

L'exigence de professionnalisation à l'université : émergence, réceptions et effets en Europe, en France et en République tchèque

Josef Kavka

▶ **To cite this version:**

Josef Kavka. L'exigence de professionnalisation à l'université : émergence, réceptions et effets en Europe, en France et en République tchèque. Science politique. Université de Strasbourg, 2021. Français. NNT : 2021STRAG018 . tel-03977183

HAL Id: tel-03977183
https://theses.hal.science/tel-03977183

Submitted on 7 Feb 2023

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.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE Sciences humaines et sociales. Perspective européenne (ED 519)

Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe (SAGE, UMR 7363)

THÈSE présentée par :

Josef KAVKA

soutenue le : **22 juin 2021**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Science politique

L'exigence de professionnalisation à l'université.

Emergence, réceptions et effets en Europe, en France et en République tchèque

THÈSE dirigée par :

M ROWELL Jay	Directeur de recherche CNRS, SAGE

RAPPORTEURS :

Mme DAKOWSKA Dorota	Professeure de science politique, Université Lumière Lyon-2
M ROGER Antoine	Professeur de science politique, Sciences Po Bordeaux

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M BODIN Romuald	Professeur de sociologie, Université de Nantes
Mme MUSSELIN Christine (présidente)	Directrice de recherche CNRS, Sciences Po Paris – CSO
Mme LOZAC'H Valérie	Professeure de science politique, Université de Strasbourg

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble des enquêtés qui par leur participation, ont rendu ce travail possible.

Je remercie particulièrement Jay Rowell pour ses relectures, ses conseils avisés et au delà de ça, son soutien tout au long de ce travail.
Je remercie chaleureusement Dorota Dakowska, Romuald Bodin, Christine Musselin, Valérie Lozac'h et Antoine Roger d'avoir accepté de participer au jury de soutenance.

Je n'oublie pas, bien sûr, les quatre participants des nombreux comités de suivi de thèse, à qui je dois beaucoup pour la construction progressive de ce travail : Dorota Dakowska, Karim Fertikh, Valérie Lozac'h, Romuald Normand.

Je remercie enfin toutes mes relectrices et relecteurs : Jonathan, Lise, Charles, Lili, Maxime, Victor, Delphine et j'en oublie... Sans eux, ce travail n'aurait pas été écrit en français.

Déclaration sur l'honneur
Declaration of Honour

J'affirme être informé que le plagiat est une faute grave susceptible de mener à des sanctions administratives et disciplinaires pouvant aller jusqu'au renvoi de l'Université de Strasbourg et passible de poursuites devant les tribunaux de la République Française.

Je suis conscient(e) que l'absence de citation claire et transparente d'une source empruntée à un tiers (texte, idée, raisonnement ou autre création) est constitutive de plagiat.

Au vu de ce qui précède, **j'atteste sur l'honneur que le travail décrit dans mon manuscrit de thèse est un travail original et que je n'ai pas eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

I affirm that I am aware that plagiarism is a serious misconduct that may lead to administrative and disciplinary sanctions up to dismissal from the University of Strasbourg and liable to prosecution in the courts of the French Republic.

I am aware that the absence of a clear and transparent citation of a source borrowed from a third party (text, idea, reasoning or other creation) is constitutive of plagiarism.

In view of the foregoing, ***I hereby certify that the work described in my thesis manuscript is original work and that I have not resorted to plagiarism or any other form of fraud.***

Nom : Prénom : Kavka Josef

Ecole doctorale : ED 519

Laboratoire : SAGE

Date : 22 juin 2021

13 novembre

Aujourd'hui j'ai suivi Lima et Belano toute la journée. Nous avons marché, nous avons pris le métro, des bus, un *pesero*, nous avons remarché, et pendant tout ce temps nous n'avons pas arrêté de parler. De temps en temps ils s'arrêtaient et entraient dans des maisons, et moi il fallait alors que je les attende dans la rue. Quand je leur ai demandé ce qu'ils faisaient, ils m'ont dit qu'ils faisaient une enquête. Mais moi, il me semble qu'ils apportent de la marihuana à domicile. Pendant le trajet, je leur ai lu les derniers poèmes que j'ai écrits, onze ou douze, et je crois qu'ils les ont aimés.

Roberto Bolaño, *Les détectives sauvages*, 1998

Sommaire

REMERCIEMENTS **3**

SOMMAIRE **8**

INTRODUCTION GENERALE **13**

1. L'EXIGENCE DE PROFESSIONNALISATION EN EUROPE, UN OBJET A MULTIPLES FACETTES **16**

2. UNE ENQUETE MULTI-SITUEE **38**

3. STRUCTURE DE LA THESE **53**

CHAPITRE 1. TRANSFORMATIONS D'UN IMPERATIF ANCIEN **56**

1. LA PLANIFICATION ECONOMIQUE AU FONDEMENT DE LA POLITIQUE UNIVERSITAIRE **58**

2. UNE CONJONCTURE FAVORABLE POUR LA PROFESSIONNALISATION DANS LES ANNEES 2000. **89**

CHAPITRE 2. UNE DIFFUSION EUROPEENNE D'UN NOUVEAU MOT D'ORDRE ? LES POLITIQUES EUROPEENNES EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR **110**

1. BRUXELLES – OLOMOUC – BRUXELLES. DE L'INTERET D'ARTICULER LES ANALYSES DE L'EUROPE ET LEURS EFFETS **111**

2. POLITIQUE DE LISIBILITE. « MONTRER QUE LES ETUDIANTS SONT EMPLOYABLES. » **137**

3. POLITIQUE DE MASSIFICATION. FORMER LES TRAVAILLEURS POUR UNE ECONOMIE DE LA CONNAISSANCE **144**

4. POLITIQUE D'ADAPTABILITE. SAVOIR S'ADAPTER A UN MARCHE DU TRAVAIL IMPREVISIBLE **152**

5. POLITIQUE D'ADEQUATION. LE RENOUVEAU D'UN REVE ANCIEN **160**

CHAPITRE 3. LA FORCE DES STRUCTURES NATIONALES. ESPACE DE LA POLITIQUE UNIVERSITAIRE EN FRANCE ET EN TCHEQUIE 174

1. ESPACE DE LA POLITIQUE UNIVERSITAIRE **175**

2. UN CAP COMMUN ET DES MISES EN CONCURRENCE DIFFERENCIEES. LA FORCE DES PERMANENTS **180**

3. S'OPPOSER OU SE SERVIR DE L'EUROPE ? LES USAGES DE LA POLITIQUE EUROPEENNE PAR LES MOUVEMENTS CONTESTATAIRES **216**

CHAPITRE 4. POLITIQUES DE PROFESSIONNALISATION. LOGIQUES NATIONALES 242

1. VARIETES DES FORMES DE LA PROFESSIONNALISATION **243**

2. QUI VEUT LA PROFESSIONNALISATION A L'UNIVERSITE? **280**

CHAPITRE 5. L'EXIGENCE DE PROFESSIONNALISATION, AU-DELA DE L'ACTION PUBLIQUE ? 314

1. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LA PRESSE ET LA MONTEE EN PUISSANCE DU CONSEIL D'ORIENTATION **314**

2. LES UNIVERSITES, RELAIS DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE **341**

CHAPITRE 6. RENDRE UTILE ? LES LUTTES POUR IMPOSER UNE CONCEPTION LEGITIME DES ETUDES DE PHILOSOPHIE. 368

1. L'AUTONOMIE DECLINANTE D'UNE DISCIPLINE ANTI-UTILITAIRE ? **369**

2. CONTOURNEMENTS, REAPPROPRIATIONS ET EFFETS COLLATERAUX **393**

CHAPITRE 7. LES ETUDIANTS FACE A L'EXIGENCE DE PROFESSIONNALISATION. LES CONDITIONS SOCIALES DE L'APPROPRIATION D'UN MOT D'ORDRE ? 430

1. UNE EXPOSITION PRECOCE ET DIFFERENCIEE A L'EXIGENCE DE PROFESSIONNALISATION **431**

2. RESSOURCES DE L'ENTRE-SOI PHILOSOPHIQUE **463**

3. USAGES ET APPROPRIATIONS **486**

CONCLUSION GENERALE 504

BIBLIOGRAPHIE **512**

SIGLES **548**

ANNEXES **550**

Introduction générale

> « Il est nécessaire de professionnaliser toutes les filières car elles ont toutes vocation à conduire à l'emploi, qu'elles soient générales ou professionnelles. […] La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail[1] ». (Patrick Hetzel, 2006)

> **Ancien doyen de la Faculté de Philosophie à Strasbourg**. Des disciplines comme la nôtre [...] ne sont vraiment pas par essence professionnalisantes [...] La philosophie est une formation classique, une formation intellectuelle. Et la question de l'applicabilité, c'est-à-dire de l'utilisation immédiate de la formation dans le but de gagner sa vie, de valoriser en quelque sorte ses études, pour nous, c'est secondaire. Dans l'esprit ! On est bien conscient des réalités sociales, du fait que nos étudiants devront bien gagner leur vie. Mais, en fait, nous, nous sommes en quelque sorte restés – c'est pour ça que dans le fond il y a quelque chose qui n'a pas changé en philosophie, il y a une constante – nous sommes restés avec cette référence, cette référence d'une formation académique (on peut utiliser aussi ce terme académique) une formation vraiment intellectuelle, une formation de la pensée qui en elle-même ouvre à tout après[2].

> **Question JK**. Pendant les campagnes [aux élections universitaires] et ensuite quand tu étais au Sénat [académique] et à la Chambre [étudiante[3]], quels étaient les sujets qui portaient chez les étudiants ?
> **Ancien président de la Chambre étudiante en Tchéquie**. Ce qui porte toujours, que ce soit en sciences humaines, en droit ou dans les études d'ingénieur c'est de dire que les enseignements seront plus pratiques, plus en lien avec le marché d'emploi. Dès que tu dis « on demandera plus de pratique », tout le monde t'applaudit. […] Mais je le voyais aussi plus tard dans mes enseignements [en sciences sociales]. Quand je recevais en retour les évaluations étudiantes, la plupart des critiques, c'est que les cours sont trop théoriques, trop académiques, pas assez appliqués etc.

Ces extraits soulignent les principales tensions qui caractérisent l'exigence de professionnalisation, l'objet de cette thèse. Le premier extrait est tiré du rapport de la Commission Université-Emploi, présidée par Patrick Hetzel et constituée par le gouvernement français en 2006 suite au mouvement étudiant et lycéen contre le « contrat première embauche ». De nombreuses recommandations du rapport sont mises en œuvre pendant le quinquennat de Nicolas Sarkozy. Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle voit le jour dans chaque université. Des créneaux pour les

[1] Hetzel, Patrick. 2006. *De l'Université à l'Emploi*. Le Rapport de la Commission du débat national Université-Emploi. 24 octobre 2006. p. 45.
[2] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, 2013.
[3] La Chambre étudiante du Conseil des établissements d'enseignement supérieur est l'instance qui représente les intérêts des étudiants tchèques auprès du gouvernement et dans les structures européennes. Son président est membre de l'Union des étudiants européens (ESU) qui représente les étudiants européens dans le processus de Bologne.

stages et les unités d'enseignement sur le projet professionnel sont introduits dans toutes les licences. Les formations et les établissements sont évalués et classés selon les taux d'emploi des diplômés. Les personnalités extérieures à l'université, communément appelées les « professionnels », sont systématiquement associées aux enseignements et à leur évaluation. Ces mesures sont promues au nom de la professionnalisation, une tendance relativement ancienne mais qui prend un nouvel essor dans les années 2000. Désormais, elle n'est plus limitée à certains domaines de l'enseignement supérieur mais doit concerner l'ensemble de l'université, y compris les filières dites générales, académiques ou « classiques ». C'est ce qu'indique le deuxième extrait tiré de l'entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie à Strasbourg. Celui-ci définit la philosophie comme « une formation intellectuelle » dont les finalités vont au-delà de l'impératif de « l'applicabilité » ou d'une « utilisation immédiate ». La philosophie incarnerait l'idéal de « culture désintéressée », de l'élévation de soi par le savoir (*Bildung*) ou du modèle d'« Humboldt ». En tant que discipline particulièrement éloignée des demandes supposées du marché du travail, la philosophie apparaît alors comme une valeur test pour mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une professionnalisation généralisée depuis les années 2000 à l'ensemble des études universitaires.

En France, ce nouvel essor de la professionnalisation a lieu après le mouvement social qui expose sur la scène publique le problème de l'insertion professionnelle des jeunes. La professionnalisation est promue au nom de la lutte contre le chômage : « Ce que demandent les jeunes en entrant à l'Université, c'est d'être bien formés, mais aussi de trouver un emploi à la sortie ! », clame Benoist Apparu à l'Assemblée nationale en juillet 2007 lorsqu'il défend la nouvelle Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) qui inscrit « l'insertion et l'orientation » parmi les trois principales missions des universités[4]. Mais la professionnalisation ne se développe pas seulement en France et pas seulement dans les pays confrontés au problème du chômage des jeunes. Depuis 30 ans, elle prend une place importante

[4] Assemblée Nationale, « Débat parlementaire précédant au vote sur la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités. »

dans les débats sur la politique universitaire en Tchéquie[5], pays où le taux de chômage des diplômés est pourtant l'un des plus bas de l'Union européenne[6].

La comparaison tchèque permet de questionner d'emblée les thèses qui naturalisent la professionnalisation comme une réponse directe et souhaitable au chômage des jeunes. Elle fait ressortir une autre hypothèse pour expliquer la montée en puissance de l'impératif de la professionnalisation dans cette période. Depuis la fin des années 1990, la politique européenne se renforce dans le secteur universitaire et établit un lien étroit entre la formation, l'emploi et la compétitivité. Lorsqu'en 2006, la Commission européenne précise sa stratégie pour l'enseignement supérieur, elle appelle à « surmonter les écarts durables entre la qualification des diplômés et les besoins du marché du travail » et à intensifier « l'effort de formation de la main d'œuvre en général[7] ». La professionnalisation en France et en Tchéquie serait-elle alors un effet de la politique européenne qui définit les universités comme le maillon central de l'économie de la connaissance ?

Pourtant, la « demande » de professionnalisation de la part des étudiants ne semble pas relever seulement d'une réaction à l'action publique. C'est ce que reflète le troisième extrait, tiré de notre entretien avec un ancien président de l'association représentant les étudiants tchèques. Les porte-parole officiels des étudiants formulent ce qu'ils perçoivent être une demande des étudiants. En France, l'ancien président de l'UNEF, le principal syndicat contestataire, nous explique en entretien que depuis les années 2000, il y a « pour l'UNEF une obligation dans tout son discours syndical de tenir compte de cette demande très forte des étudiants de faire des études pour trouver un job[8] ». La professionnalisation se dessine alors comme résultat, à la fois d'une politique publique et d'une dynamique sociale forte, que la thèse aura pour objet de comprendre. Nous supposons que les deux sont liées et qu'elles se renforcent mutuellement dans ce que nous appelons l'*exigence de professionnalisation*.

Pour analyser cette exigence, nous aborderons les différents espaces dans lesquels elle est produite, et les différents canaux par lesquels elle est véhiculée. Nous

[5] Petr Pabian, Karel Šima et Lucie Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market: how academic higher education fuels labour market success in the Czech Republic », *Journal of Education and Work*, février 2011, vol. 24, n° 1-2, p. 95-118.
[6] Martin Zelenka, *Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002–2018 (Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans les années 2002-2018)*, Prague, Centre pour l'analyse de la politique éducative. Faculté de pédagogie, l'Université Charles, 2019, p. 16.
[7] Commission européenne, *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation.*, Bruxelles, 2006, p. 7.
[8] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*, Paris, 2015.

interrogerons l'émergence et la mise en œuvre de la professionnalisation dans la politique universitaire en France, en Tchéquie et à l'échelle européenne. Nous analyserons ses origines, appropriations et usages dans les universités et notamment auprès des enseignants et étudiants en philosophie. Nous observerons certaines de ses manifestations dans les médias et dans un secteur économique qui se structure autour de l'enseignement supérieur et propose des services d'accompagnement scolaire ou de conseil psychologique, scolaire et professionnel. Après avoir présenté les problématiques que soulève cet objet à plusieurs facettes, nous décrirons l'enquête par laquelle nous allons nous en saisir.

1. L'exigence de professionnalisation en Europe, un objet à multiples facettes

En 2019, Laurène Le Cozanet soutient sa thèse en science politique *La Professionnalisation des études. Quand l'Université s'adapte à l'économie*. C'est le travail le plus approfondi sur la professionnalisation en France. Laurène Le Cozanet y analyse « l'émergence de l'injonction, en particulier à travers sa formalisation dans une politique publique » mais aussi « sa prise en charge au sein des universités[9] » par les enseignants et le personnel administratif. Elle dédie son premier chapitre à l'histoire de la notion de professionnalisation, « ce mot du langage commun qui est passé en contrebande dans le langage scientifique[10]». Ce n'est pas simplement une « forme scolaire » qui s'imposerait aux sociologues de l'éducation ayant du mal à se détacher de la politique et de l'administration éducative[11]. La professionnalisation est d'abord un concept scientifique. Il trouve son origine dans la sociologie nord-américaine des années 1930. Via les sciences sociales françaises, il se diffuse après la guerre dans les mondes de l'éducation, de l'administration, de la politique et de l'espace public et médiatique. Plus récemment, il réapparait dans la recherche universitaire avec le renouveau de la sociologie des professions[12]. Cette trajectoire

[9] Laurène Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, Thèse en Science politique, L'Université de Paris-Dauphine -PSL, Paris, 2019, p. 25.
[10] Laurène Le Cozanet reprend les mots de Pierre Bourdieu (*Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, p. 202-203.) pour construire son objet à partir de ce concept « de contrebande. » *Ibid.*
[11] C'est ce que déplorent Jean-Michel Chapouilie et Jean-Pierre Briand à propos de leur discipline (Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire et la scolarisation: Une perspective d'ensemble », *Revue Française de Sociologie*, janvier 1993, vol. 34, n° 1, p. 3-42.)
[12] Didier Demazière, Pascal Roquet et Richard Wittorski, *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan, 2012, 284 p.

rend la notion ambiguë, instable, polysémique, une catégorie à la fois pratique et analytique, un enjeu de luttes[13]. Laurène Le Cozanet en propose d'abord une « 'définition provisoire', ouverte » : la professionnalisation conçue comme une « entreprise de rapprochement entre les études et le travail ». Cette première définition est progressivement précisée : c'est « l'Université [qui] s'adapte à l'économie », et non pas l'inverse. En France, depuis les années 1990 les initiatives de professionnalisation analysées par Laurène Le Cozanet ont pour point commun un « pilotage qui rationalise les cursus en les subordonnant aux besoins de l'économie[14] ». Ces initiatives constitueront l'un des objets de cette thèse. Puis notre focale s'élargira du côté des étudiants et de leur « demande » d'une part, et au-delà des frontières nationales d'autre part.

Pourquoi reprendre le terme spécifiquement français, chargé de son ambiguïté et des ses usages pluriels, pour une comparaison européenne ? En Tchéquie, plusieurs notions équivalentes à la professionnalisation sont utilisées. Le terme commun est celui de la pratique [*praxe*]. Une enquête ethnographique menée dans cinq universités tchèques au début des années 2010 rapporte les paroles d'étudiants regrettant que les « enseignements so[ien]nt un peu trop théoriques », « pas assez pratiques » : ils aimeraient voir « comment ce qu'on apprend est utilisé dans la pratique[15] ». Dans les milieux de la politique éducative, de l'expertise et de la recherche sur l'éducation, on utilise la notion commune de « pratique » ou de « cursus pratiques ». Des termes plus savants sont utilisés en parallèle. Certains chercheurs distinguent les enseignements « académiques ou professionnels[16] ». Les documents stratégiques du ministère de l'Éducation appellent à contribuer à une « politique d'emploi » [zamestnanosti] et « d'employabilité[17] » [zamestnatelnosti]. Ils reprennent aussi le terme *relevance policy,* répandu dans la littérature anglo-saxonne sur l'enseignement supérieur qui est

[13] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 32-39.
[14] *Ibid.*, p. 30, 271.
[15] Ces citations des étudiants en droit sont relevées par les auteurs d'une enquête ethnographique menées dans cinq établissements tchèques (Jana Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, SLON., Praha, 2014, p. 154-155.)
[16] *Ibid.*, p. 135-163.
[17] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010 [Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010]*, Prague, 2005, p. 2.

littéralement traduit en tchèque : *politika relevance*[18]. Cette pluralité rappelle les ambiguïtés de la professionnalisation qui, dans l'après-guerre, véhicule les projets d'intégration sociale et non pas d'adaptation au marché d'emploi. Suivant l'exemple de l'Union soviétique[19], le gouvernement tchécoslovaque initie à la fin des années 1950 un mouvement de réformes visant à « adapter l'université à la vie pratique ». Les objectifs étroitement économiques ne prévalent pas sur les fonctions sociales et politiques des réformes quand par exemple les étudiants-ingénieurs effectuent les stages dans les champs ou sur des postes d'ouvriers non-qualifiés[20]. Cet exemple décalé par rapport aux réalités actuelles rappelle que les termes utilisés pour nommer les entreprises visant à adapter l'université au monde du travail sont inévitablement chargés des histoires particulières des deux pays de l'enquête.

Rajouter un nouveau concept ou reprendre les notions qui se diffusent via les initiatives européennes – l'employabilité, *relevance policy* – ne ferait que dissimuler l'asymétrie inhérente à la comparaison franco-tchèque. Nous utilisons la professionnalisation en tant que terme indigène, le plus évocateur dans le contexte de production et de réception de ce travail. Le caractère transnational de l'enquête nous conduit toutefois à nous détacher de la notion même. À la différence de Laurène Le Cozanet, nous ne restituons pas la « grammaire générative » et le « halo sémantique de la professionnalisation ». Nous cherchons d'emblée les pratiques, les instruments, les mesures concrètes qui participent à l'adaptation des études universitaires au monde du travail en France, en Tchéquie et dans la politique européenne. Conçue de cette manière, la professionnalisation n'est pas portée seulement par une politique publique mais relève aussi de ce que Laurène Le Cozanet décrit comme une « injonction diffuse[21] ». Pour délimiter les contours de cette injonction et analyser comment elle s'articule avec l'action publique institutionnalisée, nous parlons de l'« exigence de professionnalisation ».

---

[18] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015*, Prague, 2010, p. 12-19.

[19] Laurent Coumel, *Rapprocher l'école et la vie: une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique: 1918-1964*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2014, 453 p ; John Connelly, *Captive University: the Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945-1956.*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2014.

[20] Pavel Urbášek et Jiří Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, p. 59.

[21] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 579.

Encadré n° I.1 – Formations générales/professionnelles, théoriques/pratiques, académiques/techniques. Pluralité des catégories pratiques.

Tout au long de cette thèse, nous aurons recours à l'opposition entre deux catégories de formations, disciplines ou filières : d'une part les formations professionnelles, professionnalisantes, techniques, appliquées, pratiques ou utilitaires ; d'autre part les formations académiques, généralistes, théoriques ou classiques. La philosophie incarne cette deuxième catégorie. La médecine, les études d'ingénieur, l'économie-gestion ou le droit font partie de la première. Différents acteurs de l'enseignement supérieur en France et en Tchéquie se servent de ces divisions pour se situer dans l'espace des formations et disciplines, se référer à certaines valeurs ou modèles, se distinguer, réclamer des ressources. Comme d'autres classifications indigènes, celle-ci n'a ni de contenu ni de frontières précises mais produit des effets.
La situation se complique quand certaines de ces distinctions acquièrent un contenu juridique ou administratif précis. En France, les diplômes professionnels et technologiques sont encadrés autrement que les diplômes généraux (i.e. contrairement à la licence générale, la licence professionnelle doit contenir un stage). Mais ces distinctions évoluent dans le temps (i.e. suppression progressive des masters professionnels ou la transformation de la licence professionnelle en troisième année de diplôme universitaire technologique en 2021). Elles ne codifient pas les usages pratiques. Inévitablement, des confusions apparaissent quand le même diplôme est, selon certains critères, général et théorique tandis qu'il est professionnel et pratique selon d'autres[22].
Nous envisageons ces oppositions comme des catégories indigènes. Elles véhiculent des divisions symboliques et matérielles qui sont plus ou moins institutionnalisées et pérennes. Pour les analyser, il faut toujours restituer le contexte précis qu'il soit relatif à l'interaction dans une soirée étudiante ou au système national d'allocation des moyens aux universités.

1.1. Une « demande » de professionnalisation ? Entre effet de politique publique et « fait social »

D'après le *Larousse*, l'« exigence » correspond à « ce qui est commandé par les circonstances, la nature, la satisfaction des besoins, les lois, la morale, etc. » Du point de vue des universitaires, la professionnalisation relève d'une exigence qui provient des « lois » – de la législation et de la réglementation, c'est-à-dire de « la politique de

[22] La formation en droit est réputée professionnalisante, utilitaire ou appliquée. Dans les typologies des formations universitaires, elle est définie comme une formation professionnelle historique (Raymond Bourdoncle et Claude Lessard, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, 2002, vol. 142, janvier-février-mars, p. 131-181.). Les enquêtes ethnographiques menées dans les années 2010 en France et en Tchéquie montrent que, contrairement à leurs réputations, certaines formations en droit sont orientées de façon plus théorique et académique que des formations en lettres ou en philosophie (J. Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, *op. cit.* ; L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*). Selon la réglementation française, la licence en droit fait partie des licences générales et non pas professionnelles.

professionnalisation ». Mais elle est aussi véhiculée par les demandes de la part des étudiants ou des étudiants potentiels et leurs parents. C'est ce qu'illustre l'extrait d'entretien avec le représentant étudiant tchèque cité en exergue de la thèse.

En France[23], cette demande se traduit par l'augmentation exponentielle des effectifs dans les filières professionnelles. Depuis les années 1960, de nouveaux diplômes techniques et professionnels sont créés dans les universités :

> 1966 – Diplôme universitaire technologique (DUT)
> 1970 – Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion (Miage)
> 1973 – Maîtrise des sciences de gestion (MSG), Maîtrise des sciences et techniques (MST)
> 1974 – Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
> 1970-75 – Diplômes universitaires d'ingénieurs, écoles d'ingénieurs universitaires
> 1985 – Diplôme de recherche technologique, Magistère
> 1992- Diplôme d'études universitaires professionnalisées et titre de maître ingénieur (en IUP)
> 1999 – Licences professionnelles
> 2002 – Masters professionnels[24]

À partir du milieu des années 1990, les effectifs dans les formations générales commencent à stagner tandis qu'ils augmentent dans les diplômes professionnels et techniques. La hausse est de 70 % entre 1996 et 2006 pour l'ensemble des formations professionnelles et techniques à l'université[25]. Entre 2003 et 2006, les effectifs en licences générales baissent de 19 % quand ceux des licences professionnelles augmentent de 232 %[26].

