p>sciences de l'électronique</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Sciences pour l'ingénieur</i></p> <p>MR : parmi l'offre en sciences</p> <p>Doctorat : énergétique ; acoustique ; mécanique des solides ; mécanique et physique des fluides ; micro et nanoélectronique</p>
<p>Biologie</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'expérimentation : la <i>recherche expérimentale</i></p>	<p>LG biologie-biochimie ; LG biologie-biologie cellulaire ; LG biologie-chimie et biochimie ; LG biologie-neurosciences intégratives et cognitives ; LG biologie-physiologie et génie biologique</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Biologie (sciences de la vie)</i></p> <p>MR bioinformatique, biochimie structurale et génomique ; MR neurodéveloppement ; MR biologie végétale et biotechnologies ; MR biotechnologies pour le développement durable ; MR microbiologie et biotechnologie ; MR anthropologie biologique ; MR immunologie</p> <p>MR-MP génétique du développement</p> <p>Doctorat : biochimie structurale ; biologie du développement ; biologie végétale ; génétique ; génomique et bioinformatique ; immunologie ; microbiologie ; nutrition ; biophysique</p> <p>➤ <i>Sciences de l'environnement et de la terre</i></p>

		<p>Recherche appliquée</p> <p>LP (L3⁶³⁸) microbiologie dans les industries agro-alimentaires ; LP (L3) productions végétales</p> <p>MP bioinformatique et génomique ; MP biotechnologies végétales et microbiennes</p>
<p>Sciences de la terre et de l'environnement</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'expérimentation : la <i>recherche expérimentale</i></p>	<p>LG biologie, évolution et environnement ; LG écologie des environnements, technologies et société ; LG sciences de la terre</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Sciences de l'environnement terrestre</i></p> <p>MR biodiversité et écologie continentale ; MR chimie analytique, réactionnelle et modélisation en environnement ; MR géosystèmes</p> <p>Doctorat : anthropologie biologique ; chimie de l'environnement ; écologie ; environnement et santé ; génie des procédés ; géosciences de l'environnement ; océanographie</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP gestion des eaux et des milieux aquatiques ; MP gestion territoriale des risques naturels et technologiques ; MP ingénierie de la biodiversité ; MP management de l'environnement, valorisation et analyse ; MP médiation en environnement</p>

638. L3 = entrée en 3^e année de licence généraliste.

<p>Mathématiques</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la résolution de problème, la construction d'équations, de système de mesure, de modélisation</p>	<p>LG mathématiques et informatique-informatique ; LG mathématiques et informatique-mathématiques ; LG mathématiques et informatique</p> <p>-mathématiques, informatique et physique ; LG mathématiques et informatique-mathématiques, informatique et sciences de la vie ; LG mathématiques et informatique-mécanique ; LG mathématiques et informatique ; LG préparation aux écoles d'ingénieur ; LG MASS (3 spécialités)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Mathématiques et applications</i></p> <p>MR mathématiques discrètes et fondements de l'informatique ; MR mathématiques fondamentales ; MR probabilités et statistiques ; MR mathématiques et applications</p> <p>MR-MP équations aux dérivées partielles et calcul scientifique ; MR-MP modélisations et sciences sociales : analyse des populations ; MR-MP modélisations et sciences sociales : risque, environnement ; MR-MP MASS ;</p> <p>Doctorat : mathématiques ; automatique</p> <p>➤ <i>Sciences informatiques</i></p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP génie statistique et informatique ; MP mathématiques et informatique des nouvelles technologies ; MP compétences complémentaires en informatique ; Recherche appliquée</p>
----------------------	---	---