Les stages qui font partie intégrante des formations professionnelles et techniques marquent aussi une croissance exponentielle. Selon la sociologue Dominique Glaymann, « aucun dénombrement indiscutable n'est disponible, » mais « toutes les études concluent à une tendance à la multiplication[27] ». Le nombre de stagiaires aurait augmenté de l'ordre « de 50 % entre 2005 et 2008 » selon Julien Bayou de *Génération précaire*[28]. L'Avis du *Conseil économique, social et environnemental* signé en 2012 par Jean-Baptiste Prévost, ancien président de l'UNEF et futur membre

[23] Ces passages présentent le concept de « l'exigence de professionnalisation » par un exemple évocateur tiré du système d'enseignement français. L'histoire de la professionnalisation à l'université en France et en Tchécoslovaquie fera l'objet du chapitre 1.
[24] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 12-13.
[25] Dominique Maillard et Patrick Veneau, « Les licences professionnelles: Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 2006, vol. 62, n° 2, p. 49.
[26] François Vatin et Antoine Vernet, « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique », *Revue du MAUSS*, 2009, vol. 33, n° 1, p. 58.
[27] Dominique Glaymann, « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation emploi*, 1 mars 2015, n° 129, p. 6.
[28] Julien Bayou, « Mieux encadrer les stages. Génération précaire en première ligne », *Cadres CFDT*, 2010, vol. 440-441, p. 67-72.

du cabinet de Geneviève Fioraso, « le nombre de stages en milieu professionnel est estimé à environ 1,6 million par an [en 2012] contre 600 000 en 2006[29] ». On assisterait à une multiplication de plus de 250 % dans la deuxième moitié des années 2000. La croissance se poursuit pendant les années 2010 mais elle est modérée comparée à la hausse exponentielle de la décennie précédente (1 437 104 en 2010 contre 1 623 500 en 2016)[30].

Interprété comme la réponse à une « demande » préexistante, l'essor des stages et des formations professionnelles à l'université permet de légitimer les projets de professionnalisation de 2007-2012. Mais comme le rappellent Jean-Michel Chapoulie et Jean-Pierre Briand, la « demande » n'est pas un facteur explicatif suffisant dans l'analyse de la politique éducative. En étudiant l'allongement de la scolarité au XXe siècle, les deux sociologues pointent le caractère tautologique des thèses qui expliquent ce qui advient par ce qui est demandé, comme si le système politico-administratif était naturellement ajusté à son entourage social et économique. Étudier l'offre – c'est-à-dire la politique éducative – permet de mieux comprendre comment la demande peut s'exprimer et comment elle est stimulée à un moment précis et sous une forme précise[31]. Le soutien durable apporté par les pouvoirs publics aux filières professionnelles est particulièrement visible en France.

Selon le système de distribution des moyens publics aux universités (système dit « Sympa »), 90 % de leur financement récurrent pour l'enseignement se fait en fonction du nombre d'étudiants présents aux examens (les proportions exactes sont ajustées lors de la contractualisation). Mais la subvention par étudiant change selon les coefficients qui vont de 1,1 pour les licences et masters généraux, 2,4 pour les masters professionnels et la santé, 3 pour les licences professionnelles et les DUT dans le secteur des services, et 4 pour les licences professionnelles et les DUT dans l'industrie[32]. L'étudiant en DUT ou licence professionnelle coûte donc à l'État environ 3,6 fois plus qu'un étudiant en licence générale ; il apporte aussi 3,6 fois plus de moyens financiers aux universités. Les moyens supplémentaires que permettent d'attirer les formations professionnelles représentent un levier puissant de

[29] Jean-Baptiste Prévost, *L'emploi des jeunes*, Paris, 2012.
[30] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 12-13.
[31] J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, « L'institution scolaire et la scolarisation », art cit.
[32] Piere Balme et Jean-Richard Cytermann, *L'université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management*, Grenoble, Presses Univ. de Grenoble, 2012, p. 284-287. Nous verrons dans le chapitre quatre qu'un système similaire est à l'œuvre aussi en Tchéquie.

professionnalisation. Ce mécanisme incitatif est d'autant plus efficace qu'il advient dans un contexte de pénurie budgétaire dans certains secteurs universitaires[33]. L'enquête multi-située de Laurène Le Cozanet montre qu'au-delà du système de financement récurent, les formations professionnelles et professionnalisantes sont favorisées par le financement compétitif par projet :

> « [L]es formations les plus touchées [par les nouvelles tendances dans la « répartition des crédits »] sont les filières dites générales ou fondamentales, c'est-à-dire les licences et masters 1, ainsi que les masters 2 les plus disciplinaires. Pour plusieurs raisons, ces cursus sont ceux qui reposent le plus sur des subventions étatiques récurrentes : ils sont rarement associés à des « partenaires économiques », ils ont moins de formation continue à proposer puisqu'il s'agit de formations initiales, et peuvent donc le moins prétendre à collecter la taxe d'apprentissage. Par ailleurs, les universités reprennent, pour distribuer les crédits, une pondération semblable à celle employée par le Ministère dans le modèle Sympa […]. Enfin, les cursus généraux sont aussi ceux qui peuvent le moins prétendre à des financements sur projets, qui concernent le plus souvent des thématiques (donc des cursus pluridisciplinaires) appliquées (donc des formations professionnelles). La politique nationale de formation universitaire repose ainsi avant tout sur des ressorts budgétaires, qui favorisent les formations professionnelles[34]. »

L'analyse de « l'offre », c'est-à-dire de la politique universitaire française, permet de voir que la « demande » des formations professionnelles est alimentée par un important investissement de fonds publics : les financements sont distribués de façon plus avantageuse pour les formations professionnelles que générales. Dominique Glaymann étudie d'autres ressorts qui favorisent en particulier les stages intégrés dans les cursus universitaires. D'abord, les stages permettent « d'inscrire plus d'étudiants (payant leurs frais d'inscription) qu'il n'y a de places et d'heures d'enseignement disponibles : les étudiants alternent périodes de cours et périodes de stage[35] ». Les formations professionnelles et techniques avec stages intégrés sont sélectives et seraient prisées par les responsables de formation souhaitant choisir leurs étudiants sans accepter tous les bacheliers ou licenciés qui y postuleraient[36]. Depuis 2007, l'État multiplie les initiatives pour développer les stages dans les filières générales. Le Plan pour la réussite en Licence de 2007 « prône au moins un stage validé dans le cursus pour tous les étudiants diplômés de licence[37]». L'arrêté de la

[33] Larry Leslie et Sheila Slaughter identifient le déclin du financement public récurrent comme le vecteur clef de l'essor du « capitalisme académique » dans les universités nord-américaines au cours des années 1980 (Larry Leslie et Sheila Slaughter, *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University.*, Johns Hopkins University Press., Baltimore, 1997.).
[34] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 452.
[35] D. Glaymann, « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », art cit, p. 8.
[36] *Ibid.*, p. 6-7.
[37] *Ibid.*

nouvelle licence de 2011 rend obligatoire un créneau pour les stages dans les licences générales.

Pour Dominique Glaymann, l'essor des stages produit un effet d'inflation. Le stage perd sa valeur initiale d'accélérateur d'insertion professionnelle mais devient nécessaire pour obtenir un emploi dans la majorité de secteurs vers lesquels se dirigent habituellement les diplômés du supérieur. Le stage incarne par cela un « dispositif » que Giorgio Agamben définit comme « un ensemble de praxis, de savoirs, de mesures, d'institutions dont le but est de gérer, de gouverner, de contrôler et d'orienter – en un sens qui se veut utile – les comportements, les gestes et les pensées des hommes[38] ». Dans sa critique de la « phase actuelle du capitalisme », Agamben pointe la démultiplication des dispositifs qui sont moins négociables, c'est-à-dire qui *in fine* réduisent les champs des possibles des individus, imposent progressivement des objectifs, des conduites et des pratiques sans toutefois contraindre directement l'apparente autonomie des individus à agir et choisir librement[39]. La diffusion des stages illustre comment un dispositif défendu au nom de l'émancipation des étudiants – accès facilité vers l'emploi, un enseignement plus appliqué, incarné et proche des étudiants – devient contraignant[40].

Le « dispositif » repose sur la gouvernementalité néolibérale analysée par Michel Foucault. Le pouvoir néolibéral ne vise pas à restreindre ou supprimer les désirs et volontés des sujets mais à s'en servir, à les réguler et les conduire dans un sens correspondant à ses objectifs politiques[41]. Plusieurs auteurs ont appliqué cette approche dans l'étude de la professionnalisation ou de la politique « d'employabilité ». Celle-ci apparait alors comme un instrument de stratégie néolibérale pour favoriser la compétitivité économique et la marchandisation généralisée[42].

Les travaux d'obédience foucaldienne et les analyses sociologiques de la politique universitaire invitent à comprendre la « demande » de professionnalisation comme le résultat d'un ordre institutionnel, politique et administratif. Mais la

[38] Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Paris, Editions Payot et Rivages, 2014, p. 28, 31.
[39] *Ibid.*, p. 42-48.
[40] Vincent de Briant et Dominique Glaymann (eds.), *Le stage: formation ou exploitation?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, 483 p.
[41] Michel Foucault et al., *Naissance de la biopolitique: cours au Collège de France, 1978-1979*, Paris, Gallimard : Seuil, 2004, 355 p.
[42] Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval, *La grande mutation, néolibérale et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.

sociologie des étudiants en France montre qu'une forme de demande de professionnalisation ou au contraire le refus de celle-ci repose sur des dynamiques sociales qui ne semblent pas entièrement subordonnées à l'action publique.

Dans *Les Héritiers*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent qu'un rapport désintéressé aux études – la capacité de « déréaliser » que les études ne sont que la préparation à un après professionnel – n'est pas aléatoirement reparti dans la « jeunesse étudiante ». « 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'E.N.A. », concluent Bourdieu et Passeron en 1964[43]. Au sein des « Facultés des Lettres », les étudiants qui entretiennent le plus facilement « l'illusion de l'apprentissage comme fin en soi[44] » sont plutôt masculins et issus des catégories supérieures, c'est-à-dire ceux pour qui l'avenir professionnel souhaité – accès aux positions des cadres et professions supérieures et intellectuels – est assuré par leur condition sociale. Les femmes et les étudiants des classes populaires ont plus souvent un objectif professionnel explicite et un rapport « utilitaire » ou « rationnel » à l'université :

> « Contraints à un projet professionnel plus réaliste, les étudiants originaires des basses classes ne peuvent jamais s'abandonner complètement au dilettantisme ou se prendre aux prestiges occasionnels d'études qui restent pour eux avant tout une occasion, qu'il faut saisir, de s'élever dans la hiérarchie sociale. Nécessité faisant loi, ils savent et s'avouent mieux la profession à laquelle ils se préparent et qu'ils se préparent à une profession[45]. »

En publiant *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron prennent part aux débats sur la politique universitaire des années 1960 et 1970[46]. Mais l'ouvrage devient aussi un classique de la sociologie des étudiants. Dans leur article de synthèse, Marie-Françoise Fave-Bonnet et Nicole Clerc montrent que les recherches sociologiques sur les étudiants en France se multiplient dans la décennie suivant la publication des *Héritiers*. Depuis 1992, les questionnaires de l'Observatoire de la vie étudiante sont administrés régulièrement à plusieurs milliers d'étudiants[47]. À partir de ces données robustes, une nouvelle vague de travaux analyse les différenciations des pratiques,

---

[43] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1964, vol. 1/, p. 89.
[44] *Ibid.*, p. 86.
[45] *Ibid.*, p. 94-95.
[46] Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005, vol. 13, n° 2, p. 69 ; Louis Weber, « Les Héritiers et La Reproduction dans les débats des années 60-70 », *Savoir/Agir*, 2011, vol. 17, n° 3, p. 21.
[47] Marie-Françoise Fave-Bonnet et Nicole Clerc, « Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches », *Revue Française de Pédagogie*, septembre 2001, n° 136, p. 16-17.

attitudes et styles de vie des étudiants. Les sociologues mettent l'accent sur la filière d'études en tant que variable cumulative qui englobe et structure d'autres variables explicatives dont le genre et les origines sociales et scolaires[48]. Bernard Lahire observe que les filières générales en lettres, sciences humaines et sociales (LSHS) sont les plus féminisées et avec les taux les plus élevés des étudiants d'origine populaire. Les étudiants en LSHS sont aussi ceux qui se préoccupent le plus de leur avenir professionnel[49]. Plus de trente ans après *Les Héritiers*, les mêmes facteurs – la filière, le genre et l'origine sociale – continuent à structurer la propension des étudiants à se prendre au jeu intellectuel illusoirement désintéressé ou à envisager la formation avant tout comme moyen dirigé vers une fin professionnelle. Les rapports socialement et institutionnellement différenciés aux études traduisent une forme de « demande » de professionnalisation : les étudiants préoccupés par leur avenir professionnel sont à la recherche des ressources ou des garanties relatives à leur futur professionnel. Sous cette lumière, la « demande » de professionnalisation ressemble plus à un fait social au sens d'Emile Durkheim[50] qu'à une conséquence passagère de l'action publique.

En analysant l'exigence de professionnalisation, nous faisons l'hypothèse que la politique de professionnalisation s'appuie sur une « demande » socialement située et que, en retour, la politique de professionnalisation renforce cette demande mais aussi l'oriente vers certains secteurs plutôt que d'autres. Pour pouvoir observer une variété de ces articulations, nous avons recours à la comparaison transnationale.

1.2. Professionnalisation, une dynamique européenne ?

Les politiques visant à adapter les études universitaires au marché de l'emploi font partie des tendances internationales des années 1990-2000[51]. Un débat existe en France sur la spécificité nationale de la professionnalisation[52]. Le sociologue Nicolas

[48] Bernard Lahire et Mathias Millet, *Les manières d'étudier: enquête 1994*, Paris, La documentation française, 1997, p. 12-13.
[49] *Ibid.*, p. 85-86.
[50] Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot & Rivages, 2009, 231 p.
[51] Egbert de Weert, *Perspectives on Higher Education and the labour market : review of international policy developments*, Enschede, Twente, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)., 2011.
[52] Pour un état de l'art exhaustif sur la professionnalisation à l'université en France, nous renvoyons les lecteurs à la thèse de L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 14-25.)

Charles s'oppose aux auteurs selon lesquels la professionnalisation relève du néolibéralisme global[53]. Pour lui, la professionnalisation des années 2000 est tracée dans la droite ligne d'une tradition nationale « adéquationniste ». Les pouvoirs publics français chercheraient toujours à atteindre une adéquation étroite entre les qualifications des sortants du système éducatif et leurs futurs emplois. Les concours de la fonction publique instaurés au XIXe siècle, la nomenclature des qualifications construite dans les années 1950 ou la multiplication des stages longs dans les années 2000 seraient les différents instruments de cette même politique. L'objectif serait toujours celui de préparer les diplômés de l'enseignement supérieur à leur futur poste et non pas au marché du travail en général[54]. La politique « d'employabilité » qui se diffuse avec la néolibéralisation serait selon Nicolas Charles différente car elle viserait à former les diplômés flexibles et adaptables. La tendance adéquationniste est effectivement observée en France[55]. Mais elle l'est également dans d'autres contextes nationaux où elle se déploie avec l'essor de « la politique d'employabilité ».

Rebecca Boden et Maria Nedeva analysent les documents et instruments de la politique universitaire britanniques des années 2000. Elles montrent que les compétences demandées par les employeurs et par l'État aux universités deviennent de plus en plus précises. Dans les années 1990, les pouvoirs publics appellent à développer les capacités de lecture, d'écriture, de synthèse ou de présentation de soi. Mais depuis les années 2000, ces « compétences génériques » ne sont plus suffisantes. Pour qu'un diplômé soit considéré comme employable, il doit désormais disposer des compétences qui correspondent à un emploi précis. Il doit être « *ready for 'the job'*[56] ». Analysant la politique éducative des anciens pays de la Yougoslavie dans les années 2000, Jana Bacevic montre que les pouvoirs publics entendent conjuguer les objectifs d'une adéquation à court-terme avec le développement de la formation tout au long de la vie – *Lifelong learning*. Les diplômés doivent être prêts pour l'emploi

[53] I. Bruno, P. Clément et C. Laval, *La grande mutation, néolibérale et éducation en Europe*, *op. cit.*
[54] Nicolas Charles, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, Thèse pour le Doctorat, Université Bordeaux 2, Bordeaux, 2013, p. 167-183.
[55] Lucie Tanguy (ed.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, La Documentation française., Paris, 1986, 302 p ; Catherine Agulhon, « La professionnalisation des cursus un tournant dans la conception des savoirs universitaires » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 63-75.
[56] Rebecca Boden et Maria Nedeva, « Employing discourse: universities and graduate 'employability' », *Journal of Education Policy*, janvier 2010, vol. 25, n° 1, p. 43.

tout en restant adaptables quand la demande du marché aura changé [57]. L'adéquationnisme est donc une tendance qui apparaît dans différents contextes nationaux sous différentes étiquettes. Qu'il s'agisse des politiques de professionnalisation ou d'employabilité, elles sont conduites au nom de la lutte contre le chômage[58]. C'est par cet aspect que la situation tchèque apparaît comme un cas d'étude particulier.

Depuis la fin du régime socialiste, la professionnalisation est une ligne directrice constante de la politique universitaire tchèque[59]. Les documents stratégiques du gouvernement appellent au rapprochement entre les universités et les employeurs[60]. Les lois, amendements et projets de réformes successifs (1995, 1998, 2001, processus d'une large réforme démarrée en 2006) ont pour but commun d'encourager le développement des formations courtes (bac+2-3) tournées vers les savoirs directement applicables sur le marché du travail plutôt que vers la poursuite d'études longues. À partir de 2009, le ministère distribue une partie de financement public aux établissements selon le taux de chômage de leurs diplômés. Un projet de réforme inscrit à l'agenda politique en 2006 et abandonné suite à un mouvement social en 2012 prévoit de renforcer les conseils d'administration des universités tout en y intégrant davantage de représentants des employeurs. En parallèle, les appels à projets financés par le gouvernement et le Fond structurel européen favorisent les initiatives centrées sur l'employabilité des diplômés[61].

Ces projets de professionnalisation sont étayés par un discours alarmiste qui accompagne l'élargissement rapide de l'accès à l'université. En 1990, 14% des membres de la classe d'âge des dix-neuf ans entre dans l'enseignement supérieur, en

[57] Jana Bacevic, « (Education for) work sets you free: 'employability' and higher education in former Yugoslavia and its successor states », *European Journal of Higher Education*, 3 juillet 2014, vol. 4, n° 3, p. 281-296.
[58] Marie-Pierre Moreau et Carole Leathwood, « Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis », *Journal of Education and Work*, septembre 2006, vol. 19, n° 4, p. 305-324 ; E. de Weert, *Perspectives on Higher Education and the labour market : review of international policy developments*, *op. cit.*
[59] P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit.
[60] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010 [Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010]*, *op. cit.*
[61] Daniel Šitera, *Europeanization and the State in Central and Eastern Europe: Political Economy of European Structural Funds*, Thèse en Science politique, université de Leipzig - université Charles de Prague, Prague-Leipzig, 2021, 270 p.

2010 cette proportion s'élève à plus de 55%[62]. Dans la population des 20-34 ans, la part des diplômés du supérieur passe de 12 % en 2002 à 33 % en 2017[63]. Les représentants des employeurs (la Chambre de commerce et l'Union de l'industrie et des transports) soutenus par une partie de la classe politique critiquent cette évolution. Elle conduirait de plus en plus de diplômés au chômage alors que les employeurs ont besoin de diplômés techniques et d'apprentis. S'exprimant sur les « causes du chômage des jeunes », le responsable « formation » de l'Union de l'industrie et des transports appelle à en finir avec la « poursuite d'études selon l'intérêt de l'étudiant[64] ». En 2013, le président Miloš Zeman**,** ancien premier-ministre social-démocrate fraichement élu au suffrage universel déclare à l'occasion d'un forum des employeurs que la Tchéquie est « le pays avec le plus d'anthropologues culturels par million d'habitants mais, malheureusement, la plupart du temps, une fois diplômé, l'anthropologue finit au bureau d'emploi. Alors qu'existent des écoles où les taux d'emploi des diplômés atteignent entre 90 % et 95 %.[65]»

Néanmoins, malgré la massification, les diplômés entrent sur le marché du travail dans des conditions qui demeurent excellentes en comparaison à d'autres catégories de population et à d'autres pays européens. Selon les données de l'Eurostat, en 2017, dans la population des 20-34 ans, seuls 1,9 % des diplômés du supérieur sont au chômage, le taux le plus bas des 28 pays de l'Union européenne[66]. Il reste relativement stable depuis 2002, frôlant un maximum de 4 % pendant la crise économique de la période 2013-2014[67]. En termes de salaire et de durée nécessaire pour trouver un emploi, l'avantage des diplômés tchèques par rapport aux populations

[62] Libor Prudký, Petr Pabian et Karel Šima, *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009 (L'Enseignement supérieur tchèque. D'un système élitiste à un accès universel)*, Praha, Grada Publ, 2010, 162 p.

[63] En France, la part des diplômés dans les 20-34 ans part de nettement plus haut (35 % en 2002) tout en continuant à augmenter pour s'élever à 43 % en 2017. Les moyennes de l'Union européenne sont de 24 % en 2002 et de 38% en 2017 (M. Zelenka, *Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002–2018 (Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans les années 2002-2018)*, *op. cit.*, p. 11.)

[64] Miloš Rathouský, *Pohled zaměstnavatelů na příčiny nezaměstnanosti mladých (Les causes du chômage des jeunes. Regard des employeurs)*, Prague, Friedrich-Ebert-Stiftung Praha, 2012.

[65] Discours du Président prononcé le 20.5. 2013 à *Žofínské forum*, une conférence co-organisée par la Chambre de commerce tchèque; traduction JK (České asociace pro sociální antropologii (Association tchèque pour l'anthropologie sociale), *Na úřadech práce fronty antropologů nestojí. Tisková zpráva (Les anthropologues ne se pressent pas dans les bureaux d'emploi. Communiqué de presse)*, Prague, 2013.)

[66] En France, ce taux est de 7 % en 2002, et de 7 % aussi en 2017 (M. Zelenka, *Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002–2018 (Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans les années 2002-2018)*, *op. cit.*, p. 16.)

[67] *Ibid.*

sans diplôme du supérieur s'accroit tout au long des années 1990 et 2000 : en 1988, les diplômés du supérieur touchent en moyenne 134 % du salaire moyen des bacheliers ; la proportion monte à 174 % en 2000 et à 192 % en 2010.[68] L'écart est encore plus important pour les diplômés qui ont un bac+5 ou plus, dont le salaire moyen représente, en 2010, 202 % du salaire d'un bachelier[69].

Dans un article publié en 2011, Petr Pabian, Karel Šima et Lucie Kynčilová soutiennent que les universités tchèques les plus réputées résistent à la professionnalisation[70]. Les formations qu'elles proposent sont majoritairement longues, académiques et théoriques. Or, ces formations académiques longues sont aussi objectivement les plus valorisées sur le marché du travail. C'est ce paradoxe que les auteurs pointent dans l'intitulé de leur texte – « *Humboldt goes to Labour Market : how academic higher education fuels labour market success in the Czech Republic*[71]». Les filières professionnelles se développent dans les établissements fondés après 1989. Mais leurs diplômés ont relativement plus de difficultés sur le marché du travail que les diplômés des universités établies[72].

Le contexte tchèque rappelle d'abord que le chômage des diplômés n'est jamais un problème public déjà existant mais doit être construit par des acteurs sociaux qui défendent des intérêts et des agendas politiques particuliers. Le texte de Pabian et al. souligne ensuite que pour comparer la professionnalisation dans deux espaces nationaux, il faut prendre en compte la relation entre les établissements centraux et périphériques d'une part et les formations considérées comme académiques et professionnelles d'autre part. Les systèmes d'enseignement dans les deux pays sont structurés différemment, mais passent par un mouvement des réformes similaires.

En France et en Tchéquie, la politique universitaire des années 2000 et 2010 renforce les instruments ainsi que les principes marchands et concurrentiels dans la gestion des universités[73]. Dans les deux pays, l'enseignement reste largement public.

---

[68] Jan Koucký et Martin Zelenka, *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2011 (La situation des diplômés d'enseignement supérieur sur le marché du travail en 2011)*, Prague, Centre pour l'analyse de la politique éducative. Faculté de pédagogie, l'Université Charles., 2011, p. 7-8.

[69] *Ibid.*

[70] P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit.

[71] *Ibid.*

[72] M. Zelenka, *Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002–2018 (Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans les années 2002-2018)*, *op. cit.*, p. 32-33.

[73] Christine Musselin, *La grande course des universités*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2017, 303 p ; Petr Pabian et Karel Šima, « Higher Education Policy Context » dans *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, Sociologické nakladatelství (SLON)., Prague, 2017, p. 93-119.

La comparaison explore ainsi deux cas différents où les représentants de l'État cherchent à instaurer et simuler le marché. Une différence majeure découle de la place que les deux États occupent dans les structures européennes qui sont un vecteur incontestable des réformes.

En parallèle au processus de Bologne initié en 1999, la Commission européenne consolide son agenda pour la « modernisation » des universités qu'elle portera par la « méthode ouverte de coordination » dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne et du programme Éducation & Formation. La France, pays fondateur des communautés européennes, est aussi le principal initiateur du processus de Bologne[74]. La Tchéquie est un pays de taille moyenne, semi-périphérique, qui se joint à la déclaration de Bologne en 1999 et accède à l'Union européenne en 2004. Elle adopte les « acquis européens », condition nécessaire pour rendre effectif le « retour en Europe », priorité politique majeure et consensuelle des années 1990 et 2000[75]. La Tchéquie est par cela *a priori* plus exposée à la politique européenne que la France. Mais la politique européenne ne se diffuse pas seulement par l'intermédiaire des pouvoirs publics nationaux. Les établissements et les universitaires se saisissent directement des instruments développés par les organisations européennes[76]. Leurs référentiels sont véhiculés par des voies plurielles[77]. Les effets et les réappropriations des initiatives européennes doivent alors être étudiés en parallèle de l'échelle de la politique universitaire nationale et au sein des établissements.

1.3. La philosophie, un bastion de l'université d'Humboldt ?

La sociologie comparée de l'enseignement supérieur montre que les pratiques et attitudes des universitaires sont structurés selon trois facteurs majeurs : le système

[74] Pauline Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Education et sociétés*, 2009, vol. 24, n° 2, p. 29-44.
[75] Laure Neumayer, « Pour une sociologie politique de l'européanisation : l'enjeu européen dans les compétitions partisanes en Europe centrale », *Revue Française de Science Politique*, 2006, vol. 56, n° 5, p. 789-812.
[76] Agnes Batory et Nicole Lindstrom, « The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives, and European Higher Education Policy », *Governance*, 1 avril 2011, vol. 24, n° 2, p. 311-329.
[77] Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, « Comment le processus de Bologne a modifié la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements », *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 2013, n° 8, p. 43-63.

national d'enseignement, le type d'établissement et les disciplines académiques[78]. Dans la continuité des anciennes facultés, les disciplines s'institutionnalisent dans leur forme actuelle aux XIXe et XXe siècles avec la genèse de la recherche moderne[79]. Elles structurent les « identités sociales » et constituent le premier « cadre référentiel » dans l'enseignement supérieur et la recherche[80]. Elles sont plus ou moins reliées aux filières d'études, c'est-à-dire aux « manières d'étudier », aux propriétés, pratiques et attitudes des étudiants[81]. Comparées entre elles, les disciplines et les filières peuvent être ordonnées dans un espace structuré et hiérarchisé[82].

La philosophie se distingue dans cet espace par deux particularités qui l'éloignent de la professionnalisation. Il s'agit d'abord d'un éthos anti-utilitaire et anti-empirique. En parlant d'éthos, nous nous référons à un ensemble de normes, valeurs, dispositions ou critères de grandeurs partagé et reproduit par les enseignants et étudiants de philosophie[83]. L'éthos de la philosophie moderne se construit à partir de la fin du XIXe et au début du XXe siècle quand la discipline est au sommet de la hiérarchie des connaissances légitimes. Son statut de « discipline reine » [*královna věd*] s'effrite tout au long du XXe siècle face à la concurrence des sciences empiriques et des filières appliquées, techniques et professionnalisantes[84]. Les références à un savoir

[78] Burton R. Clark, *The academic life: small worlds, different worlds*, Princeton, N.J. : Lawrenceville, N.J, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching ; Available from the Princeton University Press, 1987, 360 p ; Tony Becher et Paul Trowler, *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, 2nd ed., Philadelphia, PA, Open University Press, 2001, 238 p.

[79] Yves Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, 1991, vol. 23, n° 1, p. 41-54.

[80] Johan Heilbron, « A regime of disciplines: Toward a historical sociology of disciplinary knowledge » dans *The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2004, p. 23-42.

[81] Yann Renisio, « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2015, vol. 210, n° 5, p. 10 ; B. Lahire et M. Millet, *Les manières d'étudier*, *op. cit.*

[82] Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984, p. 55-96 ; Bernard Convert, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 183, n° 3, p. 14 ; Y. Renisio, « L'origine sociale des disciplines », art cit.

[83] Bernard Fusulier, « Le concept d'ethos: De ses usages classiques à un usage renouvelé », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 29 août 2011, vol. 42, n° 1, p. 97-109.

[84] L'évolution de la hiérarchie des savoirs légitimes est abordée dans le numéro spécial des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (Étienne Gérard et Anne-Catherine Wagner, « Introduction : Élites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2015, vol. 14, p. 7-24.). Elle se voit dans les changements de l'offre des formations observés dans les universités du monde (*worldwide*) par deux sociologues de « l'école de Stanford » proches de John W. Meyer (David John Frank et Jay Gabler, *Reconstructing the university: worldwide shifts in academia in the 20th century*, Stanford, Calif, Stanford University Press, 2006, 248 p.). Cette évolution est analysée depuis la perspective de la philosophie française par plusieurs sociologues (Brice Le Gall et Charles Soulié, « Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France » dans *Les ravages de la modernisation universitaire*, Syllepse., Paris, p. 292 ; Louis Pinto, *La vocation et le métier de philosophe: pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Paris, Seuil, 2007, 307 p.)

désintéressé et à l'université humboldtienne (encadré n° I.2) représentent pour les philosophes une source de distinction et un moyen de rappeler les principes qui ont légitimé leur domination passée[85].

Encadré n° I.2 – Le mythe de Humboldt et l'idéal de la culture désintéressée. Ressources pour la résistance face à la professionnalisation ?

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) est le directeur des cultes et de l'école au ministère de l'Intérieur de la Prusse, responsable des réformes du système d'enseignement prussien au début du XIXe siècle, auteur de l'acte fondateur de l'Université de Berlin (« Sur Institut scientifique supérieur ») et son premier président. Le « modèle humboldtien » incarne aujourd'hui l'idée selon laquelle les universités devraient être gérées par les universitaires de façon indépendante du pouvoir politique ou économique dans le seul but de produire et de transmettre le savoir (unité de l'enseignement et de la recherche). Ce savoir serait structuré selon les règles que se donnent les universitaires eux-mêmes en vertu des principes propres à l'espace académique. L'historien Mitchell G. Ash nuance l'importance fondatrice de Humboldt. Selon Ash, au début du XIXe siècle, les thèses annoncées par Humboldt ne sont pas originales; ne sont pas en rupture radicale avec les universités d'avant ; ne sont jamais vraiment mises en œuvre en Prusse ; et leurs traductions dans d'autres pays sont toujours très libres. C'est pendant le XIXe siècle qu'elles s'enracinent dans les universités et deviennent au début du XXe siècle une revendication et une cause commune des universitaires en Europe. Ash analyse ensuite comment le « mythe d'Humboldt » est mobilisé par la profession universitaire quand des nouvelles réformes menacent son autonomie[86].

Plusieurs décennies avant que les universitaires commencent à affirmer leur autonomie avec l'appui de références à Humboldt, les classes dominantes, en France, intègrent les diplômes scolaires et universitaires dans leur stratégie de distinction et de reproduction sociale. Dans le même mouvement, elles développent « un rapport au savoir […] plus désintéressé qu'auparavant[87] ». La rupture avec le savoir utilitaire devient une source de distinction des classes dominantes. Philippe Losego explique ainsi pourquoi « l'École polytechnique impose en 1860 le baccalauréat *ès* lettres à ses candidats » ou pourquoi « les futurs étudiants en médecine doivent passer par l'enseignement classique littéraire, même si c'est au détriment de leur formation scientifique[88] ». Les mythes de Humboldt et l'idéal de la culture désintéressée représentent des ressources qui permettent aux universitaires en sciences humaines de défendre les positions qui se fragilisent depuis le début du XXe siècle.

[85] Jean-Louis Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français? La vie sociale des concepts (1880-1980)*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2010, 316 p.

[86] Mitchell G. Ash, « From 'Humboldt' to 'Bologna': history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe » dans *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, Rotterdam, Sense Publishers, 2008, p. 13-40 ; Mitchell G. Ash, « Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US », *European Journal of Education*, juin 2006, vol. 41, n° 2, p. 245-267.

[87] Philippe Losego, « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2015, vol. 14.

[88] *Ibid.*

Comparées à d'autres disciplines en lettres et sciences humaines fragilisées par les évolutions des cent dernières années, la philosophie bénéficie de ressources symboliques particulières. C'est sa deuxième spécificité. Les représentants de la discipline occupent une place privilégiée dans l'espace intellectuel et médiatique et maintiennent de ce fait un lien étroit avec le pouvoir politique. Ces deux caractéristiques – un éthos anti-utilitaire et d'importantes ressources symboliques – font de la philosophie un lieu potentiel de résistance active face à la professionnalisation. Elles se développent selon les particularités nationales dans les deux pays de l'enquête.

« [En France], la philosophie, jouit d'un privilège extraordinaire. Le baccalauréat commence. La première épreuve, c'est l'épreuve de philosophie. Chaque année, les informations nationales donnent les sujets de philosophie. Toute la France est au courant des sujets de philosophie[89]. » L'ancien doyen de la Faculté de philosophie de Strasbourg relève ainsi une des ressources symboliques de sa discipline en France. Au-delà des annonces annuelles des sujets de baccalauréat, les philosophes comptent parmi les principales figures intellectuelles et médiatiques du pays[90]. Les annonces récurrentes du retour de la philosophie dans l'espace public et politique ont été ravivées récemment par l'élection d'Emanuel Macron[91]. Pour Jean-Louis Fabiani, la position privilégiée de la philosophie dans l'espace public français se construit au début de la IIIe République. Durant les années 1880, l'École républicaine érige la philosophie en « discipline de couronnement » qui « organise et rend raison des savoirs spécialisés ». C'est aussi la « discipline officielle » du régime républicain avec les figures publiques comme Bergson ou Alain[92]. Le « déclin de la philosophie[93] » commence dès les années 1910 avec l'essor des sciences positivistes. Entre les deux guerres, les philosophes d'avant-garde – Jean-Paul Sartre, Paul Nizan – ne se posent plus en protecteur mais en critique de l'ordre établi. Après la deuxième guerre mondiale, la philosophie « abandonn[e] sa position de garante des savoirs

[89] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[90] Les débats opposants les « philosophes médiatiques » aux « vrais » philosophes – c'est-à-dire ceux qui tirent leur légitimité d'abord de leur reconnaissance au sein de la discipline – contribuent à l'attractivité et au prestige de la philosophie dans l'espace public. (L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*)
[91] Brice Couturier, producteur à *France Culture* intitule par exemple son ouvrage paru en 2017, *Macron*, *un Président Philosophe* et rajoute sur la couverture une accroche annonciatrice « *Aucun de ses mots n'est le fruit du hasard...* » (Paris, Les Éditions de l'Observatoire, 2017, 303 p.)
[92] J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français?*, *op. cit.*, p. 32-33.
[93] Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, Paris, Editions de Minuit, 1988, p. 162-167.

d'institution pour se poser en inquiéteur institutionnel[94] ». « Penser par soi-même » ou la « pensée subversive » sont les devises de la philosophie française qui reflètent sa prétention à incarner la critique épistémologique, sociale et politique. Que ce soit depuis les marges ou depuis le sommet de la hiérarchie des connaissances, la philosophie garde selon Fabiani une « ambition législatrice » qui la distingue d'autres disciplines[95].

En Tchéquie, la philosophie n'occupe pas la place privilégiée qu'elle peut avoir en France, dans l'enseignement secondaire. Elle est enseignée au lycée dans le cadre des « fondamentaux en sciences sociales ». Ses ressources symboliques tiennent aux rapports que les principales figures de la philosophie tchèque entretiennent ou sont amenées à entretenir avec le pouvoir politique.

La Tchécoslovaquie apparaît sur la carte politique de l'Europe après le démembrement de l'empire Austro-Hongrois en 1918. Son premier président, Tomáš Garigue Masaryk, est professeur de philosophie à l'Université Charles. Plusieurs philosophes universitaires tchèques de l'entre-deux guerres – František Drtina, Emanuel Rádl, Josef Lukl Hromádka, Jan Blahoslav Kozák, Josef Tvrdý – sont aussi des intellectuels engagés en soutien du régime de la I^e^ République[96]. Les universités tchèques sont fermées par l'Allemagne nazie en 1939. Elles rouvrent en été 1945. Deux ans et demi plus tard, fin février 1948, la semaine même où le Parti communiste tchécoslovaque accède au pouvoir, dix-sept enseignants de la faculté de lettres de l'université Charles sont licenciés en tant que « collaborateurs ou agents actifs des ennemis de la République[97] ». Parmi eux se trouve Jan Patočka, personnage central de la philosophie et de la vie politique tchèque du XXe siècle.

Encadré n° I.3 – Jan Patočka (1907-1977)

Jan Patočka est le fils d'un professeur de lycée en lettres classiques et d'une chanteuse d'opéra, Docteur en philosophie et en esthétique à l'Université Charles (1931), il passe une année de recherche à l'Université de Fribourg (1933) chez Edmund Husserl et Martin Heidegger. De retour à Prague, il enseigne la philosophie à la Faculté des lettres à l'Université Charles. Son ouvrage d'habilitation de 1936, *Le monde naturel comme problème philosophique*, propose d'articuler la philosophie husserlienne et

[94] J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français?*, *op. cit.*, p. 109.
[95] *Ibid.*, p. 32-33, 67-69, 108-112.
[96] Petr Hlaváček, *Profesorská republika: osobnosti FF UK v meziválečném Československu (La République des Professeurs: Faculté des lettres de l'université Charles durant l'entre-deux-guerres)*, Univerzita Karlova. Filozofická fakulta., Prague, 2018, 137 p.
[97] J. Connelly, *Captive University*, *op. cit.*, p. 127-128.

heideggérienne. Dans ses *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire* publiés en 1975, il développe l'approche heideggérienne de la technique et des sciences qu'il conçoit comme les principaux obstacles à la compréhension de l'expérience humaine et à la possibilité de mener une « vie dans la vérité[98] ». Il traduit en tchèque des ouvrages classiques de la philosophie allemande dont *La Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel. Enseignant au lycée pendant la deuxième guerre mondiale, il revient deux ans à l'université (1946-1948) mais est renvoyé après la prise du pouvoir par le Parti communiste. En 1964, il est autorisé à rejoindre l'Institut de philosophie de l'Académie des sciences. En 1968, il réintègre la Faculté des lettres de l'Université Charles mais est mis à la retraite en 1972. Son activité pédagogique se déplace dans les séminaires d'appartement chez les dissidents pragois. En 1977, il devient l'un des trois premiers porte-parole de la *Charte 77*. Il décède trois mois plus tard après un interrogatoire par la Sécurité d'État (*Státní bezpečnost,* StB) [99].

Pendant le régime socialiste, la philosophie universitaire est réduite à « la philosophie marxiste-léniniste ». D'autres courants reviennent dans les enseignements officiels pendant les années 1960 mais sont évincés avec la « normalisation » (1969-1989)[100]. La philosophie non-marxiste tchèque existe de façon semi-officielle dans les cours d'histoire de philosophie, en théologie, en sciences ou en mathématiques. Elle se poursuit aussi en clandestinité dans les séminaires d'appartement[101] organisés par les cercles restreints des « dissidents » - ancienne élite culturelle exclue des positions de pouvoir institutionnel[102]. Après la chute du régime socialiste, les départements de philosophie marxiste-léniniste sont supprimés ou bien changent de noms, de curricula, de direction et d'une partie de leur personnel[103]. Les anciens dissidents en deviennent les principaux représentants. Plusieurs élèves clandestins de Jan Patočka occupent pendant les années 1990 les postes clefs de la politique éducative nationale et des centres académiques de sciences humaines et sociales :

> Petr Vopěnka (1935-2015), organisateur des séminaires de philosophie à la Faculté des mathématiques et de physique dans les années 1980 est ministre de l'Éducation tchécoslovaque en 1990-1992. L'informaticien et professeur de philosophie Jan Sokol (1936-2021), gendre de Jan Patočka, est ministre de l'Éducation tchèque en 1997-1998 et candidat à la présidence de la République après le départ de Václav Havel en 2003. Philosophe et pédagogue, Radim Palouš

[98] Ivan Blecha, *Jan Patočka*, Olomouc, Votobia, 1997, 241 p.
[99] Jonathan Bolton, *Worlds of dissent: Charter 77, the plastic people of the universe, and Czech culture under Communism*, Harvard University Press., Cambridge, Massachusetts and London, England, 2014.
[100] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.* ; Pavel Urbášek, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace (L'enseignement supérieur tchèque des années de la « normalisation », 1969-1989)*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 236 p.
[101] Markéta Bendová et al. (eds.), *Filosofie v podzemí, filosofie v zázemí: podoby filosofie v době normalizace a po sametové revoluci (De la clandestinité à l'Université. La philosophie avant et après 1989)*, Vydání první., Praha, Nomáda, 2013, 412 p.
[102] J. Bolton, *Worlds of dissent*, *op. cit.*
[103] M. Bendová et al. (eds.), *Filosofie v podzemí, filosofie v zázemí*, *op. cit.*, p. 395-399.

(1924-2015) est recteur de l'Université Charles (1990-1994). Jan Sokol avec le philosophe Zdeněk Pinc (1945) et le sociologue Miroslav Petrusek (1936-2012) participent à la fondation de la Faculté des Sciences humaines et de la Faculté en Sciences sociales à l'Université Charles. Ils en deviennent successivement leurs doyens. Le centre de la philosophie tchèque à la faculté des lettres de l'Université Charles est dirigé successivement par les anciens élèves de Jan Patočka – Petr Rezek (1948), Zdeněk Pinc et Pavel Kouba (1953). Ivan Blecha, un élève et spécialiste de Jan Patočka dirige pendant quatorze ans le département de philosophie à Université Palacky Olomouc

Immédiatement après la fin du régime socialiste, les anciens dissidents sont au centre du pouvoir politique. Mais ils s'en éloignent rapidement et s'établissent dans les domaines culturel et intellectuel[104]. Les anciens dissidents devenus les figures centrales de la philosophie universitaire sont les principaux critiques des transformations de l'enseignement supérieur. Munis des outils de la philosophie heideggérienne, ils déplorent la technicisation, standardisation et instrumentalisation de l'université et du savoir en Europe. Ils s'opposent à la massification, au processus de Bologne et aux projets de réforme successifs. Ils défendent une vision de l'université libérale-conservatrice dont les horizons dépassent les hiérarchies temporelles et matérielles imposées par la politique universitaire depuis les années 1990-2000[105].

Cette position n'est pas spécifique aux anciens dissidents tchèques. En 2010-2011, les responsables de formation à la Faculté de philosophie à Strasbourg se confrontent aux procédures de contractualisation et d'évaluation qui les obligent à préciser les débouchés professionnels et renseigner les « compétences acquises » dans leur cursus. Le doyen rajoute alors un préambule au guide de la Licence. Il souligne que l'objet de la discipline se situe au-delà de son utilité professionnelle :

« La Licence de philosophie de l'Université de Strasbourg est une formation de la personne et de l'esprit, une ouverture à des thèmes fondamentaux de la vie humaine et de la connaissance par-delà le cadre étroit des exigences de la vie active. Elle conduit les étudiants à la maîtrise de la pensée et de son expression[106]. »

[104] Gil Eyal, Iván Szelényi et Eleanor R. Townsley, *Making capitalism without capitalists: class formation and elite struggles in post-communist Central Europe*, London, Verso, 2000, 280 p ; Magdaléna Hadjiisky, « La démocratie par le marché. Le cas des pays tchèques (1989-1996) », *Politix*, 1999, vol. 12, n° 47, p. 63-88.

[105] Cette conception est explicitée pendant le mouvement universitaire en 2011-2012 quand le département de philosophie de l'Université Charles organise une série de débats sur le thème « Une idée de l'Université (et son déclin) ». Une équipe d'enseignants édite ensuite un recueil de « références classiques » sur « l'université libérale ». Celui-ci rassemble les textes « fondateurs » de Wilhelm von Humboldt et John H. Newman et les thèses de Michael Joseph Oakeshott, Léo Strauss, Allan Bloom représentant le « courant conservateur » de la pensée sur l'université au XXe siècle (Jakub Jirsa (ed.), *Idea university*, Vydání 1., Praha, Academia, 2015, p. 10.).

[106] Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, « Le Guide pédagogique 2012-2013 ».

Selon Louis Pinto, quand les réformes universitaires remettent en question l'éthos de la philosophie, les philosophes réaffirment les valeurs et les traditions de la discipline. Comme les « aristocrates déclassés », ils se rattachent aux principes et références qui ont fondé leur gloire passée [107]. Interroger l'exigence de professionnalisation en philosophie revient donc à observer les articulations et tensions entre deux conceptions de l'université et du savoir. D'une part, la vision humboldtienne fondée sur l'idéal de la culture désintéressée, affaiblie depuis plus d'une centaine d'années mais périodiquement réhabilitée. D'autre part, une conception utilitaire selon laquelle l'université devrait répondre plus directement aux impératifs sociaux et économiques. Cette hypothèse préalable – l'opposition frontale entre la professionnalisation et la philosophie conçue comme bastion de Humboldt – se complexifie dès qu'on interroge la diversité des cursus de philosophie sur le territoire national.

L'exigence de professionnalisation est un objet éclaté entre l'action publique et une certaine demande sociale. Une action publique visant à adapter l'université au marché de travail monte en puissance de manière transnationale[108]. Elle progresse avec l'appui des organisations européennes en arborant des étiquettes et déclinaisons variées (politique de professionnalisation, d'employabilité ou une *relevance policy*). Elle se diffuse au sein des politiques universitaires nationales, via une contrainte législative directe, par des procédures d'évaluation et d'accréditation et via des instruments incitatifs et punitifs dont le financement compétitif. Sa mise en œuvre varie selon les logiques qui structurent les espaces nationaux de l'enseignement supérieur.

La politique de professionnalisation nourrit une demande de la part des étudiants. Mais les manifestations de cette demande ont un ancrage social pérenne et pour partie autonome vis-à-vis de la politique. Les étudiants plébiscitent les filières professionnalisantes et les dispositifs qui rapprochent les études du travail. Leurs représentants invitent à développer le conseil d'orientation dans les universités. Ils soutiennent les enseignements où les étudiants peuvent apprendre à construire un projet de carrière et à valoriser leurs compétences sur le marché de l'emploi.

---

[107] L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*, p. 100, 203-204.

[108] Qui se manifeste à la fois sur les espaces nationaux, infra-nationaux et supra-nationaux (Patrick Hassenteufel, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », *Revue française de science politique*, 2005, Vol. 55, n° 1, p. 113-132.)

La force de la professionnalisation découle de ces caractéristiques. En tant qu'exigence, elle est promue simultanément sur de multiples espaces et par de multiples acteurs, catégories d'acteurs et organisations. Enquêter sur l'exigence de professionnalisation suppose saisir cette multiplicité.

2. Une enquête multi-située

La définition de l'exigence de professionnalisation en tant qu'objet transnational est construite à partir de notre enquête de master située à la Faculté de philosophie de Strasbourg. Interrogés au printemps 2013 sur l' « évolution de leur métiers depuis dix-quinze ans », les responsables de la formation en philosophie déplorent « l'injonction à la professionnalisation[109] ». Pour les étudiants, le devenir professionnel est un sujet de préoccupation quasi-quotidien. Nous faisons alors l'hypothèse qu'à la fin des années 2000, l'exigence de professionnalisation s'intensifie et se généralise. Nous cherchons les origines et les mécanismes de cette dynamique. Les « ficelles[110]» tirées à partir de la philosophie mènent vers des vecteurs de professionnalisation qui ont leur origine dans les espaces ou mondes sociaux qui sont pluriels[111] : la politique universitaire nationale ; les initiatives européennes de l'enseignement supérieur ; l'expertise relative à l'évaluation et au lien formation – emploi ; le gouvernement et la gestion spécifique à l'Université de Strasbourg ; les médias spécialisés sur les études supérieures ; le conseil d'orientation scolaire et professionnel, public et privé. Ces espaces sont en partie autonomes. Pour expliquer le changement des années 2000, il faudrait restituer les logiques spécifiques à chacun d'entre eux. C'est le principal défi de notre enquête. Elle doit être d'une part transnationale et multi-située, pour montrer la force constitutive de l'exigence de professionnalisation. D'autre part, elle doit être suffisamment approfondie pour ne pas isoler la professionnalisation du contexte particulier de chaque espace et de chaque site au sein de cet espace.

Pour trouver un compromis entre ces deux limites, nous procédons toujours « par le bas ». Nous hiérarchisons les vecteurs de professionnalisation selon la force qu'ils

[109] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, 2012.
[110] Howard Saul Becker, *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.
[111] Howard Saul Becker, *Les mondes de l'art*, Flammarion., Paris, 2017, 384 p ; Bernard Lahire, *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 168-175.

ont en philosophie. En élargissant l'enquête à quatre départements, nous repérons les différences et similitudes dans les réceptions et usages de la professionnalisation. La politique universitaire nationale – française et tchèque – explique une large partie des variations et similitudes observées. Elle est aussi directement à l'origine du changement qui s'opère durant les années 2000 dans les quatre départements. Par conséquent, l'espace où elle est créée sera au centre de nos recherches. Sur les autres espaces – la politique européenne, politique de chaque établissement, le conseil d'orientation, les médias – l'enquête se limite aux coups de projecteur ciblés selon les questions et hypothèses plus restreintes. Ce protocole de recherche nous permet de décrire un changement qui s'opère entre la fin des années 1990 et le début des années 2000 sur l'ensemble des espaces étudiés. Il permet d'appréhender les homologies entre les espaces et étudier certains transferts d'un espace à l'autre. Mais les mécanismes internes de ce changement sont restitués seulement sur les espaces de la politique universitaire nationale dont le poids est déterminant.

Le choix des terrains sur chaque espace se fait progressivement selon nos hypothèses de recherche. Les effets, réceptions et usages de l'exigence de professionnalisation sont étudiés dans les quatre départements de philosophie (1). Sa genèse et ses transformations sont analysées sur des terrains plus variés avec, au centre de l'enquête, les institutions de la politique universitaire française et tchèque de la période 2007-2012 (2). Sur l'ensemble des terrains, l'enquête est construite en dialogue avec nos dispositions sociales d'apprenti chercheur tchèque qui commence à s'installer en France (3).

2.1. Observer les effets. La philosophie dans l'institution.

L'enquête concernant les départements de philosophie se concentre sur deux sites en Tchéquie et deux sites en France. La comparaison entre deux départements dans chaque pays relève d'un compromis raisonné entre l'objectif de saisir une diversité institutionnelle au sein de la discipline et la faisabilité d'une enquête qui permet de comprendre la professionnalisation dans le contexte social, historique et institutionnel de chaque site. La comparaison entre plusieurs établissements d'un pays est pour nous un outil pour jauger le poids des différents vecteurs de la professionnalisation.

Université	Origine revendiquée	Composante de rattachement	Enquête en philosophie
Université Panthéon-Sorbonne Paris 1	1257		UFR 10 Philosophie
Université de Strasbourg	1556 / 1621		Faculté de Philosophie (FP)
Université Charles de Prague	1348	Faculté des lettres (*Filozofická fakulta*)	L'Institut de philosophie et des études religieuses (*Ústav filozofie et religionistiky*, Ufar)
Université Palacky d'Olomouc	1573	Faculté de lettres	Département de philosophie (*Katedra Filozofie*, KF)

Tableau I.1. La philosophie dans les quatre départements de l'enquête.