<p>Sciences informatiques</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la résolution de problème, la construction d'équations, de système de mesure, de modélisation</p>	<p>LG : parmi l'offre des LG mathématiques-informatique</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR informatique fondamentale</p> <p>MR-MP sciences de l'information et des systèmes</p> <p>Doctorat : informatique</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>LP (L3) systèmes informatiques et logiciels (2 spécialités) ; LP maintenance des systèmes pluri-techniques ; LP systèmes informatiques et logiciels</p> <p>MP informatique avancée et applications ; MP méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises (MIAGE)</p>
<p>Sociologie</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la <i>recherche de terrain</i> : l'enquête de terrain</p>	<p>Recherche fondamentale</p> <p>MR sociologie des mutations contemporaines : institutions, espaces, cultures</p> <p>Doctorat : sociologie</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP expertise sociologique de l'action publique dans l'espace euro-méditerranéen</p>

ANNEXES

<p>Anthropologie</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la <i>recherche de terrain</i> : l'enquête de terrain</p>	<p>LG anthropologie</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR anthropologie sociale et culturelle et dynamiques du changement social et du développement</p> <p>Doctorat : anthropologie</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP anthropologie et métiers du développement durable</p>
<p>Histoire</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la <i>recherche de terrain</i> : les recherches d'archives, manuscrits, bibliographiques</p>	<p>LG histoire (4 spécialités) ; LG histoire-géographie</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Histoire</i></p> <p>MR histoire des mondes méditerranéens, européens et africains. Mr sciences de l'antiquité : langues, littératures, civilisations anciennes, de l'antiquité aux temps modernes</p> <p>MR-MP enseignement et formation en histoire-géographie</p> <p>Doctorat : histoire</p> <p>➤ <i>Histoire de l'art et archéologie</i></p> <p>➤ <i>Préhistoire</i></p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP métiers des archives, des bibliothèques et de la documentation</p>
<p>Archéologie</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou</p>	<p>LG archéologie</p>

	<p>pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la <i>recherche de terrain</i> : les fouilles archéologiques</p>	<p>Recherche fondamentale</p> <p>MR archéologie de la méditerranée antique ; MR préhistoire ; MR protohistoire européenne et antiquités nationales</p> <p>Doctorat : archéologie ; préhistoire</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP métiers du patrimoine</p>
Histoire de l'art	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la <i>recherche de terrain</i> : les recherches d'archives, manuscrits, bibliographiques</p>	<p>LG histoire de l'art ; LG histoire de l'art et esthétique ; LG histoire de l'art et histoire</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR art contemporain ; MR art moderne ; MR Moyen Âge, arts des mondes musulman et byzantin ;</p> <p>Doctorat : histoire de l'art</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP métiers du patrimoine</p>
Philosophie	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la recherche visant à réfléchir sur les êtres, les causes efficientes, etc.</p>	<p>LG philosophie</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR épistémologie et philosophie analytique et esthétique et théorie des arts ; MR histoire de la philosophie ; MR philosophie économique</p> <p>Doctorat : philosophie</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MP argumentation et influence sociale</p>

ANNEXES

<p>Géographie</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la <i>recherche de terrain</i> : la cartographie</p>	<p>LG géographie (5 spécialités); LG histoire-géographie (métiers de l'enseignement)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Géographie</i></p> <p>MR structures et dynamiques spatiales</p> <p>MR-MP mondialisation et développement</p> <p>Doctorat : géographie</p> <p>➤ <i>Urbanisme et aménagement du territoire</i></p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MR-MP mondialisation et développement</p>
<p>Urbanisme et aménagement du territoire</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'élaboration de diagnostics, de projets de construction d'aménagement du territoire</p>	<p>LG géographie (5 spécialités)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR mondialisation et développement ; MR structures et dynamiques spatiales</p> <p>MR-MP développement et compétitivité des territoires ; MR-MP paysage et aménagement ; MR-MP urbanisme durable et projet territorial</p> <p>Doctorat : urbanisme et aménagement du territoire</p> <p>Recherche appliquée</p> <p>MR-MP développement et compétitivité des territoires ; MR-MP paysage et aménagement ; MR-MP urbanisme durable et projet territorial ; MP ingénierie de la production de bâtiment (école d'architecture)</p>
<p>Sciences sanitaires et</p>	<p>Enseignements fondamentaux</p>	<p>LG sciences sanitaires et sociales ; LG sciences de la réadaptation (3 spécialités)</p>