Les quatre départements présentés dans le tableau I.1 font partie des universités qui érigent leur ancienneté en ressource distinctive dans l'espace universitaire national et international[112]. Ils proposent un cursus en philosophie depuis la licence jusqu'au doctorat. Les responsables de la formation présentent le programme comme « complet[113] » ou correspondant à un « standard de philosophie[114] », qui couvre, dans les deux pays, l'histoire de la philosophie occidentale et les principaux courants de la philosophie contemporaine. Le choix des départements traditionnels et établis correspond à l'hypothèse selon laquelle la philosophie est le cas « limite » incarnant la partie de l'université la plus opposée à la professionnalisation. Les philosophes y ont plus de ressources pour se revendiquer de la tradition disciplinaire que dans les établissements plus récents où la philosophie fait partie d'un diplôme pluridisciplinaire ou appliqué.

Dans les deux pays, l'espace de la philosophie universitaire est hiérarchisé selon des critères différents mais concordants[115] : la reconnaissance par les enseignants et les étudiants, le nombre de citations, l'importance de la formation doctorale pour la reproduction du corps de la discipline, l'accès au financement par projet, les

[112] Nous reviendrons en détails sur les caractéristiques des départements dans le chapitre 6.
[113] *Entretien avec un ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky*, Olomouc, 2014.
[114] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[115] Robert K. Merton conceptualise l'accumulation de ressources dans les centres de la recherche scientifique comme « l'effet de Matthew » en empruntant la citation des Évangiles « *For unto every one that hath shall be given, and he shall have abundance: but from him that hath not shall be taken away even that which he hath.* » (R. K. Merton, « The Matthew Effect in Science », *Science*, 5 janvier 1968, vol. 159, n° 3810, p. 56-63 ; Robert K. Merton, « The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property », *Isis*, décembre 1988, vol. 79, n° 4, p. 606-623.)

partenariats internationaux avec des établissements prestigieux, la présence des figures titulaires de la philosophie nationale (i.e. présidents des associations ou commissions disciplinaires, des jurys d'agrégation) ou les positions des enseignants dans l'espace intellectuel national. Les départements à Prague et à Paris sont au sommet de ces hiérarchies nationales. Les départements à Strasbourg et à Olomouc sont dominés par les centres parisiens et pragois mais aussi par les départements de philosophie à Lyon et à Brno. On suppose qu'ils seront plus exposés à l'exigence de professionnalisation que les centres académiques nationaux mais qu'ils resteront plus attachés à la tradition de la discipline que les départements récents les plus dominés[116].

Pour analyser les effets de l'exigence de professionnalisation sur ces quatre sites, nous décrivons d'abord comment sont modifiées les études depuis la fin des années 1998. Nous nous appuyons sur les anciennes maquettes et les entretiens avec les universitaires qui participent à la conception des programmes. Les entretiens avec les philosophes qui s'opposent à la professionnalisation fonctionnent comme un verre grossissant. Ils permettent même de découvrir les minces traces de la professionnalisation. Ce premier repérage nous sert de point de départ pour étudier le rôle que jouent dans cette évolution les différentes catégories d'universitaires et d'étudiants.

Comme le résume le tableau I.2, dans les quatre départements de l'enquête, nous interviewons vingt-sept universitaires. Nous en rencontrons cinq à Strasbourg, Olomouc et à Prague ce qui représente environ une moitié de l'équipe des enseignants dits titulaires en France et de leurs équivalents, enseignants relativement permanents, en Tchéquie[117]. Les douze entretiens réalisés à Paris 1 couvrent un peu plus d'un cinquième de l'équipe d'enseignants-chercheurs, Paris 1 étant un département environ cinq fois plus important que les trois autres en termes d'effectifs enseignants et étudiants. Du côté des étudiants, nous réalisons soixante-quatorze entretiens, une

[116] Rebecca Boden et Maria Nedeva montrent qu'au Royaume-Uni, la politique d'employabilité a des effets tangibles dans les universités nouvelles (dans leur cas Ruskin University) tandis que les universités établies (dans leur cas Oxford) sont plus résistantes (« Employing discourse », art cit.) Le chapitre 6 reviendra sur les circonstances de ces choix et leurs implications pour notre enquête.

[117] En Tchéquie, parmi les relativement permanents, on peut compter les *profesor* et *docent* dont les statuts ressemblent à ceux des professeurs et maitre des conférences français, et les *asistent* ou *odborný asistent* qui sont majoritairement docteurs. Mais la profession est globalement plus libéralisée qu'en France et les situations d'emploi varient d'une faculté à l'autre (Josef Kavka, « Variegated Neoliberalization in Higher Education: Ambivalent Responses to Competitive Funding in the Czech Republic » dans *Universities in the neoliberal era: academic cultures and critical perspectives*, London, Palgrave Macmillan, 2017, p. 95-117.)

vingtaine à Prague, Olomouc et Paris, dix à Strasbourg. L'enquête à Strasbourg date de notre master 2 où nous croisons les entretiens avec un questionnaire, et davantage de séances d'observation. Cette méthode qui nous permet d'aboutir à une relative saturation du terrain est toutefois moins économe en moyens que les entretiens qui seront privilégiés dans les trois autres départements (cf. tableau I.2)[118]. En 2020, via les réseaux sociaux, nous sommes en lien avec cinquante enquêtés sur les soixante-quatorze rencontrés en 2013-2015. Nous n'avons pas refait d'entretiens mais nous pouvons restituer certaines grandes étapes de leur trajectoire au cours des cinq années précédentes.

Département de philosophie	Entretiens - Universitaires	Entretiens - Étudiants	Observation	Questionnaire - Étudiants
UFR 10 (Paris 1)	12	21	10h (5 cours)	-
FP (Strasbourg)	5	10	23h (4 cours, Amicale de Philosophie)	39
Ufar (Prague)	5	22	12h30 (3 cours, soirée de Noël, 1 soirée cinéma-débat)	-
KF (Olomouc)	5	19	14h (3 cours, 1 conférence, 1 soirée de la fin de semestre)	-

Tableau I.2. Résumé de l'enquête concernant les études en philosophie.

Les entretiens sont complétés par une soixantaine d'heures d'observation. Les études en philosophie ne donnent pas un cadre institutionnel fortement « enveloppant[119] ». Elles structurent relativement peu la vie des étudiants. Nos séances d'observation se déroulent là où nous trouvons une vie collective, essentiellement dans les cours et lors des rares événements semi-officiels comme les soirées étudiantes ; seuls les étudiants strasbourgeois les plus intégrés se réunissent régulièrement dans les locaux de leur Amicale.

En observant les interactions au sein du groupe des étudiants, et entre les étudiants et les enseignants nous relions certains discours recueillis aux pratiques. Nous découvrons surtout les mécanismes collectifs qui donnent aux étudiants des ressources pour se distancier de l'exigence de professionnalisation. Mais les entretiens

[118] Avec le questionnaire administré à Strasbourg, nous recueillons 39 réponses, environ un tiers d'inscrits. Ce sont aussi les étudiants les plus légitimes et investis, c'est-à-dire le public que nous touchons déjà via l'enquête par entretien.
[119] Muriel Darmon, *Classes préparatoires: la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, Découverte, 2013, 324 p.

restent la pierre angulaire de notre méthode d'enquête. Ceux qui ont été conduits avec les étudiants nous permettent de restituer les trajectoires et ainsi d'observer les mécanismes sociaux qui favorisent une éventuelle « demande » de professionnalisation ou leur capacité à « déréaliser » leur condition et à s'investir dans les études malgré des débouchés incertains[120]. Les entretiens avec les enseignants donnent accès aux circonstances dans lesquelles sont mises en place les mesures de professionnalisation. Ils représentent la méthode la plus efficace pour remonter depuis la philosophie vers les origines de la professionnalisation dans d'autres arènes.

2.2. Situer les origines, saisir les articulations. Forces convergentes et espaces pluriels.

Lors de nos entretiens, plusieurs universitaires associent la professionnalisation à un nouvel « air du temps » dans lequel la valeur des études universitaires se réduirait à leur valeur sur le marché de l'emploi. Pour essayer de saisir un changement dans le discours public sur les études universitaires, nous interrogeons l'évolution de la couverture médiatique dans ce domaine. Nous analysons comment, dans les deux pays, la presse quotidienne généraliste traite l'enseignement supérieur à la fin des années 1990 d'une part, et au début des années 2010 d'autre part. Notre analyse qualitative porte sur 315 articles parus dans *Le Monde* en 1998 et en 2011. *Le Monde* est le journal généraliste français le plus lu dont le service éducatif donne le cadre au débat sur la politique universitaire depuis les années 1970[121]. Pour comprendre les circonstances du changement de la ligne éditoriale que nous observons à la fin des années 2000, nous interviewons un ancien directeur de la nouvelle section « orientation » du journal. Du côté tchèque, nous nous appuyons sur l'enquête réalisée par le sociologue Jan Beseda à propos de l'image de l'enseignement supérieur dans la presse quotidienne tchèque après 1989[122]. Nous complétons ses résultats en dépouillant 67 articles parus dans quatre quotidiens nationaux en 1998 et en 2011 qui sont en rapport direct avec la professionnalisation (insertion des diplômés, lien

[120] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Les Éd. de Minuit, 1994, p. 85-93.
[121] Julie Bouchard, « La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche: Le cas du Monde de l'éducation (1976-1988) », *Quaderni*, 5 janvier 2012, n° 77, p. 25-40 ; Jean G. Padioleau, « Système d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Sociologie du travail*, 1976, vol. 18, n° 3, p. 256-282.
[122] Jan Beseda, « Proměny mediálního obrazu vysokého školství v letech 1989-2008 (L'enseignement supérieur dans la presse, 1989-2008) », *AULA*, 2008, vol. 16, n° 04, p. 36-44.

formation – emploi, rôle des employeurs à l'université). Notre enquête dans la presse est donc asymétrique et restreinte. Mais, croisée avec d'autres ressources, elle permet d'identifier plusieurs éléments marquant l'évolution des deux espaces d'enseignement supérieur.

Grâce à l'analyse de la presse, nous découvrons que pendant les années 2000 s'étoffe un secteur de services annexes à l'enseignement supérieur. Il rassemble des associations et entreprises qui organisent des salons étudiants ou des salons de l'emploi et proposent des prestations variées en accompagnement scolaire et professionnel. C'est le vivier d'un nouveau type d'entrepreneurs de l'enseignement supérieur qui jouent le rôle d'experts éducatifs dans l'espace public. Il est structuré différemment dans les deux pays. Le conseil d'orientation privé à destination des lycéens, étudiants et de leurs parents émerge seulement en France. Le conseil d'orientation reste dans le domaine non-marchand en Tchéquie où les entrepreneurs privés se concentrent sur l'accompagnement scolaire. Bien que différenciés, ces services sont promus et vendus sur internet ce qui nous permet d'accéder à faible coût aux ressources primaires. Les sites web officiels et les médias en ligne permettent de restituer les services offerts et les trajectoires des entrepreneurs-conseillers-experts. Hors-ligne, nous assistons à une demi-journée de recrutement/présentation organisée par le réseau de conseillers d'orientation *Tonavenir.net*, un pionnier du secteur du conseil privé en France. Procédant par coups de sonde, nous obtenons des indices convergents sur les propriétés sociales de ces acteurs, sur le discours qu'ils diffusent et sur le profil du public qu'ils ciblent.

Une partie des services proposés dans le cadre marchand ou associatif est incluse depuis les années 1960 dans les dispositifs d'enseignement public. Les universités dans les deux pays ont l'obligation légale de renseigner ou accompagner leurs étudiants vers leurs futures carrières professionnelles. Dans les quatre universités de notre enquête nous rencontrons sept responsables administratifs et conseillers des centres d'orientation. Leurs services représentent un lien direct entre les établissements et la politique universitaire nationale – celle-ci garantit leur existence malgré leur position fragile au sein de l'espace académique et scolaire[123].

[123] Paul Lehner, *Les conseillers d'orientation: un métier impossible*, PUF., Paris, 2020.

Pour restituer comment la professionnalisation monte en puissance dans la politique universitaire française, tchèque et européenne des années 2000, nous suivons la méthode esquissée par Patrick Hassenteufel et William Genieys dans leur texte *Qui gouverne les politiques publiques*[124]. Ils invitent à entrer dans l'analyse par les programmes des réformes et à reconstituer progressivement les rapports de force entre les acteurs qui portent ces réformes, qui les soutiennent et qui s'y opposent. Nous distinguons d'abord les mesures relevant de la professionnalisation introduites dans les quatre départements de philosophie. Une large partie de ces mesures est une conséquence directe des réformes de la politique universitaire nationale des années 2000. Pour analyser leurs origines et leur mise en œuvre nous avons recours aux sources écrites et aux entretiens semi-directifs.

Les porteurs de réformes aussi bien que leurs contestataires sont les universitaires, experts éducatifs, hauts fonctionnaires ou représentants politiques dont les profils et *curricula vitae* sont consultables sur leurs sites professionnels ou militants. Les argumentaires sont exposés dans les documents législatifs et administratifs, dans des rapports variés, dans la presse nationale, sur les sites institutionnels ou sur des blogs. Ces informations permettent de restituer la chronologie des évènements, d'identifier les acteurs et organisations médiatisés, et d'avoir une première idée des principales divisions et alliances. Mais les réformes sont préparées et négociées dans des espaces politico-administratifs clos auxquels nous pouvons accéder seulement par l'intermédiaire d'archives institutionnelles et des témoignages d'acteurs qui y ont participé[125].

Les archives du ministère de l'Éducation nationale tchèque ne sont ni classées ni accessibles au public[126]. En France, les archives clefs se situent depuis 2007 au sein du cabinet ministériel, l'administration centrale ayant été réduite et subordonnée au gouvernement[127]. Les fonds du cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2007-2011 sont versés aux Archives Nationales à Pierrefitte-sur-Seine et accessibles sur demande dérogatoire. La nôtre reste sans réponse, à

[124] William Genieys et Patrick Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », *Gouvernement et action publique*, 20 juin 2012, n° 2, n° 2, p. 89-115.
[125] Philippe Bongrand et Pascale Laborier, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 73.
[126] Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture, *Správní archiv MŠMT*, https://www.msmt.cz/ministerstvo/archiv-msmt , 2013, (consulté le 10 mars 2021).
[127] Patrick Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, 2010, vol. 233, n° 4, p. 51-52. Nous y reviendrons dans les chapitres 3 et 4.

l'exception de deux cartons classés dans le fond de Fond de Carole Moinard membre du cabinet de Valérie Pécresse, conseillère pour la « vie étudiante »[128]. Ils contiennent des documents sur la mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (2007-2008) et sur l'élaboration des indicateurs du taux d'emploi des diplômés[129]. Ils nous permettent de constituer des listes complètes d'acteurs et d'organisations impliqués dans ces projets. La division du travail et les arbitrages réalisés lors des désaccords donnent à voir la répartition du pouvoir au sein de l'appareil politico-administratif. Nous pouvons aussi restituer l'ordre des priorités accordées par l'exécutif aux différentes réformes universitaires qui figurent à l'agenda 2007-2011. À partir de nos recherches sur les archives, nous ciblons les personnes que nous souhaitons interviewer.

Nous rencontrons vingt-cinq acteurs en France et dix en Tchéquie. L'écart s'explique par les différences structurelles des deux espaces nationaux de la politique universitaire. En France, cet espace est plus autonome et plus structuré qu'en Tchéquie où n'évoluent qu'un nombre restreint d'acteurs « permanents[130] » et un nombre encore plus limité d'acteurs qui se positionnent de façon durable sur le sujet de la politique universitaire nationale[131].

Espace politique/catégorie d'acteurs	France	Tchéquie	Europe
Dirigeants administratifs et politiques	10	5	
Représentants étudiants	9	3	3
Présidents d'université	2		3
Experts	2	2	1
Autres (employeurs, parents)	2		

Tableau I.3. Nombre et catégories d'acteurs rencontrés pour entretien dans l'espace de la politique universitaire française, tchèque et européenne.

[128] Archives Nationales, Site Pierrefitte-sur-Seine. Côte 20120166/16. Consulté entre le 17 janvier et 5 février 2015.
[129] Emmanuel Davidenkoff, « Palmarès des universités : «colère et découragement» des facs » ; Le Parisien, *Classement des Universités : le palmarès selon l'insertion professionnelle*, http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/info/insertion-professionnelle-palmares-universites.html , 4 novembre 2010, (consulté le 24 janvier 2013).
[130] Didier Georgakakis (ed.), *Le champ de l'eurocratie: une sociologie polique du personnel de l'UE*, Paris, Economica, 2012, 356 p.
[131] Nous décrirons ces spécificités dans la première partie du chapitre 3.

Le tableau I.3 résume le nombre d'individus interviewés selon la catégorie d'acteurs et l'espace politique (tchèque, français ou européen). Les « dirigeants administratifs et politiques » parmi lesquels figurent les principaux porteurs des réformes sont les anciens conseillers de l'exécutif, directeurs de l'administration centrale et des agences d'évaluation/accréditation[132]. Parmi les autres catégories, nous multiplions les entretiens avec les représentants étudiants qui se révèlent jouer un rôle clef dans l'essor de la professionnalisation. Les « experts » rencontrés en France sont les économistes du Céreq qui participent à la mise en place des indicateurs d'insertion des diplômés. Du côté tchèque, il s'agit des membres d'un centre de recherche et d'expertise sur la politique de l'enseignement supérieur proche du ministère de l'Éducation. Plusieurs acteurs tchèques (6) et français (4) participent aussi aux arènes européennes. Mais le tableau n'associe à l'espace européen que les individus qui ne sont pas simultanément actifs en France et en Tchéquie. Les catégories et « niveaux de gouvernement » dont nous nous servons ici pour rendre compte de notre enquête ne sont pas suffisants quand il s'agit d'expliquer le déroulement des réformes. Ils sont dilués (ou réactivés) par les acteurs qui cumulent différentes positions et types de ressources[133].

Les traductions entre les échelles de gouvernement sont au cœur de notre travail. Nous nous focalisons sur les mécanismes par lesquels s'opèrent les transferts des initiatives bruxelloises et bolognaises dans les politiques nationales et dans les quatre universités. À l'échelle de la politique européenne elle-même, notre enquête se limite à restituer la diversité d'initiatives susceptibles de favoriser la professionnalisation. Afin d'éclairer la diversité d'usages de la politique européenne observée dans les arènes nationales et universitaires, nous dépouillons les documents et instruments du processus de Bologne et du programme Éducation & Formation 2000, ainsi que les prises de position officielles des organisations qui prennent part dans ces structures (Conseil de l'Europe, Union des étudiants européens, Association des universités européennes).

[132] Plusieurs d'entre eux sont aussi d'anciens représentants étudiants, anciens ou futurs dirigeants d'établissement ou représentants d'autres groupes d'intérêts dont les employeurs. Nous les interviewons à plusieurs titres mais pour rendre compte du nombre d'entretiens réalisés nous les présentons sous une étiquette unique bien que réductrice.

[133] Antoine Roger, « Jeux d'échelles dans la construction de la représentativité: L'économie des luttes pour la définition des « intérêts vitivinicoles » roumains », *Gouvernement et action publique*, 2012, vol. 2, n° 2, p. 141-166.

Si nous avons pour ambition de tenir dans un même travail les multiples lieux d'où la professionnalisation monte en puissance, c'est parce que leurs effets se cumulent auprès des étudiants et des enseignants en philosophie. L'enquête située dans les quatre départements nous rappelle à quel point il serait vain de chercher l'origine de la professionnalisation dans un espace plutôt que dans un autre. Nous attribuons certes le poids structurant à la politique universitaire nationale, mais l'objectif majeur est de montrer comment s'agencent les forces issues des différents espaces et comment elles consolident la professionnalisation. Celle-ci est renforcée d'autant plus facilement qu'elle est toujours adaptée aux ordres institutionnels et sociaux spécifiques – d'où aussi l'importance des espaces nationaux. Le déroulement de notre enquête dans ces différents contextes mais également le choix et la définition de l'objet sont conditionnés par nos propres dispositions sociales.

2.3. Enquêter sur soi ?

> « [L]e sociologue doit maîtriser, en tout cas objectiver, ces relations de non-indifférence qui l'unissent à son objet et qui sont le principe d'adhérence qui interdit l'objectivation complexe. D'où le précepte que j'ai formulé plus d'une fois cette année : il faut toujours objectiver le sujet de l'objectivation pour avoir quelque chance de savoir ce que l'on fait lorsqu'on objective[134]. »

Dans son cours de 1984 au Collège de France, Pierre Bourdieu rappelle que le rapport entre le sociologue et son objet se fonde sur des logiques sociales qui ne peuvent se réduire à une approche positiviste supposant l'impartialité et la neutralité éthique du chercheur. Les inclure dans l'analyse suppose un retour au sujet en tant qu'agent dans l'espace social[135]. Si ce travail réflexif s'impose « quels que soient les 'terrains' et les méthodes adoptées[136] », la proximité entre notre objet de recherche et notre trajectoire nécessite des précisions particulières.

Nos recherches ont lieu en France et en Tchéquie, deux pays entre lesquels nous vivons. Nous travaillons sur l'université, soit notre propre monde socio-professionnel depuis 2006. En tant qu'apprenti-chercheur en sciences sociales, nous enquêtons sur des réformes qui semblent délégitimer les sciences humaines et sociales. Cette proximité par rapport à notre objet soulève des interrogations quant à notre position

[134] Pierre Bourdieu et al., *Sociologie générale. Volume 2*, Raisons d'agir/Seuil., Paris, 2019, p. 181-182.
[135] Pierre Bourdieu développe ces questions dans ses derniers écrits. Nous nous appuyons en particulier sur: « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 150, n° 5, p. 43-58 ; Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Éd. revue et Corrigée., Paris, Seuil, 2003, p. 157-184.
[136] Wilfried Lignier, « Implications ethnographiques », *Genèses*, 2013, vol. 90, n° 1, p. 2.

axiologique : quels garde-fous ériger pour ne pas instruire à charge, c'est-à-dire contre la professionnalisation et ses promoteurs ? La politiste Olivia Chambard réfléchit sur les particularités d'une enquête conduite, en apparence du moins, « (tout) contre son objet[137] ». Elle travaille sur l'entreprenariat à l'université, c'est-à-dire sur une partie de son monde professionnel qui lui est éloigné en termes de pratiques et de valeurs. Socialisée à la recherche en sociologie politique auprès de Michel Offerlé, directeur de son mémoire de master et de sa thèse, elle se situe au niveau du pôle le plus académique des sciences sociales dont le positionnement comporte certaines affinités avec la critique du capitalisme. Les mondes de l'entreprenariat constituent le pôle le plus appliqué et pro-marchand de l'université. Olivia Chambard développe des stratégies variées pour traduire les « 'pulsions' de dénonciations »[138] en sources d'étonnement, point de départ d'un questionnement scientifique. Dans notre cas, les envies de dénoncer et de critiquer ont pu être tenues à distance par l'ambiguïté qui caractérise notre objet et par notre trajectoire plus incertaine et indéterminée que celle d'Olivia Chambard.

La professionnalisation, comme l'entreprenariat, vise à adapter l'université au marché d'emploi. L'entreprenariat incarne le nouvel esprit du capitalisme, la cité par projet et la cité marchande[139]. La professionnalisation est soutenue par ses promoteurs à ce même titre, mais elle est portée aussi au nom des valeurs et idéaux des cités républicaine (égalité, méritocratie), industrielle (productivité, efficacité, correspondance qualification-emploi) ou domestique (respect des hiérarchies)[140]. En analysant *l'exigence* de professionnalisation, nous soulignons cette pluralité de valeurs et d'acteurs. Pour observer les effets de la professionnalisation, nous choisissons la philosophie, à priori opposée à la professionnalisation mais qui n'est pas une « alliée » franche de la sociologie. Cette dernière s'est construite à partir de la philosophie mais aussi contre elle[141]. La comparaison transnationale est un autre outil qui enjoint le chercheur à raisonner en termes analytiques plutôt qu'axiologiques. Pour décrire et expliquer les similitudes et différences entre les cas d'études, on doit

[137] Olivia Chambard, « Entre familiarité et étrangeté : enquêter sur un autre monde de l'enseignement supérieur », *Terrains/Théories*, 31 octobre 2019, n° 10.
[138] *Ibid.*
[139] Olivia Chambard, *Business model: l'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris, La Découverte, 2020, p. 17.
[140] Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard., Paris, 1999.
[141] Marc Joly, *La révolution sociologique: de la naissance d'un régime de pensée scientifique à la crise de la philosophie (XIXe-XXe siècle)*, Paris, La Découverte, 2017, 583 p ; P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, *op. cit.*

avoir recours à un cadre méthodologique qui explicite et déconstruit d'éventuelles « pulsions » à classer les cas des meilleurs aux pires. L'exigence de professionnalisation en Europe ne fait donc pas partie des objets « mal-aimés » et peu étudiés par la sociologie française comme l'entreprenariat, le patronat ou les partis politiques de droite et du centre[142]. C'est un objet qui touche à de multiples espaces et n'a pas d'ancrage axiologique univoque.

Nous comprenons lors de la rédaction de la thèse que le choix de notre objet et la manière dont nous le construisons présentent de fortes homologies avec notre propre trajectoire sociale. Nous faisons partie des catégories supérieures diplômées. Mais notre habitus est clivé entre un pôle technique-privé et académique-public (encadré n° I.4). Le clivage se traduit par une indétermination (ou une détermination tardive) en termes de visions du monde et de valeurs politiques. La position d'entre-deux est exacerbée par nos allers-retours entre la France et la Tchéquie.