<p>sociales</p>	<p>pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'expérimentation : <i>la recherche expérimentale</i></p>	<p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Sciences sanitaires et sociales</i></p> <p>MR anthropologie biologique ; MR environnement et santé ; MR éthique, science, santé, société ; MR génomique et santé ; MR maladies transmissibles et pathologies tropicales ; MR nutrition ; MR Oncologie : pharmacologie et thérapeutique ; MR neurosciences intégratives et cognitives ; MR neurosciences moléculaires, cellulaires et fonctionnelles ; MR méthodes d'analyse des systèmes de santé</p> <p>Doctorat : neurosciences ; conseil en génétique ; éthique ; génétique humaine ; maladies infectieuses ; oncologie ; physiopathologie vasculaire ; recherche clinique et santé publique</p>
<p>Sciences économiques</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la construction d'équations, de système de mesure, de modélisation</p>	<p>LG administration économique et sociale (AES) ; LG économie et management (2 spécialités) ; LG (L3) administration publique ; LG mathématiques appliquées, statistiques économie et finance (MASEFI)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR-MP économie et finances internationale ; MP management international du tourisme ; MR-MP analyse économique, économétrie et finance</p> <p>Doctorat : sciences économiques</p>
<p>Sciences juridiques</p>	<p>Enseignements fondamentaux mono, bi ou pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la recherche de terrain</p>	<p>LG droit</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>➤ <i>Sciences juridiques</i></p> <p>MR droit de la responsabilité et des assurances ; MR droit économique ; MR droit immobilier privé et public ; MR droit international ; MR droit privé et public de la santé ; MR droit privé fondamental ; MR droit public fondamental ;</p>

ANNEXES

		<p>MR droit social ; MR finances publiques et fiscalité ; MR sciences criminelles ; MR théorie du droit ; MR action publique et régulations ; MR anthropologie bioculturelle ; MR politique comparée ; MR religion et société en Europe et en Méditerranée ; MR analyse économique du droit et des institutions</p> <p>MR-MP histoire du droit ; MR-MP action et droit humanitaires ; MR-MP droit et management des collectivités territoriales ; MR-MP droit de l'union européenne ; MR-MP droit des médias et des télécommunications ; MR-MP droit international et européen de l'environnement ; MR-MP procédure et voies d'exécution ; MR-MP propriété intellectuelles et nouvelles technologies ; MR-MP études urbaines en régions méditerranéennes ; MR-MP urbanisme durable et projet territorial</p> <p>Doctorat : droit</p>
<p>Sciences de la gestion</p>	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires (sciences de gestion, en management international, ou grandes écoles du management public, leadership)</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la méthodologie et design de recherche, méthodes qualitatives de recherche, analyses quantitatives des données qualitatives, analyse des</p>	<p>LG gestion (3 spécialités) ; LG (L3) métiers de la gestion ; LG management public</p> <p>Recherche fondamentale</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Sciences de la gestion</i> <p>MR sciences de la gestion (FEA et IAE)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Management, logistique et stratégie (4 MP et 1 MR) <p>MR logistique et stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Ressources humaines</i> <p>MR économie du travail et gestion des ressources humaines</p> <p>Doctorat : sciences de la gestion</p>

	données et au choix : méthodes statistiques et économétriques	
Sciences de l'éducation	Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur l'analyse des pratiques de terrain ; méthodologie de la recherche et de l'étude	LG (L3) sciences de l'éducation Recherche fondamentale MR recherche en éducation Doctorat : sciences de l'éducation
Psychologie	Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la recherche de terrain (méthodes de diagnostic)	LG psychologie Recherche fondamentale MR-MP ergonomie : facteurs humains et ingénierie des systèmes d'information ; MR-MP psychanalyse et psychologie clinique ; MR-MP Psychologie clinique du développement : enfance, adolescence, vieillissement ; MR-MP psychologie clinique et psychopathologie ; MR-MP psychologie de l'orientation et de l'insertion ; MR-MP psychologie et neuropsychologie des perturbations cognitives ; MR-MP psychologie sociale de l'environnement ; MR-MP psychologie sociale de la communication et du marketing ; MR-MP psychologie sociale de la santé Doctorat : psychologie
Sciences politiques	Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires	Cursus de sciences politiques, 4 ans (le diplôme de sciences po à la fin de la 1 ^{ère} année de master)

ANNEXES

	<p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la méthodologie du travail universitaire et méthodologie de recherche</p>	<p>Recherche fondamentale</p> <p>MR action publique ; MR histoire militaire comparée, géostratégie, défense et sécurité ; MR politique comparée ; MR religion et société en Europe et en Méditerranée</p> <p>MR-MP politiques comparées des âges en Europe ; MR-MP valorisation de l'information</p> <p>Doctorat : sciences politiques</p>
<p>Sciences de l'information et de la communication</p>	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la méthodologie des SIC et du projet ; conception et management de projet</p>	<p>LG (L3) information et communication</p> <p>Recherche fondamentale/Recherche appliquée</p> <p>MR-MP métiers de l'expertise et de la recherche en information, communication et NTIC</p> <p>Doctorat : sciences de l'information et de la communication</p>
<p>Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS)</p>	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la conception et le pilotage des programmes d'évaluation de l'activité motrice ou d'entraînement,</p>	<p>LG sciences et techniques des activités physiques et sportives (3 spécialités)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR sciences du mouvement humain (SMH)</p> <p>Doctorat : sciences du mouvement humain</p>

	des projets d'éducation et de prévention pour la santé ou de réentraînement par les activités physiques et le sport	
Ergologie	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur les méthodes de gestion de la production de biens et de services et des ressources humaines ; repères méthodologiques (situations de travail)</p>	<p>Entrée en master 1 (M1)</p> <p>Recherche fondamentale/Recherche appliquée</p> <p>MR-MP ergologie</p>
Arts (arts plastiques, arts du spectacle et musique)	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur les langages artistiques</p>	<p>LG arts plastiques ; LG musique ; LG (L3) théorie et pratique des arts du spectacle ; LG (L3) arts de l'image et du son</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR arts plastiques ; MR musicologie</p> <p>MR-MP médiation culturelle de l'art ; MR-MP arts du spectacle</p>

ANNEXES

		<p>Doctorat : arts du spectacle ; arts plastiques et sciences de l'art ; études cinématographiques ; musicologie</p>
<p>Lettres</p>	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>Enseignements de langue et littérature anciennes, français médiéval, linguistique, littérature comparée, langue vivante)</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la littérature (française, francophone, générale et comparée, d'autres pays)</p>	<p>LG lettres classiques ; LG lettres modernes</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR lettres modernes et littératures européennes comparées et linguistique française ; MR linguistique française ; MR littératures françaises</p> <p>Doctorat : littérature générale et comparée</p>
<p>Langues</p>	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la linguistique, la civilisation, langues et littératures anciennes, mondes arabe, musulman et sémitique</p>	<p>LG L langues (12 spécialités) ; LG langues étrangères appliquées (LEA) (9 spécialités)</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR didactique des langues ; MR recherche en sciences du langage ; MR aire culturelle romane ; MR étude de l'aire culturelle anglophone ; MR étude de l'aire culturelle arabe, musulmane et sémitique ; MR études européennes ; MR étude de l'aire interculturelle franco-allemande ; MR étude de l'aire culturelle slave</p> <p>MR étude de l'aire culturelle asiatique</p> <p>MR-MP technologies du langage ; MR-MP littératures mondiales et</p>