Encadré n° I.4 – Le « je » derrière le « nous ». Trajectoire de l'auteur

Né en 1987, j'ai grandi à Starý Plzenec, ville de quatre mille habitants à proximité de Pilsen (quatrième ville tchèque). Ma mère est ingénieure-maitre d'œuvre, fille d'un ingénieur et d'une enseignante. Mes grands parents maternels sont membres du Parti communiste depuis les années 1940 jusqu'aux années 2000. Mon père est programmateur reconverti dans les années 1990 en conseil d'entreprise, fils d'une juriste et d'un médecin. Selon l'histoire familiale, les carrières des grands parents paternels sont freinées par leurs désaccords publiquement affichés avec le régime socialiste. Mes deux sœurs ainées sont toutes les deux ingénieures chimistes reconverties en gestion d'entreprise. La politisation dans ma famille se fait par le débat sur l'actualité ; l'engagement politique se traduit dans le vote à toutes les élections. Les valeurs politiques oscillent entre les idéaux managériaux-technocratiques et une vision morale de la « politique a-politique » développée par Vaclav Havel[143].
Je commence à parler français en 2004-2005 quand je passe dix mois en Mayenne, dans une famille d'accueil d'agriculteurs catholiques de gauche. En 2006, j'entame des « études territoriales » à l'Université Charles à Prague (*Institut Mezinarodnich Studii, Fakulta socialnich ved*) – cursus pluridisciplinaire à dominante d' histoire

[142] Julien Fretel, « Quand les catholiques vont au parti: De la constitution d'une illusio paradoxale et du passage à l'acte chez les « militants » de l'UDF », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, vol. 155, n° 5, p. 76 ; Michel Offerlé (ed.), *Patrons en France*, Paris, La Découverte, 2017, 657 p ; Anne-Sophie Petitfils, « L'institution partisane à l'épreuve du management: Rhétorique et pratiques managériales dans le recrutement des « nouveaux adhérents » au sein de l'Union pour un Mouvement Populaire (UMP) », *Politix*, 2007, n° 79, n° 3, p. 53.
[143] Françoise Mayer, *Les Tchèques et leur communisme: mémoire et identités politiques*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 2004, 304 p.

moderne à destination des futurs cadres publics et privés, une forme de « sciences-po » créé dans les années 1990 par les historiens[144]. En 2008-2009, je passe une année ERASMUS à Sciences Po Paris. Pendant mon master en études européennes à Prague et à Cracovie, mes projets de mémoire portent sur les réformes universitaires, sujet d'actualité européenne. Je découvre la différence entre les sciences sociales et un travail d'expertise (ou entre les sciences politiques et la science politique) lors de mon master 2 recherche à l'Institut d'études politiques à Strasbourg en 2012-2013. C'est au cours de la thèse, et surtout pendant les deux années d'ATER (2018-2020), que s'affirme une socialisation à la recherche en sociologie politique en France.

La proximité entre notre objet et notre trajectoire présente plusieurs écueils[145]. Celui de mener une enquête à charge – ce qui signifierait « tuer le père », dans notre cas – nous semble conjuré par la construction de l'objet à multiples facettes. Le risque majeur est de confondre l'enquête sociologique avec une psychanalyse et de faire résonner les arguments de nos enquêtés avec nos interrogations personnelles, au lieu de les appréhender à travers leurs propres trajectoires. Les règles de la méthode sociologique prennent alors tout leur sens. Nous avons recours aux outils classiques d'enquête en sciences sociales permettant de transformer la curiosité ou l'étonnement en un questionnement scientifique[146]. Nos recherches de terrain sont construites selon des questions et des hypothèses qui évoluent pendant l'enquête[147]. Les entretiens deviennent progressivement la principale méthode (159 entretiens avec 150 personnes). Ils sont menés en suivant le modèle de l'entretien biographique, adapté aux différents terrains et hypothèses[148].

L'entrée sur les terrains est facilitée par notre proximité socio-professionnelle aux univers de nos enquêtés : nous partageons les codes et les connaissances relatives aux études et au fonctionnement de l'université. Pour orienter le moins possible les discours et les pratiques des enquêtés, nous éludons le sujet précis de notre recherche. À l'exception des entretiens avec les conseillers d'orientation et les experts qui travaillent sur le lien entre la formation et l'emploi, nous ne parlons pas spécifiquement de la professionnalisation. En s'adressant aux acteurs de la politique universitaire, nous décrivons notre travail comme une « analyse des réformes universitaires menées en Europe et notamment en France et en Tchéquie ». En

[144] Laure Neumayer, « Les études européennes en République tchèque: Entre héritages communistes et incitations communautaires », *Politix*, 2010, n° 89, n° 1, p. 125-144.
[145] O. Chambard, « Entre familiarité et étrangeté », art cit.
[146] Serge Paugam, *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017, 480 p.
[147] H.S. Becker, *Les ficelles du métier*, *op. cit.*
[148] Didier Demazière, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, 2008, vol. 123, n° 1, p. 15.

philosophie, nous parlons d'« une étude comparée de la philosophie en France et en Tchéquie ».

Notre position d'entre-deux sur le plan national (français/tchèque), professionnel (chercheur/expert/étudiant) et académique (sociologie/ « sciences po ») nous permet de jouer sur les registres de familiarité et d'étrangeté qui sont similaires à ceux décrits par Olivia Chambard[149]. Lors des entretiens, le statut franco-tchèque, assimilable à la position de l'étranger sur les deux terrains, favorise l'explicitation par les enquêtés du 'ce qui va de soi'. En tant qu'étranger, on pose plus facilement des questions d'apparence naïve, sur les pratiques et le fonctionnement institutionnel, ou des questions sensibles portant sur des rapports conflictuels ou des valeurs. Pour certains enquêtés, notre statut d'étranger est une forme de garantie de confidentialité (« c'est un peu délicat [de vous en parler], mais si vous êtes basé en France…[150] »). D'autres semblent dévoiler plus librement leur positionnement politique sous couvert d'une présentation factuelle des spécificités nationales (« il faut que vous sachiez qu'en France, l'université a cette particularité – je crois que c'est bien la seule au monde – qu'elle n'a pas le droit de décider de qui seront ses étudiants[151] »).

Les registres de proximité doivent permettre de briser d'éventuelles méfiances et d'adapter l'entretien à une interaction sociale « ordinaire » du point de vue des enquêtés. Nous nous présentons comme « sociologue » ou « étudiant en sociologie » pendant l'enquête en philosophie ; nous préférons le statut du « doctorant à Sciences Po Strasbourg » en s'adressant aux dirigeants administratifs et politiques. Ces tentatives ne portent pas toujours leurs fruits. Nous ne pouvons pas enregistrer l'entretien avec une responsable de formation à Paris 1, non convaincue que nous ayons une « approche réellement critique ». Les limites de nos capacités de jeu se révèlent quand nos dispositions sociales ne correspondent pas à l'étiquette affichée. La directrice d'un nouveau centre du conseil d'orientation à Olomouc conclut notre entretien en s'avouant « déçue » parce qu'elle « espérai[t] en apprendre plus [sur le conseil d'orientation] en France[152] ». Selon le même principe, la familiarité se construit plus facilement avec les enquêtés dont les dispositions sont les plus proches des nôtres. Ainsi, nos principaux informateurs en philosophie dans les quatre

[149] O. Chambard, « Entre familiarité et étrangeté », art cit.
[150] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940*, Prague, 2014.
[151] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[152] *Entretien avec la fondatrice du Centre du conseil professionnel à l'Université Palacky*, Olomouc, 2014.

départements sont les étudiants en master dont trois poursuivront leurs études en thèse.

3. Structure de la thèse

La thèse est composée de sept chapitres. Les deux premiers nuancent les interprétations selon lesquelles la professionnalisation ne serait qu'une réponse naturelle au chômage ou un reflet de dynamiques européennes. Le **chapitre 1** décrit les entreprises visant à adapter l'enseignement supérieur français et tchécoslovaque aux supposés besoins du monde du travail depuis 1945 jusqu'aux années 1990. La comparaison entre ces deux systèmes politiques et institutionnels, en apparence opposés, fait ressortir une similarité fondamentale. Dans les deux pays, le système d'enseignement est organisé selon les décisions prises au sein des structures politico-administratives où se confrontent les partisans de stratégies différentes mais qui défendent le même objectif : assurer une meilleure correspondance entre les qualifications et la demande des employeurs. Le **chapitre 2** restitue les débats sur la structure et les effets de la politique européenne de l'enseignement supérieur. Il distingue quatre formes de professionnalisation soutenues depuis 1999 par différentes organisations à différentes périodes. Si dès la fin des années 1990, les initiatives européennes soutiennent l'employabilité, un agenda spécifique à cette politique émerge seulement à la fin des années 2000. Les documents du processus de Bologne défendent une adaptabilité à long-terme. La Commission européenne développe des outils pour assurer une correspondance étroite à court-terme entre les diplômes et les emplois. Ces agendas différenciés élargissent les marges de manœuvre des acteurs qui se servent de la politique européenne dans les espaces nationaux.

Les chapitres 3, 4 et 5 portent sur les principaux lieux qui favorisent l'essor de la professionnalisation en France et en Tchéquie dans les années 2000. Le **chapitre 3** décrit l'espace central qui est celui de la politique universitaire nationale. En 2007-2012, il est structuré par les projets de réforme universitaire qui provoquent un mouvement de contestation dans les deux pays. Nous présentons les principaux porteurs et contestateurs de ces projets. Nous nous focalisons ensuite sur leurs usages différenciés de la politique européenne. Le **chapitre 4** est au cœur de la thèse. Il compare la professionnalisation dans les deux pays à l'appui d'une typologie des mesures introduites au cours des années 2000. Pour expliquer les différences ainsi

mises en lumière, il analyse les profils des principaux partisans de la professionnalisation. Cela nous permet de relier la professionnalisation au contexte des réformes de la politique universitaire et aux mouvements d'opposition qu'elles suscitent. Le **chapitre 5** compare plusieurs autres espaces à partir desquels est diffusée la professionnalisation. Partant de la presse nationale, nous découvrons le secteur des services annexes à l'enseignement supérieur. En France, les principaux entrepreneurs de ce secteur proposent des prestations en conseil d'orientation qui présentent le « bon choix » de la filière d'études comme sésame vers une future carrière professionnelle. Dans les deux pays, le conseil d'orientation à destination des étudiants et lycéens est encadré par la politique universitaire nationale. La deuxième partie du chapitre décrit les centres d'orientation qui se développent dans les universités où est située notre enquête sur les études en philosophie.

Les chapitres 6 et 7 étudient comment la professionnalisation se répand dans les quatre départements de philosophie. Le **chapitre 6** se focalise sur les enseignants. Il montre que la professionnalisation n'est qu'un changement relativement mineur parmi ceux que les philosophes constatent et déplorent. Les nouvelles dynamiques dans le financement public de la recherche et (en partie) de l'enseignement bouleversent les traditions et les hiérarchies disciplinaires. Dans un contexte de fragilisation, dont l'importance varie rapidement selon de multiples facteurs locaux, la professionnalisation se diffuse davantage sous l'impulsion d'une forme de demande étudiante que via les instruments imposés directement par la politique nationale. Ceux-ci sont en large partie contournés ou relégués dans les espaces périphériques de la formation et dans les courants dominés de la discipline (la philosophie des techniques et des sciences ou l'éthique). Leurs représentants se saisissent de la professionnalisation comme d'une ressource qu'ils peuvent facilement adapter à leurs traditions et intérêts particuliers. Le **chapitre 7** porte sur les étudiants. Il montre que leur exposition à la professionnalisation varie selon des dispositions familiales, genrées et scolaires. L'éthos des études désintéressées est un instrument qui leur permet de mettre la professionnalisation à l'écart et de s'investir plus facilement dans les études. Mais cet éthos est transmis et entretenu par la formation et par le collectif d'étudiants. Par conséquent, il est accessible seulement aux « bons » étudiants, plutôt bien intégrés dans la filière. Comme chez les enseignants, la professionnalisation se répand par la marge. Les étudiants les plus exposés à la professionnalisation par leurs dispositions sociales et scolaires en deviennent les principaux porteurs. Ils cherchent

des voies pour convertir leurs études en philosophie en une ressource valorisée sur le marché de l'emploi au-delà de l'enseignement et de la recherche. Ils demandent des stages, des enseignements sur le projet professionnel ou des cursus en philosophie appliquée.

La conclusion revient sur l'intérêt d'appréhender la professionnalisation en tant qu'exigence multi-située. Elle décrit les principales limites de l'enquête et suggère les directions de son éventuel prolongement.

Chapitre 1. Transformations d'un impératif ancien

> Les Pouvoirs publics devront enfin comprendre qu'il leur faut rester sans cesse attentifs à l'évolution des effectifs scolaires, afin d'interdire tout mouvement trop large et désordonné sans rapport avec l'évolution des besoins de l'économie nationale et internationale, dans les temps présents et futurs. […]
> Assurer l'orientation professionnelle des travailleurs intellectuels, c'est fournir essentiellement aux jeunes gens […] des précisions sur l'état actuel ou futur du marché du travail et mettre à leur portée immédiate une documentation sur les possibilités réelles qu'offrent aux diplômés français les carrières libérales ou administratives, l'industrie et le commerce[1].

Par ces mots publiés en 1936, Alfred Rosier (1900-1987), directeur du cabinet du Ministre de l'Éducation nationale sous le Front populaire interpelle les pouvoirs publics et propose des solutions au « surpeuplement de nos Universités » et aux « redoutables effets du chômage intellectuel[2] ». Alfred Rosier incarne les origines de la politique destinée à adapter l'université aux supposés besoins du marché du travail[3]. Retracer sa genèse et ses transformations semble nécessaire pour comprendre la montée en puissance de l'exigence de professionnalisation depuis les années 2000. En quoi s'inscrit-elle dans une continuité ? En quoi représente-t-elle une rupture ?

La mise en perspective socio-historique met aussi à distance un sens commun selon lequel la professionnalisation irait de soi dans l'enseignement supérieur du début du XXIe siècle. En France, la professionnalisation apparait comme une réponse naturelle aux difficultés d'insertion et à l'accroissement massif des effectifs étudiants. En Tchéquie, elle fait partie d'un agenda réformateur visant, depuis les années 1990, à adapter l'enseignement supérieur aux modèles internationaux.

En analysant la professionnalisation en France et en Tchéquie/Tchécoslovaquie, ce chapitre sera aussi une première mise à l'épreuve empirique de la valeur heuristique de la comparaison. À l'instar d'un décentrement temporel, la confrontation des deux cas nationaux très éloignés permet de nuancer des hypothèses trop circonstancielles et commencer à monter en généralité. Cependant, l'opportunité d'aborder la professionnalisation en France par comparaison avec l'enseignement

[1] Alfred Rosier, « Contribution à l'étude du chômage intellectuel », *Journal de la société statistique de Paris*, 1936, vol. 77, p. 269, 284.
[2] *Ibid.*, p. 269.
[3] Alain Chatriot, « La lutte contre le « chômage intellectuel » : l'action de la Confédération des Travailleurs Intellectuels (CTI) face à la crise des années trente », *Le Mouvement Social*, 2006, vol. 214, n° 1, p. 88-90 ; Marie-Françoise de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », *Perspectives documentaires en éducation*, 2003, vol. 60, p. 60-61.

tchécoslovaque peut être contestée sur la base d'une différence trop radicale des cas étudiés. Peut-on prétendre analyser les mécanismes qui sous-tendent la professionnalisation à partir des deux systèmes universitaires, économiques et politiques aussi différents que ceux de la France et de la Tchécoslovaquie socialiste ? Ne faudrait-il pas adopter des outils d'analyse différents selon que l'on appréhende l'enseignement supérieur dans une démocratie et une économie de marché d'une part et dans un régime autoritaire et une économie planifiée d'autre part ? Il serait par exemple tentant de voir dans la professionnalisation, en apparence totale, de l'enseignement supérieur socialiste le caractère dirigiste et planifié de l'économie tchécoslovaque : pour que l'économie nationale soit fournie en main d'œuvre qualifiée, l'État organise la formation de la main d'œuvre adaptée aux plans de développement économique. La professionnalisation dans l'enseignement socialiste serait dans cette perspective un cas à part, distinct par nature des réformes ayant lieu dans les démocraties libérales et économies marchandes à la même époque. Néanmoins, beaucoup de ces différences opposant la France et la Tchécoslovaquie sont d'ordre scolastique, fondées sur les classifications institutionnalistes des régimes politiques et des systèmes économiques. En analysant les acteurs, les instruments et les cadrages[4] concrets liés à la professionnalisation depuis les années 1950, les deux pays apparaissent moins radicalement distincts que le laissent croire ces catégorisations (cf. régimes autoritaires/totalitaires vs. les démocraties etc.)[5].

Pour le montrer, nous décrirons comment après la seconde guerre mondiale les dirigeants administratifs et politiques des deux pays développent des projets pour indexer les systèmes d'enseignement à la planification économique (1). En continuité avec ces initiatives émergent des structures matérielles et symboliques nationalement spécifiques qui constituent dans les années 2000 un terreau fertile pour un nouvel essor de la professionnalisation (2).

[4] W. Genieys et P. Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », art cit ; P. Hassenteufel, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », art cit.

[5] Ce chapitre ne s'appuie pas sur une recherche propre en archive. Il n'a pas pour prétention de restituer l'ensemble des rapports de forces au sein des instances dirigeantes depuis les années 1950. Néanmoins à partir des sources essentiellement secondaires, on peut restituer les principaux épisodes et ressorts de la politique de professionnalisation avant les années 2000.

1. La planification économique au fondement de la politique universitaire

En reprenant la méthode de la comparaison transnationale[6], cette première partie cherche à comprendre comment depuis les années 1950 se met en place une action publique ayant pour objectif d'adapter l'université au marché d'emploi : comment sont définis les problèmes à résoudre ? Comment ces problèmes sont-ils construits et comment évoluent-ils ? Quels acteurs y sont impliqués et comment interviennent-ils dans la conception et la mise en œuvre de cette politique ? Quelles tensions peut-on y observer ?

Dans les deux pays après la deuxième guerre, la professionnalisation fait partie de la planification économique des futurs besoins de main d'œuvre. Elle vise à adapter les formations universitaires à la demande des employeurs dans un contexte historique où les mécanismes marchands paraissent moins performants dans l'allocation de la main d'œuvre qu'une planification technocratique plus ou moins dirigiste. Les experts en prospective évaluent les besoins futurs de la main d'œuvre et proposent d'y indexer les flux étudiants dans chaque discipline universitaire.

Sur un plan plus analytique, les prochains paragraphes cherchent des logiques communes derrière les mesures ancrées dans les contextes spécifiques. Quels types de causes et d'explications communes peut-on identifier à partir de projets qui varient selon le pays et la période ? En analysant les différentes stratégies de planification économique et scolaire mises en œuvre dans les deux pays (1) et en montrant comment elles contribuent à la massification[7] de l'enseignement supérieur en France

[6] P. Hassenteufel, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », art cit ; Patrick Hassenteufel et Jacques de Maillard, « Convergence, transferts et traduction. Les apports de la comparaison transnationale », *Gouvernement et action publique*, 2013, n° 3, n° 3, p. 377-393.

[7] Nous utilisons le terme « massification » pour parler d'un accroissement massif des effectifs étudiants et de la part d'une classe d'âge entrant à l'université (cf. Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités: XIIe-XXIe siècle*, 1. éd., Paris, Presses Universitaires de France, 2012, chap. VII et VIII sur la « première » et « la deuxième massification ».). Une notion alternative de « démocratisation » préjuge une transformation de la structure sociale du public étudiant qui reste partielle. Le terme massification apparaît plus précis et neutre même si il peut être utilisé par ailleurs avec une connotation négative des « masses » qui envahissent l'université. La notion est ainsi relativement établie dans la littérature institutionnaliste rédigée en anglais ou en américain ; nous ne la reprenons pas pour autant dans le sens trop étroit d'une des trois phases d'évolution de l'enseignement supérieur selon la typologie de Martin Trow, « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII » dans *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*, Springer., Dordrecht, 2006, p. 244.).

et en Tchéquie (2), nous serons amenés à nous intéresser aux rapports de force dans les cercles d'experts et de dirigeants administratifs de la politique universitaire.

1.1. Indexer les formations aux prévisions économiques

Dans les deux pays étudiés, la planification économique se développe fortement au lendemain de la seconde guerre mondiale. La prévision des besoins économiques réalisée par le Commissariat au Plan en France et par la Commission d'État pour la planification en Tchécoslovaquie[8] joue un rôle déterminant dans l'orientation des investissements et des politiques publiques. Cette prévision constitue aussi un élément essentiel de la conception des politiques éducatives quand le flux des élèves et des étudiants dans les systèmes d'enseignement est organisé à partir de la prévision des besoins économiques.

Les projets et les outils de régulation des effectifs en enseignement sont comparables dans les deux pays, mais leur mise en œuvre est plus systématique et dirigiste en Tchécoslovaquie. Ces spécificités nationales découlent d'abord de la « soviétisation » de l'enseignement supérieur tchèque et de la monopolisation du pouvoir universitaire par le gouvernement[9]. En France, une plus grande dispersion du pouvoir entre différents acteurs politiques, économiques et académiques freine la mise en œuvre de la planification. Cependant, malgré la concentration en dernière instance du pouvoir universitaire au niveau du bureau du Parti communiste, la politique universitaire en Tchécoslovaquie n'est pas *totalement* unifiée. Des intérêts en partie divergeant d'acteurs politiques, économiques et culturels se traduisent par des tiraillements comparables à ceux qu'on peut observer en France.

En Tchécoslovaquie comme en France, le système universitaire est censé répondre à plusieurs objectifs : politiques, sociaux, économiques, culturels, civiques. Quand ces objectifs entrent en contradiction, les arbitrages ne favorisent pas toujours les besoins économiques dont la définition est elle-même sujette à des luttes. La pluralité des intérêts et la concurrence au sein de l'espace de la politique éducative-universitaire contribuent à des réorientations fréquentes des mesures de professionnalisation en vigueur. Nous ferons ressortir ces revirements en présentant successivement la situation française (1) et tchécoslovaque (2). Il s'agit de rendre

[8] *Státní úřad plánovací* de 1945 à 1959 ; *Státní plánovací komise* à partir de 1959.
[9] J. Connelly, *Captive University*, *op. cit.*

visibles des logiques générales qui freinent ou contribuent à renforcer la professionnalisation dans les deux pays.

1.1.1. Le référentiel adéquationniste en France. Origines, diffusion et limites

Selon Jean-Michel Chapoulie analysant l'évolution du système éducatif français, « la conviction que l'enseignement doit concourir largement à la formation de la main-d'œuvre est, en 1945, presque unanimement admise[10] ». Mais ce n'est que progressivement que se développe la conception du système d'enseignement où chaque formation trouve son équivalence en termes d'emplois. Philippe Bongrand situe au début des années 1950, ce qu'il appelle la « mise en système » ou l'« économisation » de l'enseignement, c'est-à-dire un tournant à partir duquel « l'enseignement se profile […] comme élément d'une politique économique »[11]. Lucie Tanguy décrit un phénomène similaire en le plaçant dans la première moitié des années 1960. Elle observe la notion de « formation » proliférer dans les documents gouvernementaux dans cette période (en particulier dans les rapports du ministère de l'Éducation et du commissariat du Plan) et l'attache à l'émergence de « la pensée 'adéquationiste' » qui postule des liens de correspondance étroits entre les emplois et les formations ; ceux-ci classés par niveau et par domaine. Depuis cette période, l'approche « adéquationiste » structure les réflexions des pouvoirs publics français sur l'éducation[12].

Malgré les divergences de terminologie et de périodisation (« économisation » depuis les années 1950 ou la pensée « adéquationniste » depuis les années 1960), les chercheurs cités s'accordent à décrire la Commission de la Main d'œuvre du Plan comme le lieu où ce nouveau référentiel est développé et diffusé par les hauts

[10] Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007, vol. 54, n° 4, p. 27.

[11] Jusqu'en 1959, le système d'enseignement est séparé en quatre ordres institutionnellement distincts – général, technique, professionnel, supérieur. C'est seulement à partir de 1959, que l'ensemble du système – l'enseignement général compris – commence à être envisagé et organisé en correspondance aux débouchés professionnels. (Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 2012, vol. 98, p. 51.)

[12] Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue Française de Sociologie*, octobre 2002, vol. 43, n° 4, p. 694-702.

fonctionnaires, chercheurs, représentants patronaux et syndicats salarié [13] . L'avènement de ce référentiel est facilité par les nouveaux outils et les nouvelles données statistiques sur l'emploi et l'enseignement[14]. Pour l'enseignement supérieur, ces outils statistiques sont développés depuis les années 1930 au sein du Bureau universitaire de statistique (BUS).

Les travaux du BUS et de son secrétaire Alfred Rosier (encadré n°1.1) construisent le chômage des diplômés comme un problème auquel les pouvoirs publics devraient apporter des solutions par une meilleure régulation des flux d'étudiants. La question du « prolétariat intellectuel [15] » ou des « bacheliers chômeurs[16] » est mobilisée tout au long du XIX[e] siècle en Europe occidentale par les opposants à l'allongement de la scolarité. Les jeunes prolétaires intellectuels « désœuvrés » sont craints comme un facteur déstabilisant l'ordre sociale, politique et économique et un signe de déchéance morale[17]. Dans les années 1920, diverses associations de travailleurs intellectuels précaires sont reparties sur tout le spectre politique des royalistes, proches de Georges Vallois, jusqu'aux communistes. Le syndicat de la Confédération des Travailleurs Intellectuels (CTI) est le plus visible dans ce domaine regroupant, après l'adhésion de la CGT en 1930, environ deux cent mille membres selon ses dirigeants. S'attaquant au problème des travailleurs intellectuels, les représentants de la CTI entendent par « intellectuel » les professionnels exerçant des métiers où prédomine « l'effort de l'esprit » sur « l'effort physique ». Au cours des années 1930, le BUS impose une lecture plus circonscrite et technique du problème[18].