		<p>interculturalité</p> <p>Doctorat : études anglophones ; études germaniques ; études slaves ; langue et littérature chinoises ; langue et littérature françaises</p>
<p>Sciences du langage</p>	<p>Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires</p> <p>La mise en pratique des savoirs théoriques est basée sur la méthodologie de la recherche ; décrire des langues et/ou des situations de communication ; rendre compte de variations sociolinguistiques ; appréhender des dysfonctionnements langagiers</p>	<p>LG sciences du langage</p> <p>Recherche fondamentale</p> <p>MR didactique des langues ; MR recherche en sciences du langage</p> <p>MR-MP traitement automatique des langues</p> <p>Doctorat : sciences du langage</p>

Source : Julie Gauthier, 2010-2011.

Annexe F : Les maquettes de cours de la licence professionnelle « Métiers de la montagne » et du master professionnel « Métiers de la montagne »

Tableau 11 : LP « Métiers de la montagne »

Unités d'Enseignement (UE)	coefficient	crédits	nature*
S5 = 5ème semestre, première année IUP, licence IUP			
UE1 - Economie et développement local	1	6	UEOB
UE2 - Langages et environnement professionnel 1	1	6	UEOB
UE3 - Environnement / aménagement (fondamentaux)	1	6	UEOB
UE4 - Tourisme (fondamentaux)	1	6	UEOB
UE5 - Sport-loisirs (fondamentaux)	1	6	UEOB
S6 = 6ème semestre, première année IUP, licence IUP			
UE6 - Management	1	6	UEOB
UE7 - Langages et environnement professionnel 2	1	6	UEOB
UE8 - Stage (2 mois)	1	6	UEOB
UE9 - Tourisme (spécialisation)	1	6	UEOP
UE10 - Sport-loisirs (spécialisation)	1	6	UEOP
UE11 - Environnement - aménagement (spécialisation)	1	6	UEOP

Source : offre de formation de l'université de la Méditerranée (Aix-Marseille II), 2006.

Tableau 12 : MP « Métiers de la montagne »

MASTER ORIENTATION PROFESSIONNEL			
Unités d'Enseignement (UE)	coefficient	crédits	nature*
S1 = 1er semestre (master 1) 3ème semestre (2ème année IUP)			
<i>UE1 - économie et développement local</i>	1	6	UEOB
<i>UE2 - langages et environnement professionnel 1</i>	1	6	UEOB
<i>UE3 - environnement aménagement</i>	1	6	UEOB
<i>UE4 - tourisme</i>	1	6	UEOB
<i>UE5 - sport loisir</i>	1	6	UEOB
S2 = 2ème semestre (master 1) 4ème semestre (2ème année IUP)			
<i>UE6 - langages et environnement professionnel 2</i>	1	6	UEOB
<i>UE7 - gestion des sports de montagne</i>	1	6	UEOP
<i>UE8 - tourisme et management</i>	1	6	UEOP
<i>UE9 - environnement développement</i>	1	6	UEOP
<i>UE10 - stage montagne</i>	2	12	UEOB
S3 = 3ème semestre			
voir liste UE des masters professionnels de la faculté des sciences économiques et de gestion et de la faculté des sciences du sport			
S4 = 4ème semestre			
voir liste UE des masters professionnels de la faculté des sciences économiques et de gestion et de la faculté des sciences du sport + UEOB stage à thématique montagne			

Source : Offre de formation de l'Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II), 2006.