Encadré n° 1.1– Alfred Rosier et le Bureau universitaire de statistique (BUS)

Le Bureau universitaire de statistique (BUS) est créé en 1934 par le ministre de l'Instruction publique avec le soutien de l'UNEF, la Confédération des travailleurs

[13] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit ; J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit ; L. Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », art cit, p. 690-691.
[14] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit, p. 26-27.
[15] A. Chatriot, « La lutte contre le « chômage intellectuel » », art cit, p. 80.
[16] P. Bourdieu et al., *Sociologie générale. Volume 2*, *op. cit.*, p. 573-580.
[17] Hartmut Titze et Christophe Charle, « Expansion universitaire et sélection scolaire : bilan d'une controverse biséculaire », *Histoire de l'éducation*, traduit par Martina Bodé-Pitz, 1994, vol. 62, n° 1, p. 31-54 ; Lenore O'Boyle, « The Problem of an Excess of Educated Men in Western Europe, 1800-1850 », *The Journal of Modern History*, 1970, vol. 42, n° 4, p. 471-495.
[18] A. Chatriot, « La lutte contre le « chômage intellectuel » », art cit, p. 79-80, 88-92.

intellectuels (CTI), la Fédération des associations de parents d'élèves des lycées et collèges, l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP ; créé en 1928, reconnu par décret de l'Etat en 1930) [19] et les représentants du patronat (la Confédération générale de la production française)[20]. Après la guerre, le BUS élargit son activité à l'ensemble du système d'enseignement. Il fournit aux établissements une documentation sur les filières et les métiers leur correspondant. Progressivement se développe un réseau de centres régionaux du Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaires et professionnelles (BUSDSP). En 1954, le statut du BUS change et devient un établissement public de l'État ce qui conduit son personnel à intégrer la fonction publique. Le décret du 19 mars 1970 transforme le BUS en Office national pour l'information sur les enseignements et les professions (Onisep)[21].
L'ONISEP héberge un service spécifique – le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) – responsable de la recherche sur les questions relatives à la relation formation-emploi. Par un décret du 25 juin 1985, le Céreq devient un établissement public indépendant. Depuis les années 1990, le Céreq produit les enquêtes Génération. Leur ampleur (plusieurs milliers des sortants d'études), le niveau de détail (types de filière et d'établissement, domaine d'études etc.) et la production de séries longues (comparaison dans le temps au sein d'une cohorte et entre les cohortes) en fait la principale source d'expertise sur le rapport formation-emploi. Nous verrons dans la deuxième partie du chapitre que les résultats issus des enquêtes Génération 98 sont largement mobilisés pour justifier les projets de professionnalisation dans les années 2000.

Alfred Rosier (1900-1987) est le premier et l'unique secrétaire général du BUS. Docteur en droit, il fait paraitre plusieurs publications et présente de nombreuses conférences en France et en Europe au sujet du « chômage intellectuel. » Ses travaux sur la question des diplômés chômeurs sont reconnus comme la référence fondatrice en la matière à l'échelle internationale[22]. De 1937 à 1939, Rosier était le directeur du cabinet de Jean Zay, Ministre de l'Éducation nationale sous le Front populaire[23]. Il reste le secrétaire général du BUS pendant la guerre et jusqu'à la transformation du BUS en ONISEP en 1970. En parallèle, il occupe le poste de directeur de la main-d'œuvre au ministère du Travail et de la Sécurité sociale de 1947 à 1958. Il est aussi le premier directeur de la revue *Avenirs*, publié par le BUS à partir de 1947[24].

Dans ses premières publications en tant que secrétaire général du BUS, Alfred Rosier restreint le terme « intellectuel » aux jeunes diplômés. Il ne dépolitise pas la question du « chômage intellectuel » comme en témoigne les passages quasi-lyriques

[19] M.-F. de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », art cit, p. 58.
[20] A. Rosier, « Contribution à l'étude du chômage intellectuel », art cit, p. 270.
[21] M.-F. de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », art cit, p. 60-65.
[22] A. Chatriot, « La lutte contre le « chômage intellectuel » », art cit, p. 88-90 ; A. Rosier, « Contribution à l'étude du chômage intellectuel », art cit, p. 271.
[23] A. Chatriot, « La lutte contre le « chômage intellectuel » », art cit, p. 88-90 ; M.-F. de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », art cit, p. 60-61.
[24] M.-F. de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », art cit, p. 60.

de son ouvrage éponyme sur la gravité du phénomène et la nécessité pour le gouvernement de l'encadrer. Mais il traduit les enjeux politiques, sociaux et culturels en un problème technique quand il développe des analyses statistiques qui mettent en correspondance les effectifs des sortants du système éducatif, les emplois existants et les salaires. Par cela, il joue un rôle essentiel dans la naissance du référentiel adéquationniste diffusé dans l'après-guerre.

D'après Rosier, pour limiter le chômage des intellectuels, il faut chercher l'adéquation entre deux indicateurs : les prévisions des besoins économiques par secteur d'emploi et les flux d'étudiants par filière. Il présente les besoins de main d'œuvre comme prévisibles et les flux d'étudiants comme maitrisables. Sur cette base, il milite pour une politique publique qui ajuste les deux flux. Le BUS dirigé par Rosier se donne pour mission d'élaborer et diffuser les chiffres fiables dans ces deux domaines clefs : les offres d'emploi (actuelle et future) et les flux d'étudiants. Les travaux du BUS doivent servir à la fois aux pouvoirs publics (et leurs efforts de planification) et aux étudiants (et leurs choix d'études)[25].

Selon les mots de Rosier lui-même, le BUS aspire à mettre en place un « contrôle constant des mouvements statistiques des effectifs scolaires en vue d'établir une liaison permanente entre cette évolution et celle de l'économie nationale[26] ». En direction des étudiants, Rosier propose « d'assurer l'orientation professionnelle des travailleurs intellectuels » :

> [F]ournir essentiellement aux jeunes gens […] des précisions sur l'état actuel ou futur du marché du travail et mettre à leur portée immédiate une documentation sur les possibilités réelles qu'offrent aux diplômés français les carrières libérales ou administratives, l'industrie et le commerce en France, aux colonies et aussi bien dans les pays étrangers[27].

Pour produire les « références indiscutables », le BUS croise d'abord les effectifs par filière (droit, lettres, science, écoles d'ingénieures, médecine, vétérinaire, pharmacologie) avec la demande en main d'œuvre du secteur correspondant. Une partie de celle-ci est chiffrée de façon précise via, par exemple, le nombre d'enseignants recrutés par les académies, d'avocats inscrits aux barreaux ou d'ingénieurs entrés dans les corps techniques. Une autre partie est estimée selon les déclarations des employeurs en ce qui concerne les « besoins » de diplômés dans

[25] A. Chatriot, « La lutte contre le « chômage intellectuel » », art cit ; M.-F. de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », art cit.
[26] A. Rosier, « Contribution à l'étude du chômage intellectuel », art cit, p. 294.
[27] *Ibid.*, p. 269.

« l'industrie et le commerce ». Par ailleurs, de nombreux débouchés sont mentionnés sans être quantifiés comme ceux du journalisme[28], du secrétariat particulier, des bibliothécaires ou des archivistes pour les diplômés de lettres.

Le BUS poursuit ses activités pendant et après la guerre. Mais comme le montre notamment Cédric Hugrée, sa mission de conseil d'orientation est, à partir des années 1960, de plus en plus assumée par les établissements eux-mêmes[29]. Le Commissariat au Plan devient dans les années 1950 et 1960 le principal centre des études et prévisions sur « l'introuvable relation formation – emploi[30] ».

Si les rapports statistiques de Rosier et du BUS s'appuient sur le référentiel adéquationniste dès les années 1930, celui-ci est systématisé et diffusé parmi les décideurs, partenaires sociaux et experts vingt ans plus tard. La Commission de la Main d'œuvre du Plan joue un rôle essentiel dans ce processus. Elle réunit les représentants des hauts fonctionnaires (parmi lesquels Alfred Rosier), chercheurs, représentants patronaux et syndicats de salariés. Ceux-ci travaillent ensemble pendant plusieurs années pour élaborer et actualiser les nomenclatures des niveaux de formation. Comme le décrit Lucie Tanguy, ils produisent un vocabulaire et des « référentiels communs nécessaires à l'action dans ce domaine [de politique publique][31] ». Ils naturalisent la vision d'un lien étroit entre les univers économiques et éducatifs où :

> la qualification est au fondement de la hiérarchisation de l'emploi et la formation à celui de la hiérarchisation des qualifications. L'équivalence ainsi établie entre deux distributions hiérarchisées, l'emploi et la formation, est ensuite formalisée dans des tableaux statistiques qui mettent en correspondance des classements selon un mode qui leur donne le caractère général de grandeurs mesurables[32].

[28] « Mais que dire du journalisme ? Sinon qu'en dehors des considérations d'ordre politique et économique, chacun y doit jouer sa chance comme les artistes tentent leurs risques chaque jour. Nous pensons qu'il est de notre devoir de mettre les jeunes gens en garde contre les illusions qu'ils se créent si volontiers, tout au fond de leur province, sur les magnifiques débouchés du journalisme. Là, et plus qu'ailleurs sans doute, il faut s'imposer et travailler avec acharnement, peiner jusqu'au jour où les mérites doivent être reconnus et récompensés. » (*Ibid.*, p. 307.)

[29] Cédric Hugrée, « Accueillir, orienter, 'Insérer' ? » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, p. 163-181.

[30] L. Tanguy (ed.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, *op. cit.*

[31] L. Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », art cit, p. 688.

[32] *Ibid.*, p. 698.

Pour Tanguy, « ces mises en forme statistique ont institué une représentation durable du monde social[33] ». Celui-ci confère aux pouvoirs publics la « capacité de classement de population aussi hétérogène que celle des élèves et des salariés […] pour ordonner les sorties de l'appareil scolaire et, plus tard, pour formuler les objectifs des politiques éducatives[34] ».

La mise en forme du savoir quantifié d'apparence objective au sein de la Commission de la Main d'œuvre perpétue l'idée d'une équivalence atteignable entre les formations et les emplois. Mais l'équivalence n'est jamais perçue comme satisfaisante. De la même façon qu'en Tchécoslovaquie dans la même période, les techniques et rapports de force qui déterminent le chiffrage des besoins futurs de main d'œuvre sont en évolution et font osciller les prévisions par métier et par secteur économique. Au cours des années 1950 s'impose l'idée qu'il faudrait former davantage d'ingénieurs, de techniciens et de chercheurs plutôt que des ouvriers qualifiés. Ces projets favorisent l'accroissement des effectifs dans le supérieur. Mais les chiffres prévus pour la répartition souhaitée entre les différentes filières du supérieur ne sont jamais réalisés[35].

Les prévisions du Plan sont perturbées par l'essor, d'abord, de nouvelles disciplines académiques dans les facultés de lettres qui, faute d'être enseignées en secondaire, ne préparent pas aux carrières dans l'Éducation nationale. Sont ainsi fondés les licences de psychologie (1947) et de sociologie (1958) et les diplômes d'expert-psychologue (1949) et d'expert-démographe (1957)[36]. Ne servant pas à la reproduction du corps professoral, ces nouvelles disciplines sont défendues par les directions successives de l'enseignement supérieur au ministère comme étant une ouverture de l'université au monde extra-académique[37]. Toutefois, la Commission de la Main d'œuvre n'y voit pas suffisamment de débouchés professionnels. Elle prévoit que l'économie aurait besoins de davantage d'ingénieurs, de techniciens et de diplômés en sciences, mais pas de littéraires. Au début des années 1960, le Rapport de la Commission scolaire et universitaire du IVe Plan (1962-1965) déplore

[33] *Ibid.*, p. 701.
[34] *Ibid.*, p. 703.
[35] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit.
[36] Christelle Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », *Formation emploi*, 2015, vol. 132, octobre-décembre, p. 19-20.
[37] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit, p. 49.

l'inadéquation entre la répartition des étudiants en filières et les besoins économiques estimés du pays : au lieu d'une baisse d'effectifs en lettres (préconisé suite au déclin des besoins de nouveaux enseignants de secondaire après 1965), les effectifs se multiplient par 2,5 entre 1960 et 1968[38].

Pour remédier aux distorsions entre les prévisions et les effectifs réels, plusieurs membres de la Commission militent pour une plus grande régulation de l'accès à l'enseignement supérieur [39] . Similairement aux mesures introduites en Tchécoslovaquie au début des années 1950, la sélection à l'entrée à l'université et le plafonnement du nombre d'étudiants dans les filières doit conduire à une meilleure correspondance entre les flux étudiants par domaine d'études et les prévisions des besoins économiques dans tel ou tel secteur. La sélection est portée par le pouvoir gaulliste (cf. « réforme Fouchet ») mais aussi par des « réformateurs mendésistes » qui organisent les colloques d'Amiens et de Caen. Cependant, différents projets de réforme allant dans ce sens sont abandonnés suite aux manifestations organisées par les syndicats étudiants avec le soutien du PCF[40]. Les tentatives de mettre en adéquation les effectifs étudiants et les plans économiques se heurtent aux difficultés de repartir les jeunes dans les filières selon les stratégies des prospectivistes. Les effets directs de ces stratégies se limitent à l'élargissement d'accès à l'enseignement supérieur. Avant de revenir sur ce point, l'exemple tchécoslovaque donnera à voir un environnement au sein duquel la prospective et la planification visent à déterminer strictement à la fois les parcours étudiants et le contenu des formations.

1.1.2. L'enseignement au service de l'économie socialiste. L'illusion d'un contrôle total

Par sa portée sur le terrain de la politique éducative, la prospective économique tchécoslovaque diffère foncièrement de la planification française. En France, les nomenclatures contribuent à pérenniser une vision d'équivalence entre les études et l'emploi sans toutefois avoir d'impact tangible sur les curricula ou la répartition des étudiants dans les filières. En Tchécoslovaquie, les nomenclatures ne sont qu'un des

[38] Didier Fischer, *L'Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, p. 26.
[39] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit.
[40] Pour l'analyse de ces événements et des différents courants des réformateurs, voir C. Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », art cit ; L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 147-161.

maillons d'un large système de mesures qui indexent les enseignements et les flux étudiants à des prévisions de besoins de main d'œuvre. Néanmoins, de la même façon qu'en France, ces efforts n'aboutissent pas à une équivalence jugée satisfaisante par le pouvoir politique. Les constats d'échec accompagnent les fréquents revirements de la stratégie. Leur analyse permet d'observer les tentatives pas toujours complémentaires de subordonner le système d'enseignement à la planification économique et aux objectifs sociopolitiques.

Suivant le modèle de l'URSS, à partir de la rentrée universitaire 1950, le gouvernement tchécoslovaque limite l'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur[41]. Il met en place une sorte de *numerus clausus* généralisé, via des « chiffres directifs » précisant les effectifs pour chaque formation. Ils sont fixés annuellement selon les estimations des besoins économiques élaborées par la Commission du plan (*Státní plánovací komise*) et assignés aux établissements, facultés et départements par le ministère de l'Éducation. Le système des chiffres directifs bouleverse la répartition des étudiants entre filières. Au détriment des disciplines académiques traditionnelles, la part d'étudiants inscrits dans les polytechniques est multipliée par deux entre 1949 et 1954, passant de 27,2 % de l'ensemble des étudiants à 53,7 % en polytechniques[42].

Si un renversement au profit des sciences naturelles et des techniques est souhaité par les planificateurs français, il n'est jamais réalisé, notamment à cause des mobilisations étudiantes et syndicales[43]. En Tchécoslovaquie, la sélection est imposée suite au changement de régime et à la prise du pouvoir par le Parti communiste[44]. Dans les universités, les représentants étudiants et surtout enseignants ne disposent plus de pouvoir substantiel[45]. La sélection est imposée rapidement. Mais la détermination des chiffres directifs est un enjeu mouvant jusqu'à la fin du régime. Les controverses à ce sujet reflètent des clivages et tiraillements au sein de l'appareil du pouvoir socialiste. L'un des principaux débats est centré sur la contribution de

[41] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 155-156.
[42] *Ibid.*, p. 204.
[43] C. Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », art cit.
[44] J. Connelly, *Captive University*, *op. cit.*
[45] La mise en place de la sélection en Tchécoslovaquie autant que son absence en France peut notamment être expliquée par le poids différencié des représentants académiques dans la politique universitaire : en France, les syndicats étudiants (soutenus par l'opposition gouvernementale de gauche) bloquent les réformes introduisant la sélection dans les années 1960. En Tchécoslovaquie, les organes académiques (notamment l'influent Conseil des recteurs) qui s'opposent aux projets de la sélection dans l'après-guerre sont dissous.

l'enseignement supérieur aux objectifs économiques et socio-politiques qui ne se superposent pas nécessairement.

Après son accès au pouvoir, le bureau central du Parti communiste développe des initiatives particulièrement volontaristes pour transformer la structure sociale et l'orientation politique des élites diplômées[46]. Il met en place les critères d'admission qui favorisent les candidats d'origines ouvrière et paysanne ainsi que les partisans politiques du régime. Les descendants des « bourgeois », des propriétaires terriens et des opposants politiques sont pénalisés. L'exclusion des candidats politiquement non-conformes conduit à une situation paradoxale lors de la procédure de sélection de 1950 ; les objectifs chiffrés par filière ne sont pas été atteints et ce malgré un nombre global de candidats plus de deux fois supérieur aux besoins. Le plan – les effectifs demandés par les commissions sectoriels réunissant les dirigeants d'entreprises d'État et les hauts fonctionnaires gouvernementaux (attachés à la Commission du plan et aux ministères sectoriels) – est rempli en 1952 quand le Comité central du Parti lâche du lest sur les critères sociopolitiques dans les procédures de sélection[47]. Un clivage similaire oppose les objectifs économiques et politiques assignés aux universités tchécoslovaques quand il s'agit de définir le contenu des formations.

Afin de favoriser le développement économique les acteurs gravitant autour du ministère de l'Education et de la Commission du plan cherchent à redéfinir le contenu des enseignements. À partir de 1950/1951, les programmes d'étude sont définis centralement par les commissions disciplinaires attachées au ministère de l'Éducation et ses organes (notamment le Bureau d'État pour l'enseignement supérieur, SVVS) et composées en partie de représentants des employeurs. Mais parallèlement à ces mesures adaptant l'enseignement à l'économie, le PCT assigne aux universités tchécoslovaques la mission de former des élites fidèles au régime.

Dès 1951, des cours de marxisme-léninisme sont introduits dans toutes les filières du supérieur. Ces enseignements rendent les curricula surchargés ce qui mène d'abord à la suppression d'une partie des cours disciplinaires. Miloslav Valouch, professeur de

[46] Les premières années du régime socialiste sont aussi les seules de la deuxième moitié du XXe siècle où la part d'étudiants d'origine populaire augmente considérablement. Petr Matějů, « Demokratizace vzdělávání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilních dat (Démocratisation de l'enseignement et reproduction de la structure éducative en Tchécoslovaquie) », *Sociologický časopis*, 1986, vol. 22, n° 2, p. 131-152 ; Petr Matějů, « Vzdělanostní stratifikace v Československu v komparativní perspektivě (Stratification éducative en Tchécoslovaquie. Perspective comparée) », *Sociologický časopis*, 1991, vol. 27, n° 3, p. 319-345.

[47] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 181-183.

physique, député et président du bureau pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation présente au Comité central ses craintes de voir leurs « formations produire des ingénieurs qui atteignent tout juste le niveau des techniciens supérieurs[48] ». Après des négociations et le soutien apporté par les « conseillers soviétiques[49] », les études sont prolongées de quatre à cinq ans à partir de 1954[50]. Considérés comme une instruction citoyenne et comme l'explication scientifique et objective du monde social, économique et politique, les cours de marxisme-léninisme sont renforcés par les responsables communistes après les vagues des manifestations anti-gouvernementales issues des milieux étudiants et enseignants en 1956 et 1968. En affirmant son pouvoir au début des années 1970, le Comité central du Parti appelle à « clarifier l'exigence du niveau politico-idéel des diplômés » et à affirmer leur « profil politico-moral[51] ».

En résumé, selon la période, des parties plus ou moins importantes des *curricula* sont dédiées à des enseignements politico-idéologiques plutôt qu'à la formation estimée utile sur le plan économique. L'idéal d'utilité économique préside à un troisième ensemble de mesures mises en place au début des années 1950 pour réguler les passages de l'enseignement supérieur vers la vie professionnelle.

À partir 1952, dans le cadre de la « procédure d'attribution », chaque diplômé se voit assigner un emploi censé correspondre à sa qualification. Il doit garder ce poste pendant au moins trois ans. En contrepartie, l'employeur a l'obligation de lui assurer l'exercice de l'activité correspondante à la formation[52]. Or les administrations et acteurs intervenant dans la procédure sont nombreux – le ministère de l'Éducation, ministères sectoriels, la Commission au plan, les offices régionaux, les employeurs, les diplômés et les candidats au poste. Ils doivent suivre les critères officiels (qualification, expérience professionnelle, origine sociale, engagement politique) auxquels s'ajoutent des critères officieux relevant du clientélisme et du localisme[53].

---

[48] *Ibid.*, p. 174-175.
[49] Karel Kaplan, *Sovětští poradci v Československu, 1949-1956 (Conseillers soviétiques en Tchécoslovaquie)*, Praha, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 1993, 146 p ; J. Connelly, *Captive University*, *op. cit.*
[50] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 174-175.
[51] *Ibid.*, p. 228 ; Ústřední výbor KSČ, « Informativní zpráva o postupu a dalších opatření k přestavbě vysokoškolského studia v ČSSR. (Rapport sur la réforme de l'enseignement supérieur tchécoslovaque) ».
[52] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 185-186.
[53] *Ibid.*, p. 338-349.

En 1961, seulement 13 % des directeurs d'entreprise du secteur de la production industrielle, du bâtiment et des transports ont un diplôme d'enseignement supérieur alors que plusieurs milliers de diplômés occupent des postes qui, selon les nomenclatures d'alors, n'exigent pas un niveau de qualification aussi élevé.[54] Le Comité central du Parti juge les résultats du dispositif insatisfaisants ce qui conduit à ses réformes et sa quasi-suppression en 1967 (encadré n° 1.2).

Encadré n° 1.2 – Les procédures d'attribution

La première réforme intervient en 1956, quand le Comité central considère que les procédures d'attribution sont trop lourdes, lentes et inefficaces. Elles sont décentralisées à l'échelle des établissements. Des dérogations sont prévues[55]. Ayant constaté les difficultés croissantes à faire correspondre les formations et les emplois au début des années 1960 (liées probablement au ralentissement économique de cette période), le comité du PCT change de stratégie. Il appelle à rendre les procédures plus strictes, à limiter les exceptions accordées sur les bases clientélistes et à être intransigeant avec les diplômés réticents à accepter les emplois assignés dans des régions périphériques[56]. Un autre revirement a lieu lors de la libéralisation à la tête du Parti et du gouvernement en 1966-1968. Les difficultés d'allocation de la main d'œuvre ne faiblissaient pas mais les réformistes au pouvoir proposent de les résoudre autrement. Le gouvernement prévoit d'assouplir la planification économique, de décentraliser la gestion universitaire et de transférer aux individus la responsabilité de leur recherche d'emploi. En 1967, l'obligation de garder le « poste de base » pendant trois ans est supprimée. Elle est rétablie après la fin de libéralisation en 1968-1969 et reste officiellement en vigueur jusqu'en 1989. Mais elle se limite à ce que les établissements proposent aux sortants une liste d'emplois adéquats; les diplômés ne sont plus tenus de les accepter[57].

Les grandes lignes du système d'enseignement tchécoslovaque sont tracées selon le modèle de l'URSS, mais la conception et réalisation des réformes concrètes incombent aux organisations et acteurs nationaux[58]. Les trois ensembles de mesures censées indexer l'éducation tchécoslovaque au plan économique – la définition des capacités d'accueil par filière et institution à l'entrée, les procédures d'attribution à la sortie et le contenu des programmes pendant les études – sont soumis à des réformes récurrentes. Leurs assouplissements ou durcissements, centralisations ou

[54] Environ 10 % de diplômés sont surqualifiés selon les indicateurs officiels du plan ; ils sont environ 40 % selon une enquête évaluant en 1964 les impressions subjectives des diplômés sur la correspondance entre leur formation et l'emploi qu'ils occupent (*Ibid.*, p. 302.).
[55] *Ibid.*, p. 185-186.
[56] *Ibid.*, p. 338-342.
[57] *Ibid.*, p. 342-349.
[58] J. Connelly, *Captive University*, *op. cit.*, p. 263-269.

décentralisations découlent de l'équilibre de pouvoir entre leaders du Parti, fonctionnaires, experts, universitaires et employeurs, issus de différents courants, organisations, disciplines et trajectoires. Les mêmes mécanismes sont à l'origine de la transformation majeure de l'enseignement supérieur français et tchèque depuis 1945, à savoir l'accroissement du nombre d'étudiants[59].

1.2. La massification comme conséquence d'une planification modernisatrice

Après la seconde guerre mondiale, l'ensemble des experts et des responsables de la politique éducative des deux pays intègrent les prévisions des débouchés professionnels dans le gouvernement des systèmes d'enseignement. Ces indicateurs sont centraux dans le pilotage du système. Mais il n'y a pas d'accord sur leur interprétation ou les outils concrets pour assurer l'adéquation formation-emploi. Dans les deux pays, on peut identifier schématiquement deux camps : ceux qui interprètent les données de la prospective en craignant la surqualification et d'autres qui militent pour une expansion du nombre de diplômés.

Une partie des prospectivistes estiment les besoins futurs en main d'œuvre selon les avis des experts et des partenaires sociaux extrapolant les tendances de l'activité économique et du marché du travail. Ils considèrent que l'économie exigerait d'importantes quantités de main d'œuvre faiblement qualifiée ou non-qualifiée, et plaident pour la restriction d'accès à l'enseignement supérieur. Pour simplifier l'exposé de l'analyse, nous les appelons *conservateurs* parce qu'ils défendent le *statut quo* en ce qui concerne les effectifs des jeunes et des parts d'une classe d'âge à former dans l'enseignement supérieur, et non pas forcément en termes des valeurs morales et politiques.

Des prospectivistes *expansionnistes*[60] s'opposent à ce premier groupe à partir des années 1950. Plus jeunes et plus proches par leur carrière des sciences sociales (l'économie comprise), notamment états-uniennes, ils considèrent que le

[59] Evan Schofer et John W. Meyer, « The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. », *American Sociological Review*, 2005, vol. 70, n° 6, p. 898-920.

[60] En opposition aux « conservateurs », nous introduisons le terme « expansionniste » pour nommer les stratégies économiques (et leurs partisans) selon lesquelles les pouvoirs publics devraient encourager l'accès plus large à une scolarisation plus longue dans le but de former la main d'œuvre mieux adaptée à l'économie moderne. Ce terme met en avant seulement un des éléments de ces projets, à savoir l'expansion quantitative de l'enseignement. Il est utile pour notre analyse comparative mais ne restitue pas la façon dont ces stratégies sont perçues ou définies à l'époque dans leur globalité.

développement des sociétés modernes passe par une « révolution scientifique et technique ». À leurs yeux, la transformation structurelle à venir rende caduque les prévisions s'appuyant sur une extrapolation des tendances du marché du travail. Plutôt que de chercher à répondre aux besoins des employeurs dans un temps court, les pouvoirs publics doivent selon eux favoriser la révolution scientifique en développant les secteurs technologiques de pointe en investissant dans la recherche et en formant une main d'œuvre plus qualifiée. Pour cela, il faut prolonger la durée moyenne de scolarisation, ce qui comprend aussi l'élargissement d'accès à l'enseignement supérieur.

Par hypothèse, l'équilibre de rapports de force entre ces deux camps détermine le degré d'ouverture d'accès à l'enseignement supérieur. L'analyse de cet équilibre permet d'une part d'expliquer le décalage temporel entre la massification en Tchécoslovaquie et en France et, d'autre part, de nuancer la radicalité de la rupture que représente en Tchécoslovaquie la fin du régime socialiste.

Nous procéderons en trois temps. Les deux premières parties sur les prospectivistes en France (1945-1968) et en Tchécoslovaquie (1949-1989) s'appuient essentiellement sur les sources de seconde main et passent vite sur les éléments historiques analysés par ailleurs. La troisième partie, sur l'essor de la massification en Tchécoslovaquie/Tchéquie après 1990, sera plus développée. Elle s'appuie sur les données de notre propre enquête (entretiens et travail d'archive) et s'inscrit dans le sillage des travaux qui cherchent les origines de la transformation postsocialiste tchécoslovaque des années 1990 dans les cercles des technocrates et experts socialistes de la décennie précédente la chute du régime[61].

1.2.1. Imposition plus précoce des stratégies expansionnistes en France

En France, dès les années 1960, plus de 15 % d'une classe d'âge entre dans l'enseignement supérieur. En Tchécoslovaquie, le seuil de 15 % est durablement dépassé seulement dans les années 1990. Ce décalage d'une trentaine d'années s'explique par l'imposition rapide de stratégies expansionnistes en France et leur limitation par le camp des décideurs et économistes conservateurs en

[61] Michal Kopeček (ed.), *Architekti dlouhé změny: expertní kořeny postsocialismu (1980-1995) (Architectes d'une longue transformation: origines expertes du post-socialisme, 1980-1995)*, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR., Praha, Argo, 2019, 373 p.

Tchécoslovaquie. Les historiens et sociologues déjà cités – Jean-Michel Chapoulie, Philippe Bongrand – montrent que l'origine directe de l'expansion de l'enseignement français découle de la diffusion des nouvelles représentations de l'avenir au sein des milieux politiques et économiques au cours des années 1950. Après avoir présenté les stratégies conservatrices et expansionnistes, il s'agira d'analyser comment les deuxièmes s'imposent et contribuent à la massification de l'enseignement supérieur français.

Dans les années 1930, les travaux du BUS et de son directeur Alfred Rosier recommandent de freiner les phénomènes sociaux qui conduisent à l'expansion de l'enseignement secondaire général. Rosier déplore « l'ampleur » de la croissance des effectifs étudiants (multipliés par vingt entre 1814 et 1932 et par trois entre 1900 et 1932). Il y voit la première cause de « l'encombrement des professions libérales[62] ». Puisque la France a « trop d'ingénieurs, pas assez de praticiens », il faut enrayer l'exode rural et l'urbanisation, orienter les jeunes vers les « professions agricoles » et lutter contre la « désaffection pour la plupart des travaux manuels ». Pour y aboutir, le BUS conseille aux pouvoirs publics de « procéder à une sélection toujours plus sévère » dans l'ensemble des filières[63]. Lors des premières années de l'après-guerre, cette définition du problème domine au sein du commissariat au Plan ainsi qu'aux ministères du Travail et de l'Éducation : on regrette le nombre insuffisant d'ouvriers qualifiés et les effectifs excessifs de certains diplômés du supérieur[64].

Une nouvelle vision est formulée dans la période de l'après-guerre par des « spécialistes des sciences sociales » comme Jean Fourastié[65], Gaston Berger ou Georges Friedmann (encadré n° 1.3).

Encadré n° 1.3 – Partisans des stratégies expansionnistes en France

Diplômé de l'École centrale, enseignant au CNAM, Jean Fourastié (1907-1997) rejoint le Plan dès 1946. Il préside la Commission de la Main-d'œuvre pour le second, troisième et quatrième Plan ainsi que la sous-commission « effectifs » de la Commission de l'Équipement scolaire, et universitaire.
Philosophe, psychologue et entrepreneur, Gaston Berger (1896-1960) exerce dans les années 1950 la fonction de directeur d'Enseignement supérieur au Ministère de l'Éducation nationale. Il est aussi une des figures majeures de la prospective française et un des fondateurs de la gestion en tant que science académique en France. En 1955,

[62] Alfred Rosier, *Du chômage intellectuel. De l'encombrement des professions libérales.*, Librairie Delagrave., Paris, 1934, p. 10-11.
[63] A. Rosier, « Contribution à l'étude du chômage intellectuel », art cit, p. 287, 294, 305, 313.
[64] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit, p. 26-29.
[65] *Ibid.*, p. 27.

il soutient la création des instituts d'administration des entreprises (IAE) dans douze universités afin de répondre aux « besoins nouveaux » de l'économie[66].
Normalien, sociologue du travail, professeur au CNAM, Georges Friedmann (1902-1977) coordonne plusieurs projets de recherche financés par le Commissariat au Plan. À la tête du Centre d'études sociologiques (CNRS), il initie des séjours de chercheurs français aux Etats-Unis (Michel Crozier, Alain Touraine) et contribue à l'importation du concept de professionnalisation dans le milieu des sciences sociales et de l'éducation permanente et populaire en France[67].

En publiant des ouvrages et des périodiques à succès (cf. *Le grand espoir du XXe siècle* signé par Jean Fourastié en 1949 ; la revue *Futuribles*) et en prenant part aux réunions de la Commission de la Main d'œuvre du Plan ainsi qu'aux différentes commissions liées à la politique éducative, les partisans des stratégies expansionnistes font office de passeurs entre le milieu des sciences sociales états-uniennes et l'élite dirigeante française (hauts fonctionnaires, représentants politiques, syndicalistes, patrons modernistes). Pour formuler les besoins en termes de qualifications de main-d'œuvre, ils ne s'appuient pas sur « des attentes (jugées malthusiennes) des partenaires sociaux[68] ». Leur prospective a pour point de départ la vision socio-économique d'un futur désirable. Celui-ci s'organise autour du progrès scientifique et technique conduisant à l'augmentation de la productivité du travail et à l'élévation du niveau de vie. À la différence de la prospective des années 1930 et de l'immédiat après-guerre (incarnée par Alfred Rosier), ils perçoivent l'exode rural comme inévitable, à cause de la mécanisation, et souhaitable, en raison des gains de productivité qu'il impliquerait. Ils présentent la « 'modernisation' comme la seule alternative à la 'décadence' » et l'appréhendent « par comparaison avec les Etats-Unis et l'URSS[69] ».

Philippe Bongrand et Jean-Michel Chapoulie analysent comment, au cours des années 1950, cette nouvelle représentation de l'avenir socio-économique devient majoritaire au sein des cercles dirigeants. Pour Bongrand l'imposition de cette nouvelle vision de l'avenir relève d'un « coup de force » de la part des « *social*

[66] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit, p. 49-50.
[67] Michel Lallement, « Georges Friedmann au Cnam (1946-1959) », *Cahiers d'histoire du Cnam*, 2014, n° 1, p. 43-72.
[68] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit, p. 51.
[69] Jean-Michel Chapoulie, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) », *Histoire de l'éducation*, 31 août 2014, n° 140-141, p. 103.

scientists » (Fourastié, Berger)[70]. Leurs théories, selon lesquelles le développement économique passerait nécessairement par le progrès technologique et scientifique – et donc aussi par la massification de l'enseignement supérieur – ne sont pas étayées par des preuves empiriques. Toujours selon Bongrand, plutôt que de s'appuyer sur des « savoirs déjà constitués », ces « savants » réussissent à « institutionnaliser leurs hypothèses[71] ».

Pour expliquer le succès relativement rapide de ces théories, Chapoulie restitue des confrontations entre leurs porteurs (notamment Jean Fourastié) et les experts de l'ancienne école de prospective (Alfred Rosier et Alfred Sauvy). Les deux camps participent aux mêmes commissions liées au Plan et au ministère de l'Éducation[72]. Dans cette période, les prévisions des besoins en main d'œuvre ne convergent pas. Si certaines enquêtes concluent à la demande croissante d'ouvriers qualifiés, d'autres mettent en avant la nécessité de former davantage d'ingénieurs et de cadres de services. Penchant du côté des premières en 1956 au sein de la « Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur », Alfred Rosier exprime la crainte que l'ouverture supplémentaire de l'enseignement supérieur conduise à un excédent d'ingénieurs sur le marché du travail[73]. La représentation inverse prévaut. D'après Chapoulie, c'est lié d'une part au soutien grandissant des milieux patronaux à l'égard de la scolarisation générale prolongée[74] et, d'autre part, à la compatibilité de la stratégie expansionniste avec l'idéal de démocratisation scolaire. Celui-ci est formulé dans un programme éducatif concret et cohérent remis au gouvernement en 1947 et connu comme le Plan Langevin-Wallon[75]. Une des intentions de ce Plan consiste en l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans. Elle n'est jamais réalisée, mais des forces politiques de gauche, notamment le PCF, continuent à la soutenir. Perçue d'abord comme largement utopique, « la

[70] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit, p. 51.
[71] *Ibid.*
[72] Commission de la main-d'œuvre et Commission de l'équipement scolaire du deuxième Plan (1954-1957) ou le Comité d'études pour la réforme de l'enseignement (1954) et la Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur (1956) nommés par le ministère de l'Education (Chapoulie, 2007, p. 33-34)
[73] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit, p. 33-34.
[74] Les milieux patronaux sont traditionnellement méfiants vis-à-vis de l'enseignement général et y préfèrent la formation professionnelle dans l'entreprise via les formes diverses de l'apprentissage. Philippe Bongrand a situé les débuts de la conversion du patronat français à l'école au cours de la première moitié du XXe siècle. (P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit.)
[75] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit, p. 34-35.

démocratisation de l'accès à des études prolongées » se transforme pendant les années 1950 en une condition nécessaire pour « l'évolution économique telle qu'elle est attendue par les élites modernistes[76] ».

Un autre vivier de ces élites se forme autour des chercheurs en sciences naturelles mendésistes[77]. Initiant en 1956, à Caen, le premier d'une série de colloques où participent des hauts fonctionnaires, représentants politiques, entrepreneurs et universitaires (Grenoble en 1957, Caen en 1966, Amiens en mars 1968), ils recommandent de doubler en dix ans le nombre d'étudiants en sciences, de tripler le nombre d'ingénieurs diplômés et de multiplier par dix le nombre de scientifiques. Réunis dans les commissions citées précédemment, les représentants du Plan et du ministère de l'Éducation vont dans un sens similaire et conseillent d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire. Ces actions préparent le terrain pour la réforme de Jean Berthoin, ministre de l'Éducation, dont le décret de 1959 rend obligatoire la scolarité jusqu'à seize ans et promeut l'enseignement général en unifiant les quatre ordres d'enseignement scolaire[78].

La massification à l'université est une des conséquences de ces décisions. Elle fait partie des stratégies de développement socio-économique devenues dominantes au cours des années 1950. En Tchécoslovaquie, une représentation équivalente de l'avenir socio-économique est récusée par les élites dirigeantes conservatrices après 1968, ce qui repousse la massification de l'enseignement supérieur jusqu'aux années 1990.

1.2.2. « Révolution scientifique et technique » repoussée et effectifs étudiants limités en Tchécoslovaquie.

En Tchécoslovaquie socialiste, les évolutions des effectifs dans l'enseignement supérieur sont déterminées par des rapports de force et arguments similaires à ceux observés en France. Elles sont directement liées aux confrontations entre deux camps d'acteurs, partisans des deux stratégies économiques opposées. Mais contrairement à la France, le camp des expansionnistes n'impose pas sa vision du progrès scientifique et technique. Les conservateurs maintiennent un accès restreint à l'université jusqu'à

[76] *Ibid.*, p. 35.
[77] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 156-158.
[78] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit, p. 32-34.

la fin des années 1980. La massification n'est initiée qu'après la fin du régime socialiste lorsqu'ils sont écartés du pouvoir. Nous procédons dans le même ordre que dans le cas français, présentant les stratégies conservatrices et expansionnistes avant de décrire les impacts que les confrontations entre elles ont sur les effectifs étudiants.

À partir des années 1950, la réduction et/ou la stagnation des effectifs étudiants sont défendues par la Commission du Plan, certains économistes marxistes orthodoxes (i.e. Kurt Rozsypal, Felix Oliva,), les responsables politiques de tendance plutôt conservatrice (i. e. Alois Indra, Vasil Biľak ; cf. l'encadré n° 1.4) et les représentants des employeurs. Pour déterminer les chiffres directifs, c'est-à-dire le nombre d'étudiants à accepter dans les différentes filières, ils comptabilisent le nombre de travailleurs diplômés déclarés nécéssaires par les entreprises d'Etat. Puisque les besoins en diplômés sont relativement bas selon les entreprises, et puisque dès les années 1960, environ 10 % de diplômés entrent dans un emploi qui n'exige pas un niveau de qualification aussi élevé, ils proposent de limiter la « surqualification » en réduisant le nombre d'étudiants[79].

Encadré n° 1.4 – Partisans des stratégies conservatrices en Tchécoslovaquie.

Alois Indra (1921-1990), militant communiste, employé aux chemins de fer, obtient un diplôme supérieur de l'Ecole politique centrale du PCT. Présidant la Commission du Plan en 1962, il est ensuite ministre des transports jusqu'en 1968. Membre du camp conservateur du Bureau du PCT pendant le Printemps de Prague, il signe la lettre invitant les troupes du Pacte de Varsovie à intervenir en Tchécoslovaquie. Faisant partie des figures emblématiques de la normalisation (1969-1989), il est député et membre du Bureau central du Parti jusqu'à la fin du régime. Il se spécialise sur les questions de l'agriculture et de la jeunesse.
Vasil Biľak (1917-2014), ouvrier couturier par sa profession d'origine, militant communiste, diplômé de l'Ecole supérieur du PCT, il entre au Bureau central du PCT en 1954. Depuis 1968 jusqu'à la fin du régime en 1989, il est secrétaire du Bureau central du Parti.
Kurt Rozsypal (1916-2013) secrétaire de la Commission du Plan et professeur d'économie à l'École supérieure d'économie de Prague, il signe un large projet de réforme économique qui vise à indexer plus strictement les qualifications aux prévisions économiques mais qui est abandonné en 1962. Il est un des principaux opposants aux réformes libérales d'Ota Šik dont nous reparlerons.

[79] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 306-335 ; P. Urbášek, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace (L'enseignement supérieur tchèque des années de la « normalisation », 1969-1989)*, *op. cit.*, p. 184-187 ; Předsednictvo Ústředního výboru KSČ, « Zhodnocení dosavadního způsobu rozmisťování absolventů středních a vysokých škol s návrhem na jeho zkvalitnění a informace o vývoji a využití středoškolského a vysokoškolského vzdělání pracovních sil v národním hospodářství ČSSR ».

Felix Oliva (1897-1977) professeur à l'École supérieure d'économie de Prague, marxiste orthodoxe, et chercheur au sein de l'Institut de recherche de planification de l'économie nationale.

Le débat sur l'expansion ou la restriction du nombre de diplômés agite le Comité central du PCT dès les années 1950[80]. Dans les débats internes au gouvernement et au Parti, le ministère de l'Éducation est généralement plus favorable à l'allongement de durée moyenne de la scolarité tandis que les ministères des finances et des secteurs productifs ont tendance à s'y opposer. Sur le plan de l'expertise et du débat académique, les thèses expansionnistes sont formalisées et diffusées à partir de la fin des années 1950 dans le contexte de la conquête spatiale, des développements de la cybernétique et d'une effervescence autour de la « révolution scientifique et technique » dans l'ensemble du bloc communiste. Son fondement théorique est élaboré en Tchécoslovaquie par le philosophe Radovan Richta, qui relie la pensée marxiste aux publications des experts occidentaux en sciences sociales (i.e. Peter Drucker, Jean Fourastié, Georges Friedman). En 1966, Richta dirige un ouvrage collectif rassemblant les contributions de quarante-quatre chercheurs et universitaires tchécoslovaques de différentes disciplines analysant les « conséquences sociales et humaines de la révolution scientifique et technique[81] ». Sur le plan de l'expertise directement liée à l'école, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur est soutenu d'une part par des chercheurs en économie réunis au sein de l'Institut économique de l'Académie des sciences, centre de la pensée réformiste, tournée vers les théories économiques occidentales (i.e. Jiří Kosta) ; et d'autre part par les experts en économie et politique de l'éducation (i.e. Jiří Kotásek, Ladislav Barák ; l'encadré n° 1.5).

Encadré n° 1.5 – Partisans des stratégies expansionnistes en Tchécoslovaquie.

Radovan Richta (1924-1983), engagé dans la résistance communiste pendant l'occupation nazie, il est emprisonné à Theresienstadt jusqu'en 1945. Il poursuit des études de sciences et de philosophie après la guerre. Avançant rapidement dans sa carrière académique, il est nommé en 1960 directeur de l'Institut de philosophie et de sociologie à l'Académie des sciences. Il introduit et développe la théorie de la « révolution scientifique et technique ». En 1966, il dirige un ouvrage collectif d'une

[80] Karel Kaplan, *Sociální souvislosti krizí komunistického režimu v letech 1953 – 1957 a 1968 – 1975 (Contexte social des crises du régime communiste)*, Prague, Ustav pro soudobé dějiny AV ČR, 1993, p. 25.
[81] Radovan Richta, « Povaha a souvislosti vědeckotechnické revoluce (Révolution scientifique et technique. Caractéristiques et contexte) », *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 1966, vol. 2, n° 2, p. 146-186.

soixantaine d'auteurs, essentiellement chercheurs, à propos des mutations sociales produites par les évolutions scientifiques et technologiques, *Civilisation au carrefour. Contexte social et humain de la révolution scientifique et technique*. Proches des communistes réformistes pendant le Printemps de Prague, ses théories sont disqualifiées après 1968. Il demeure toutefois dans la sphère académique et continue à publier. En 1980, il remet au gouvernement un rapport prévisionnel sur la « Tchécoslovaquie de l'année 2000 » dont les recommandations en termes d'élargissement d'accès à l'enseignement supérieur ne seront pas suivies jusqu'à la fin du régime socialiste.

Jiří Kosta (1921-2015), d'origine juive, passe quatre ans en camps de concentration (Theresienstadt) et d'extermination (Auschwitz). Diplômé de l'Ecole supérieure d'économie de Prague (1947), il entame dans l'après-guerre une carrière de haut-fonctionnaire qui s'arrêtr rapidement suite à l'arrestation de ses parents lors des purges au sein du Parti communiste tchécoslovaque (PCT). Suite à plusieurs années de travail manuel dans l'industrie aéronautique, le dégel de 1956 lui permet de revenir à l'université en tant qu'enseignant en économie. En 1962, il rejoint l'Institut d'économie de l'Académie des sciences dirigé par Ota Šik et participe à l'équipe de ce dernier chargé de préparer la réforme de l'économie tchécoslovaque. Auteur des travaux comparatistes sur l'enseignement et la politique éducative[82], il contribue à l'ouvrage de Radovan Richta de 1966. Après l'invasion soviétique en 1968, il s'exile en Allemagne et exerce comme professeur d'économie, à Francfort et à Munich.

Ota Šik (1919-2004), considéré d'origine juive par le régime nazi, il rejoint le Parti communiste pendant la guerre ; arrêté, il emprisonné à Mauthausen de 1941 à 1945. Diplômé de l'Ecole supérieure politique et sociale et de l'Ecole politique centrale du PCT, il y enseigne entre 1951 à 1962. En parallèle, il poursuit une carrière partisane et rejoint le Bureau central du PCT en 1958. En 1961, il est nommé directeur de l'Institut économique de l'Académie des sciences. Depuis 1964, il dirige la commission pour la réforme de l'économie tchécoslovaque et est désigné vice-premier ministre pour la réforme en 1968. Une des principales figures du Printemps de Prague, il défend une « troisième voie » entre le socialisme et le capitalisme qui introduirait des mécanismes du marché (concurrence et autonomie des entreprises, responsabilisation des travailleurs) dans l'économie planifiée. Accusé de la déviance droitière après 1968, il quitte la Tchécoslovaquie et enseigne l'économie dans les universités suisses et ouest-allemandes (notamment à l'Université Saint Gallen).

Jiří Kotásek (1928-2006), enseignant du second degré et chercheur, il obtient son doctorat en pédagogie en 1958. Durant les années 1960, il rejoint l'Université Charles pour travailler notamment sur la formation continue dans l'enseignement supérieur. Il participe à des projets coordonnés par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe et présente ses travaux à des conférences en Europe occidentale. Il contribue à l'ouvrage collectif de Radovan Richta en tant que spécialiste en pédagogie et devient le premier président de l'Association pédagogique auprès de l'Académie des sciences. Dans les années 1970, il reste dans le milieu académique mais ne pout ni enseigner ni publier (ce qu'il continue toutefois à faire sous des noms d'emprunt). En 1980, il rejoint un centre de recherche sur l'enseignement supérieur à Prague (*Ústav rozvoje vysokých škol*). Après la fin du régime socialiste, il est nommé professeur et élu doyen de la Faculté pédagogique à l'Université Charles. Dans les années 1990, il dirige le Centre

[82] Cf. Jiří Kosta, « Rozvoj československého vysokého školství ve světle mezinárodního srovnání (L'enseignement supérieur tchécoslovaque à la lumière de la comparaison internationale) », *Vysoká škola*, 1967 1966, n° 6, p. 241-250.

de la politique éducative où lui succède à partir de 1998 Jan Koucký. Après la fin du régime socialiste, il participe à de nombreux projets de l'OCDE et de l'UNESCO[83].

Pour les partisans de l'expansion universitaire, la surqualification des diplômés tchèques n'est qu'apparente et passagère. Certes, environ 10 % de diplômés occupent des emplois qui n'exigent pas un niveau de qualification aussi élevé. Mais en parallèle, de nombreux postes nécessitant selon les nomenclatures officielles des qualifications de l'enseignement supérieur ne sont pas occupés par des diplômés. Le problème ne serait donc pas dans la surqualification mais dans l'inadéquation entre les compétences des diplômés et les activités professionnelles qu'on leur assigne[84]. La cause de l'inadéquation ne proviendrait pas, selon eux, du système éducatif mais de la structure archaïque de l'économie tchécoslovaque. À l'instar des partisans français de l'expansion universitaire, les économistes et experts de ce camp de la prospective tchécoslovaque raisonnent à partir de la vision d'un futur désirable. Ils ne calculent pas les effectifs des diplômés selon la structure économique du moment présent mais selon l'image d'une économie modernisée qu'il faudrait construire autour de secteurs de pointe. Dans leur démonstration, ils s'appuient sur les comparaisons internationales montrant que les pays dont la croissance économique est la plus élevée et dont la structure économique est considérée comme la plus moderne – essentiellement les pays occidentaux – ont aussi des taux d'étudiants et de diplômés plusieurs fois supérieurs à la Tchécoslovaquie[85].

Des points de rupture dans la politique universitaire témoignent d'évolutions de l'équilibre de force entre les conservateurs et expansionnistes. Une confrontation entre les deux camps a lieu durant la période de libéralisation politique et économique des années 1967-1968, à l'occasion de l'élaboration d'une stratégie pour l'enseignement supérieur à l'horizon de 1980. Les experts du ministère de l'Éducation

[83] Eliška Walterová, « In memoriam Jiří Kotásek », *Trends in Educational Politics in the Process of Transformation of Educational Systems in the Czech Republic and Poland*, 2006, p. 149-158.

[84] J. Kosta, « Rozvoj československého vysokého školství ve světle mezinárodního srovnání (L'enseignement supérieur tchécoslovaque à la lumière de la comparaison internationale) », art cit ; Ladislav Barák et al., *Vzdělání a ekonomika (Éducation et économie)*, Nakladatelství Svoboda., Praha, 1979 ; Svatopluk Černý et Jan Koucký, *Analýza prognóz využívání vzdělání v ČSSR (Analyse des prévisions d'utilisation des qualifications en Tchécoslovaquie)*, Praha, Ústav rozvoje vysokých škol ČSR, pracoviště ekonomiky vzdělání, 1989 ; P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 306-311.

[85] J. Kosta, « Rozvoj československého vysokého školství ve světle mezinárodního srovnání (L'enseignement supérieur tchécoslovaque à la lumière de la comparaison internationale) », art cit ; L. Barák et al., *Vzdělání a ekonomika (Éducation et économie)*, *op. cit.* ; S. Černý et J. Koucký, *Analýza prognóz využívání vzdělání v ČSSR (Analyse des prévisions d'utilisation des qualifications en Tchécoslovaquie)*, *op. cit.* ; P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 306-311.

(dirigé à l'époque par Jiří Hájek, exclu du PCT après l'invasion soviétique) se réfèrent aux travaux de Radovan Richta et Ota Šik et proposent d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. En face, la Commission du Plan, s'appuyant sur les déclarations des employeurs, prévoit que les besoins de main d'œuvre diplômée allaient stagner ou même diminuer. Au cours du printemps 1968, le gouvernement semble pencher en faveur du ministère de l'Éducation. Mais avant qu'une version finale de la stratégie éducative soit adoptée, les rapports de pouvoir basculent avec l'invasion des troupes du Pacte de Varsovie en août 1968[86].

Sous l'occupation soviétique, les conservateurs au sommet du Parti et de l'État (i.e. Alois Indra, Vasil Bilak) intensifient les investissements dans l'industrie lourde, consommatrice de techniciens et d'ouvriers plutôt que de diplômés universitaires. L'accès au supérieur est restreint ce qui conduit à une baisse d'effectifs en formation initiale de 15 % entre 1969 et 1973[87]. Il s'agit de la première période pluriannuelle de diminution d'effectifs depuis 1950. Cela marque aussi le début de l'écart dans l'accès à l'enseignement supérieur entre la Tchécoslovaquie et les pays occidentaux qui poursuivent la massification entamée dans l'après-guerre[88]. Néanmoins, en 1973, le gouvernement commence les préparatifs d'une importante réforme éducative. Les rapports en faveur de la révolution scientifique et technique, supposant un élargissement d'accès au supérieur, sont repris dans les discussions au sein du comité central du PCT[89]. Les effectifs étudiants augment de nouveau entre 1973 et 1982 d'environ 12 % à 15 % d'une classe d'âge.