Table des matières

Résumé	3
Abstract.....	4
Remerciements.....	5
Sommaire	7
Introduction générale	9
Genèse du terme professionnalisation	19
Champ d'investigation et cadrage théorique.....	26
Démarche méthodologique : méthodologie, terrain d'enquête et matériau.....	28
<i>L'approche diachronique</i>	<i>28</i>
<i>L'approche synchronique</i>	<i>31</i>
<i>Plan d'exposition de la thèse</i>	<i>34</i>
Chapitre 1	
Des conceptions hétéroclites de la professionnalisation.....	37
Introduction.....	37
1. Les politiques publiques et la professionnalisation	37
1.1. <i>Professionnalisation et recherche</i>	<i>40</i>
1.2. <i>Professionnalisation et formations.....</i>	<i>47</i>
1.3. <i>Professionnalisation et insertion.....</i>	<i>53</i>
2. Les rapports d'expertise et la professionnalisation	59
2.1. <i>Pour une définition de la professionnalisation</i>	<i>59</i>
2.2. <i>Les thèmes abordés dans les rapports d'expertise</i>	<i>63</i>
3. Les universitaires et la professionnalisation	67
3.1. <i>La procédure d'habilitation : des points de vue divergents.....</i>	<i>74</i>
3.2. <i>Des débouchés diversifiés et idéaux-typiques ?</i>	<i>75</i>
3.3. <i>La professionnalisation des études universitaires : une question de moyens ?</i>	<i>79</i>
4. Les étudiants et la professionnalisation	80
4.1. <i>Poursuivre un DESS ou un DEA</i>	<i>80</i>
4.2. <i>La conception estudiantine de la professionnalisation : se construire une identité professionnelle</i>	<i>82</i>
4.3. <i>Travail qualifié versus travail non qualifié.....</i>	<i>84</i>
Conclusion.....	90

Chapitre 2**Régulation de l'entrée dans un corps professionnel et fabrique de professionnels** 91

Introduction	91
1. Les travaux sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur	92
2. Régulation de l'entrée dans un corps professionnel	102
2.1. <i>La figure de l'expert chez Max Weber</i>	102
2.2. <i>Du concept de social closure au concept de fermeture</i>	105
3. La fabrique de professionnels	110
3.1. <i>La fonction socialisatrice de la formation : la socialisation professionnelle</i>	111
3.2. <i>La construction de l'identité professionnelle</i>	116
3.3. <i>La construction du projet professionnel</i>	118
3.4. <i>Les formations universitaires et la fabrique de professionnels</i>	122
Conclusion	128

Chapitre 3**La formation professionnelle généraliste**..... 131

Introduction	131
1. Les métiers de l'enseignement et de la formation	132
1.1. <i>Les corps savants au Moyen Âge : une fabrique de professionnels centrée sur des rites de passage</i>	135
1.1.1. <i>Des écoles épiscopales aux corps savants : autonomie corporative</i>	135
1.1.2. <i>La fabrication de professionnels : le système des grades</i>	137
1.2. <i>De la Révolution au début des années 2010 : restructuration de la fabrique de professionnels</i>	142
2. Les professions issues du droit : la praxis après la théorie	157
2.1. <i>Les études de droit au Moyen Âge : condition nécessaire mais non suffisante pour exercer le métier d'avocat plaquant</i>	158
2.2. <i>Devenir avocat au début des années 2010</i>	161
2.3. <i>La profession de notaire au début des années 2010 : voie universitaire et voie professionnelle</i>	164
Conclusion	168

Chapitre 4**La formation professionnelle spécialiste**..... 171

Introduction	171
1. Le champ de la médecine au Moyen Âge jusqu'au XVIII^e siècle : séparation entre théorie et pratique	172
1.1. <i>Les études de médecine : hiérarchisation des savoirs</i>	173
1.2. <i>Chirurgiens-barbiers : des arts mécaniques aux arts libéraux</i>	175
1.3. <i>De la médecine théorique à la médecine mécaniste : injection de la praxis</i>	181
2. La régulation de l'entrée dans le corps professionnel : de la Révolution au début des années 2010	186
2.1. <i>La conquête du monopole d'exercice de la profession</i>	186

2.2. <i>La défense de l'éthique médicale : le rôle de l'Ordre des médecins</i>	190
2.3. <i>La limitation du nombre de médecins : le numerus clausus</i>	194
3. La fabrique de professionnels du XIX^e siècle au début des années 2010	196
3.1. <i>Réhabilitation de la pratique à l'aube du XIX^e siècle : la naissance de la médecine hospitalo-universitaire</i>	196
3.2. <i>L'internat comme outil de professionnalisation</i>	200
3.3. <i>Les études médicales de la fin du XIX^e siècle à 1969</i>	206
3.4. <i>Les études médicales au début des années 2010</i>	210
4. L'odontologie : vers la formation professionnelle spécialiste ?	214
Conclusion	217
Chapitre 5	
La formation professionnelle scientifique	219
Introduction	219
1. La science au cours de l'histoire	220
1.1. <i>La science médiévale : une science de l'interprétation</i>	220
1.2. <i>La naissance de la science moderne</i>	223
1.3. <i>La science contemporaine : une volonté d'intervenir sur le réel</i>	226
2. L'ingénierie et l'expertise scientifique : une fabrique de professionnels centrée sur la recherche appliquée	228
2.1. <i>L'institutionnalisation de la recherche à l'université : La question du lien entre enseignement et recherche</i>	230
2.2. <i>L'ingénierie et l'expertise scientifique dans le domaine des sciences expérimentales</i>	233
2.2. <i>L'ingénierie et l'expertise scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales</i>	238
2.3. <i>L'ingénierie et l'expertise scientifique à Aix-Marseille Université au début des années 2010</i>	241
2.4. <i>D'une discipline scientifique à l'émergence d'un corps professionnel : le cas de la psychologie</i>	246
2.5. <i>La pharmacie : une formation professionnelle scientifique</i>	253
3. Les formations professionnelles scientifiques au début des années 2010 : une fabrique de professionnels orientée vers la recherche fondamentale	258
3.1. <i>Lieux de socialisation des étudiants</i>	258
3.2. <i>La formation doctorale et son déroulement</i>	260
3.3. <i>Les enseignements et leur mise en pratique</i>	263
4. La régulation de l'entrée dans un corps professionnel : monopole de la fonction publique	267
4.1. <i>L'enseignement et la recherche dans le secteur public : instabilité et précarité</i>	268
Conclusion	273
Chapitre 6	
La formation professionnelle poïétique	275
Introduction	275

1. Les arts.....	276
2. L'information, la communication et les technologies de l'information et de la communication (TIC).....	279
3. Les langues	282
4. Les lettres	284
5. Sport et motricité.....	286
Conclusion.....	287
Conclusion générale	289
Bibliographie.....	295
Webliographie.....	333
1. Ouvrages, articles, documents, presse.....	333
2. Sites internet	337
Index des abréviations et des sigles.....	341
Table des encadrés, schémas et tableaux	351
Annexes	353
Annexe A : Méthodologie d'enquête.....	353
A.1. L'offre de formation universitaire	353
A.2. Les maquettes de formation ou les dossiers de demande d'habilitation	358
A.2. Enquêtes qualitative et quantitative auprès des universitaires	374
A.3. Enquête qualitative auprès des étudiants	375
Annexe B : Les nomenclatures des niveaux de formation.....	382
Annexe C : Les formations professionnelles généralistes des professions de santé	385
Orthophoniste et orthoptie.....	385
Masso-kinésithérapeute et manipulateur en électroradiologie.....	386
Sage-femme (maïeuticien).....	388
Annexe D : Les formations du complexe technoscientifique d'Aix-Marseille Université.....	391
Annexe E : Les disciplines scientifiques d'Aix-Marseille Université.....	399
Annexe F : Les maquettes de cours de la licence professionnelle « Métiers de la montagne » et du master professionnel « Métiers de la montagne »	415
Table des matières.....	417