Les prévisions économiques ne sont pas le seul critère pour fixer les chiffres directifs – le gouvernement suit aussi l'évolution du nombre de candidats et surtout le taux de refus en gardant un œil sur le potentiel de mécontentement de la population. Cependant, les luttes au sein de l'espace de la planification économique sont primordiales. En témoigne un nouveau déclin des effectifs de 10 % entre 1983-1986[90] en réaction au ralentissement économique et à la résurgence de difficultés d'insertion

[86] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 312-319.
[87] *Ibid.*, p. 323.
[88] *Ibid.*, p. 306-307, 324 ; Oskar Anweiler et al., *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní Republice.*, Paris, Prague, OECD, 1992, p. 22-23.
[89] Ústřední výbor KSČ, « Informativní zpráva o postupu a dalších opatření k přestavbě vysokoškolského studia v ČSSR. (Rapport sur la réforme de l'enseignement supérieur tchécoslovaque) », art cit.
[90] P. Urbášek, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace (L'enseignement supérieur tchèque des années de la « normalisation », 1969-1989)*, *op. cit.*, p. 185-186.

des diplômés à des postes correspondant à leur qualification. Pour le comité du PCT, le pendant négatif de cette restriction réside dans la hausse du nombre des candidats refusés : sur le nombre total des candidats, la part des refusés augmente de 30-35 % dans les années 1970 à plus que 50 % à partir de 1983. Le PCT ainsi conforte sa base ouvriériste au détriment des classes « bourgeoises », les premiers aspirants à faire des études longues[91]. L'agenda de l'expansion universitaire est ainsi mis à l'écart jusqu'à la fin du régime socialiste. Ses partisans sont réunis au cours des années 1980 dans les centres de recherche sur l'éducation et l'économie. Ils sont connectés aux réseaux de l'expertise éducative internationale et ils accèdent au pouvoir après la « révolution de velours » de 1989.

1.2.3. Massification au nom de la compétitivité économique en Tchéquie

L'élargissement d'accès à l'enseignement supérieur en France et son absence ou ralentissement en Tchécoslovaquie résultent de stratégies économiques qui dominent, dans les périodes données, les instances de prospective et les espaces où se construisent les politiques éducative et universitaire. Suite à la fin du régime socialiste, le gouvernement tchèque dispose de peu de moyens pour contraindre les établissements à une politique commune[92]. Mais ce sont pourtant les décisions prises au sein du ministère de l'Éducation qui sont à l'origine directe de la massification. Le ministère dispose d'un pouvoir d'incitation et ses représentants s'en servent pour promouvoir les normes qui s'inscrivent dans des stratégies économiques libérales:

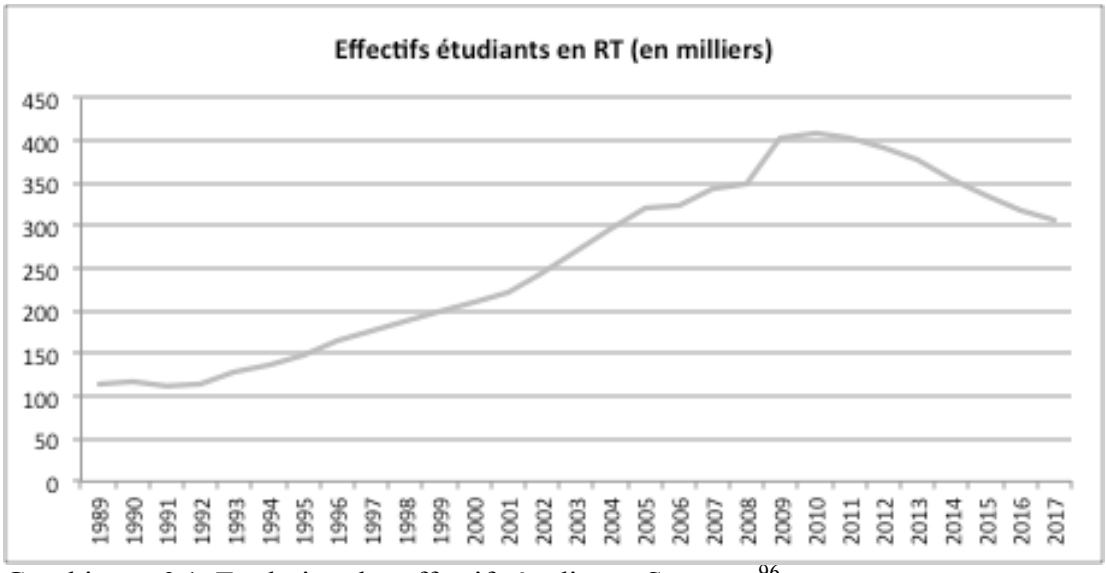
> **JK**. Dans vos décisions, comment avez-vous tenu compte des enjeux liés à l'emploi des diplômés ?
> **Ancien ministre de l'Éducation tchécoslovaque** (début des années 1990). Non, non, non. Ça, les économistes l'ont dit clairement que c'était simplement impossible à prévoir, impossible à planifier. J'ai été d'accord avec eux. Il fallait laisser faire et le marché allait trouver naturellement un équilibre[93].

Si on ne considère pas le « marché » et la gestion libérale comme l'état naturel de la société mais comme un type particulier de régulation, il faut interpréter le triple « non » de l'ancien ministre comme le refus du dirigisme socialiste, et non pas

[91] *Ibid.*, p. 187.
[92] Petr Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic » dans *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht ; New York, Springer, 2009, p. 257-280.
[93] *Entretien avec un ancien ministre de l'Éducation nationale de Tchécoslovaquie*, Prague, 2014.

comme l'absence d'intervention des pouvoirs publics. Certes, ceux-ci ne planifient plus les effectifs par filière en fonction des prévisions économiques. Cependant, ils ne délaissent pas les instruments de professionnalisation en raison de leur foi en un savoir désintéressé. Ils suivent les raisonnements économiques selon lesquels la suppression de ces mesures aboutira à une adéquation plus juste entre les emplois et les qualifications : la « main invisible » trouvera une meilleure relation formation-emploi que les experts du plan et de la prospective. La massification – c'est-à-dire l'évolution majeure du système éducatif tchèque des trente années postsocialiste – relève de ces stratégies économiques. Loin d'être extérieure à toute décision politique, elle est promue par des responsables ministériels qui y voient la source d'une transformation souhaitable de l'économie tchécoslovaque.

En 1991, 16,6 % d'une classe d'âge de dix-neuf ans entrent dans l'enseignement supérieur. Ils sont, environ 33,2 % en 1996, 44,5 % en 2004 et dépassent 60 % en 2010, date à laquelle le taux recommence à décliner[94]. La hausse impressionnante de la part des « primo-entrants » au sein d'une classe d'âge découle de l'ouverture de l'enseignement supérieur à partir de 1992 mais aussi d'une importante baisse démographique (la classe d'âge des 19 ans se réduit de 175.000 en 1993 à moins de 130.000 en 2010)[95]. Néanmoins même en chiffres absolus, les effectifs étudiants se multiplient par 3,7 entre 1991 et 2010 (graphique n° 1).



Graphique n° 1. Evolution des effectifs étudiants. Source : [96]

[94] L. Prudký, P. Pabian et K. Šima, *České vysoké školství*, *op. cit.*, p. 23.
[95] Jan Koucký, « From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic », Salzburg, 2012, p. 3.
[96] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), Odbor analyticko-statistický, « Souhrn VŠ – počty studií a absolvování podle formy a typu studijního programu ».

L'expansion du supérieur dans les années 1990 est rendue possible par les transformations dans l'enseignement secondaire. Les jeunes délaissent massivement l'apprentissage avec l'effondrement de l'emploi industriel et sont plus nombreux à poursuivre leur scolarité jusqu'à *maturita*, l'équivalent du bac qui permet de passer les concours d'entrée à l'université[97]. De ces nouveaux bacheliers, une partie est accueillie dans les établissements créés ou élargis et transformés depuis les écoles supérieures spécialisées en universités plus transversales offrant plus de places dans de nouvelles facultés : leur nombre passe de 68 en 1985 à 110 en 1995[98]. C'est particulièrement le cas dans des villes moyennes en dehors des centres universitaires traditionnels. Mais l'expansion du supérieur n'aurait pas été aussi importante si l'ensemble des établissements du supérieur n'avait pas augmenté leur capacité d'accueil : l'Université Charles multiplie ses effectifs par quatre entre 1991 et 2010. L'augmentation est largement favorisée par la mise en place d'un financement des établissements en fonction du nombre d'inscrits.

Le financement est reconnu par les principaux responsables de l'enseignement supérieur tchèque comme le principal moyen du Ministère pour contraindre les établissements et promouvoir une politique nationale. D'après les mots de l'ancien ministre déjà cité, « la seule chose par laquelle on pouvait les menacer [les établissements], c'était de l'argent ; c'était notre seul moyen pour faire pression[99] ». Depuis la fin du régime socialiste, les universités regagnent la liberté de déterminer leurs procédures d'admission et de sélection, à plus ou moins ouvrir ou fermer leurs portes aux étudiants. Tandis que les effectifs des nouveaux inscrits baissent de 13 % entre 1990 et 1991, ils remontent de 24,6 % entre 1991 et 1992 et ne cessent plus d'augmenter au cours des années 1990. Cette hausse découle directement du système du financement comme nous l'explique un ancien directeur pour l'enseignement supérieur au ministère : « Ce qui a permis la croissance des effectifs étudiants, c'était justement le fait qu'on payait les établissements selon le nombre de leurs étudiants. Vous pensez que c'est pourquoi qu'il y a autant d'antennes [des établissements] et

[97] En 1990, environ 43 % de bacheliers entrent dans le supérieur contre 78 % en 1995 (L. Prudký, P. Pabian et K. Šima, *České vysoké školství*, *op. cit.*, p. 34.). Cela indique que la hausse des effectifs dans l'enseignement supérieur provient d'une plus large ouverture à l'entrée du supérieur (un fléchissement de la sélection) plutôt que simplement d'un afflux plus conséquent des bacheliers.
[98] *Ibid.*
[99] *Entretien avec un ancien ministre de l'Éducation nationale de Tchécoslovaquie*, *op. cit.*

que les effectifs se sont autant accrus[100] ? ». Cela se confirme aussi en négatif : quand, en 2009, le ministère cesse d'allouer les ressources uniquement en fonction des nombres d'étudiants pour prendre en compte aussi des « critères de performance et de qualité », les effectifs des primo-entrants commencent à diminuer (de 2 % entre 2009 et 2010 et 13 % cumulé entre 2009 et 2012)[101].

Jusqu'en 1991, les budgets des universités sont fixés à la suite de négociations annuelles entre les responsables ministériels et la direction de l'établissement. Chaque établissement se voit attribuer un budget qui reproduit, dans ses grandes lignes, celui de l'année précédente. Jan Koucký devenu le directeur financier du ministère en 1990, se souvient de ce système de financement (*incremental funding*) lors de notre entretien en 2014 :

> **Jan Koucký**. Avant Noël, le recteur de l'Université agricole arrive avec un sapin de Noël, des carpes [la carpe panée est le plat de Noël traditionnel en Tchéquie– JK], chargé de cadeaux. « On en apporte tous les ans. » [rire de Koucký] Je lui dis « qu'est-ce que vous voulez ? » « Bah, négocier le budget. » J'étais nouveau, eux, ils étaient expérimentés. Les négociations consistaient en ça : ils m'ont dit, « Monsieur le directeur, on aurait besoin de ça, ça et ça, ce qui coûte autant. » [rire général] Je lui rétorque « Comment avez-vous trouvé ce chiffre ? » « Notre établissement est merveilleux etc. » L'*incremental funding* marchait comme ça. Il savait qu'il aurait beaucoup moins que ce qu'il demandait, alors il demandait énormément ; il savait qu'il recevrait une dixième, à la fin. Les vingt-six recteurs venaient au Ministère de cette façon-là.

À partir de 1992, le ministère répartit les ressources aux établissements selon le nombre d'étudiants par domaine disciplinaire[102]. Ce système est conçu et géré en grande partie par Jan Koucký (l'encadré n° 5).

Encadré n° 5 – Jan Koucký

Né en 1953, haut fonctionnaire au ministère de l'Éducation, expert de l'enseignement supérieur, chercheur et homme politique, Koucký est un des acteurs clefs de l'enseignement supérieur tchèque des années 1990 et 2000. Ingénieur en économie spécialisé en statistique mathématique (diplômé en 1978), il devient chercheur à l'Institut économique de l'Académie des sciences et collabore avec le Centre d'économie de l'éducation dont les publications défendent un agenda expansionniste et pro-occidental. Après la fin du régime socialiste, il est brièvement directeur d'un institut de recherche sur l'enseignement supérieur (*Ústav rozvoje vysokých škol*) avant d'entrer au ministère de l'Éducation en tant que directeur financier (1990-1992). Élu et réélu député du Parti démocratique civique (ODS, droite libérale-conservatrice), il

[100] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940*, *op. cit.*

[101] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), Odbor analyticko-statistický, « VŠ - studenti poprvé zapsaní na VŠ podle formy studia a typu studijního programu - podle zřizovatele, vysoké školy a fakulty ».

[102] Le ministère établi un coefficient du coût d'étudiant par domaine disciplinaire. L'université touche environ 25 % de plus pour un étudiant en art ou en physique que pour un étudiant en sciences humaines.

siège au Parlement de 1992 en 1998 et représente pendant cinq ans la Tchéquie dans l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe à Strasbourg. Il est de nouveau directeur au Ministère de l'Éducation dans les années 1994 – 1996 et 2010 – 2011. De 1996 à 2006, il reste au ministère dans une fonction faiblement institutionnalisée en tant que « conseiller[103] ».
Après son départ du Parlement en 1998, sa carrière se concentre sur l'expertise. Directeur, depuis 1998, du Centre de politique éducative auprès de l'Université Charles, il fait partie du réseau international d'expertise éducative et participe à un grand nombre de recherches internationales (notamment plusieurs phases de l'enquête sur le devenir professionnel des diplômés du supérieur, REFLEX). Il représente la Tchéquie dans le Comité éducative de l'OCDE (1995-2006) et siège au Conseil d'administration (*Governing Board*) de PISA (1997-2006). En 2009, il soutient sa thèse à la Faculté de pédagogie de l'Université Charles[104]. De 2012 en 2016, avec d'autres chercheurs du Centre pour la politique éducative, il alimente un blog sur les tendances internationales de l'enseignement supérieur (https://vsmonitor.wordpress.com). Il signe de nombreux articles et entretiens dans la presse notamment au sujet de l'insertion des diplômés.

En 2012, Koucký décrit lors d'une conférence de l'Association des universités européennes (EUA) la manière dont le système de financement détermine l'évolution de l'enseignement tchèque[105]. Lors de notre entretien, il répète les mêmes arguments tout en rajoutant que c'est lui son principal instigateur. S'il peut magnifier son propre rôle – il apparaît dans son récit comme la personne qui discrètement détermine le cours de l'enseignement supérieur tchèque pendant une vingtaine d'années – d'autres témoignages convergent et attestent de sa position centrale:

> **JK**. Concernant les universités, vous vous souvenez comment fonctionnait le financement ?
> **L'ancien ministre de l'Éducation nationale** (au début des années 1990). J'avais un directeur qui faisait cela. Il m'a dit à chaque fois qu'il allait le faire comme ça ou comme ça[106].

> **JK**. J'ai vu dans ces critères [de performance et de qualité] aussi le taux d'emploi des diplômés…
> **Ancien directeur de l'Enseignement supérieur au Ministère de l'Éducation** (en fonction à la fin des années 2000). Pour ça [le nouveau système de financement mis en place en 2009], on coopérait avec Koucký. Il nous livrait des données d'une assez bonne qualité. On l'a même invité pour travailler avec nous. On a fait les indicateurs avec son aide. […] Pour ça, c'est lui qui pourrait vous dire[107].

> **Directrice d'un centre de recherche sur la politique éducative** (elle a coopéré sur plusieurs projets de l'OCDE entre 1990 et 2010): Depuis le début [de l'entretien], j'ai à l'esprit que vous pourriez vous adresser à Monsieur Koucký. Rien que pour le financement. Il est économiste. Au Ministère, il était toujours une bête du financement. Aujourd'hui, il ne travaille plus que sur

[103] Jan Koucký, « Curriculum vitae (EN) ».
[104] *Ibid.*
[105] J. Koucký, « From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic », art cit.
[106] *Entretien avec un ancien ministre de l'Éducation nationale de Tchécoslovaquie*, *op. cit.* (Prague, 2014)
[107] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940*, *op. cit.* (Prague, 2014)

certains projets pour le ministère Ils le suivent plus ou moins. Mais le financement, il s'y connaît toujours très très bien[108].

Jan Koucký apparaît ainsi comme le décideur clef en ce qui concerne la répartition des ressources publiques aux établissements. En soutenant la hausse des effectifs, Koucký s'aligne avec les préconisations de l'expertise internationale (cf. chapitre 3) mais aussi avec les positions formulées depuis les années 1960 par les économistes de l'éducation avec lesquels il a travaillé au Centre de l'économie de l'éducation à Prague. Quelques mois avant la fin du socialisme, il coécrit un rapport dans lequel il plaide pour une augmentation du nombre d'étudiants afin de stimuler l'innovation et le progrès technique[109]. Après 1989, les partisans de ces thèses, jusqu'alors aux marges du système, se trouvent soudainement les mieux placés pour formuler des projets de réforme. À partir de la fin des années 1990, l'ambition de faire accéder d'abord 30 % et puis 50 % d'une classe d'âge au supérieur devient un objectif affiché des gouvernements successifs[110]. Les principaux experts et responsables d'enseignement supérieur sont favorables à la massification parce que, selon eux, « le marché du travail se développe de telle façon qu'il a besoin des gens plus éduqués[111] ». Or au début des années 1990, pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur, Koucký doit contourner l'opposition des élites académiques.

Dans son propre récit, il décrit l'introduction du financement par étudiant comme une sorte de ruse de la part des experts et des hauts fonctionnaires (dont il fait partie) pour échapper au « conservatisme » des plus hauts représentants universitaires :

Jan Koucký. Quand nous avons mis en place le *formula funding*, [financement selon le nombre d'étudiants – JK], c'était à l'époque où a été fondée la Conférence tchèque des recteurs. Le premier président en a été Radim Palouš, recteur de l'Université Charles [philosophe, universitaire, étudiant de Jan Patočka, dissident, ancien porte-parole de la Charte 77]. Il était excellent mais *très* conservateur. Il disait « Il faut revenir à l'enseignement supérieur de la Première République. L'Université Charles restera un établissement d'élite et ne va pas aller au-delà de ses douze mille étudiants ; pas de nouveaux établissements ; pas plus de places. » Et il a imposé ses opinions dans toute la Conférence des recteurs. […] Il avait une soixantaine d'années. J'en avais trente et des poussières ; je n'étais personne à côté de lui. Il me regardait de la hauteur

[108] *Entretien avec une experte tchèque de l'enseignement supérieur qui a rédigé plusieurs rapports pour l'OCDE*, Prague, 2014.
[109] S. Černý et J. Koucký, *Analýza prognóz využívání vzdělání v ČSSR (Analyse des prévisions d'utilisation des qualifications en Tchécoslovaquie)*, *op. cit.*, p. 9-13, 34-39.
[110] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol [Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2001-2005]*, Prague, 2000, p. 4-6 ; MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, Prague, 2001, p. 29, 63-64.
[111] *Entretien avec une experte tchèque de l'enseignement supérieur qui a rédigé plusieurs rapports pour l'OCDE*, *op. cit.*

de tout ce qu'il avait vécu. Bref, j'avais aucune chance. En plus, le Ministre était aussi plutôt… bon… conservateur. Donc, aucune chance.
Et là, on s'était dit avec les gars de *MAT-FYZ* [faculté de mathématiques et physique de l'Université Charles, établissement prestigieux – JK], on s'était dit qu'on ferait un financement standardisé selon les effectifs étudiants. On l'a mis en place à partir de l'année suivante [1992]. Et si vous regardez les chiffres, ils baissent en 1991 […] Depuis 1992, il y avait le *formula-funding* et les chiffres ont explosé.

Les réticences de l'élite universitaire à élargir l'accès à l'enseignement se lisent dans la position du ministre de l'époque Petr Vopěnka. Ce professeur et ancien vice-recteur de l'Université Charles quitte dès 1992 la vie politique pour retourner à l'enseignement et la recherche. Comme en témoigne cet extrait de notre entretien en 2014, il est partisan d'une conception élitiste d'université peu compatible avec la massification:

JK. Comment avez-vous organisé l'ouverture des universités à des plus grands nombres d'étudiants ?
Petr Vopěnka. C'était un autre problème. Je ne sais toujours pas si on a bien fait ou pas. […] J'y étais seulement au début, les deux premières années. J'ai élargi l'accès en créant les nouvelles universités à partir des établissements [écoles supérieures spécialisées à des filières techniques ou scientifiques] qui ne l'avaient pas encore été à Pilsen, Ústí nad Labem, à Budějovice et à Ostrava. Je n'en voulais pas plus parce que je me disais que ça devrait être suffisant.
[Plus tard, au sujet de la démocratisation de l'enseignement:] Après 1948 [la prise du pouvoir par le PC tchécoslovaque], il y avait une rupture chez nous qui se répand, depuis, partout en Europe et c'est que l'éducation vise les couches moyenne et inférieure de l'intelligence. Mais elle devrait viser les couches moyenne et supérieure. Car la couche moyenne, quand elle côtoie avec la supérieure, elle s'en inspire, elle travaille. Mais quand elle est avec la couche inférieure, elle flâne. On aurait du suivre ce principe mais ça s'est déjà brisé.

Vu les réticences du ministre quant à l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur, on comprend que les experts autour de Koucký procèdent par des réformes discrètes pour éviter d'éventuelles oppositions.

En Tchéquie comme en France, l'augmentation des effectifs étudiants est favorisée par une certaine politique qui vise à adapter l'université aux (prévisions des) besoins en main d'œuvre. Elle est formulée et promue progressivement selon les conceptions économiques élaborées dans les cercles de l'expertise et de la gestion administrative de la politique éducative. Dès les années 1950, ces projets alimentent, les stratégies gouvernementales à l'origine de la professionnalisation à l'université. À partir des années 1970 en France et une vingtaine d'années plus tard en Tchéquie, la massification est devenue un argument majeur pour justifier et soutenir une nouvelle poussée de professionnalisation.

2. Une conjoncture favorable pour la professionnalisation dans les années 2000.

Durant les années 2000, les instruments de professionnalisation ne sont plus ancrés dans les politiques de planification et de la prospective. Ils font partie des projets de réformes universitaires plus larges. Contrairement à d'autres mesures (i.e. centralisation de la gouvernance, sélection en France, frais d'inscription en Tchéquie), ils font l'objet d'un relatif consensus entre les forces politiques de gauche et de droite, entre les présidents et recteurs des universités et les syndicats ou associations étudiants. Ce caractère consensuel de la professionnalisation des années 2000 se comprend par les cadres institutionnels et symboliques nationalement différenciés. En France, la professionnalisation s'institutionnalise depuis les années 1960 comme une dynamique qui doit accompagner la progressive massification et la diversification des publics universitaires dans un contexte du chômage des diplômés (1). En Tchéquie, son inscription dans la suite des bouleversements politiques est naturalisée par une lecture institutionnaliste importée par les experts tchèques des arènes de la politique éducative internationale (2). Si dans les deux espaces nationaux, les structures matérielles et symboliques spécifiques donnent à la professionnalisation un statut d'évidence, leur comparaison permet de mettre à distance certaines causalités circonstancielles pour en chercher d'autres plus générales.

2.1. Une politique ancienne et consensuelle

En France, la professionnalisation à l'université se propage depuis les années 1960 par le biais de la « diversification » de l'offre de formation : de nouvelles filières professionnalisantes sont crées en parallèle aux formations universitaires classiques (1). À partir des années 2000, des projets successifs cherchent à professionnaliser aussi les filières académiques classiques. Cet essor de la professionnalisation généralisée s'appuie sur un récit qui présente la professionnalisation comme une réponse naturelle à la demande des étudiants en recherche des dispositifs qui leur permettraient d'améliorer leurs chances de trouver un emploi correspondant à leur diplôme (2).

2.1.1. Une professionnalisation à la périphérie de l'université. La diversification.

Dès le début des années 1960, le gouvernement français ne parvient pas à réguler les flux d'effectifs selon les domaines d'études. On déplore que les étudiants se dirigent trop vers les domaines des LSHS et qu'ils laissent des places vacantes dans les filières scientifiques et techniques[112]. Pour réguler ces flux trop éloignés des équilibres considérés optimaux pour la croissance économique, divers gouvernements envisagent l'instauration d'une sélection à l'entrée à l'université. Elle doit initialement faire partie de la réforme Fouchet de 1966 mais les oppositions, notamment de la part des syndicats étudiants, conduisent à l'écarter du projet de loi. Analysant la politique universitaire autour du mai 68, Christelle Dormoy-Rajramanan montre que les questions des débouchés professionnels préoccupent autant les syndicats étudiants que le gouvernement et les représentants du patronat. Mais à la place de la sélection, balayée par le mouvement social du mai-juin, c'est la « diversification » de l'enseignement qui émerge comme une voie consensuelle à l'automne 1968 : plutôt que d'indexer les formations universitaires dans leur ensemble aux prévisions économiques, il s'agit de satisfaire la demande des employeurs par la création de nouvelles filières professionnalisantes et d'ouvrir les LSHS au-delà des curricula et débouchés disciplinaires traditionnelles via la création des trois « centres universitaires expérimentaux », dont celui de Vincennes[113]. La diversification de l'enseignement supérieur est d'autant plus consensuelle que cela fait déjà une dizaine d'années qu'elle progresse. Elle se reflète dans les nouvelles fonctions officielles attribuées à l'université et dans les formations professionnalisantes créées progressivement à la périphérie de l'université traditionnelle.

Les missions relatives à la formation de la main-d'œuvre sont affirmées dans les textes législatifs et réglementaires relatifs à l'enseignement supérieur depuis les années 1950. Mais on y indique toujours, en parallèle, que l'enseignement supérieur garde son rôle de transmission d'un savoir et d'une culture désintéressés, pas directement utiles sur le plan socio-économique. La finalité professionnelle de

[112] Jean-Claude Passeron, « L'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap (1950-1980) » dans *Histoire des universités en France*, Privât., Toulouse, 1986, p.
[113] C. Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », art cit.

l'enseignement supérieur est consolidée en 1959 dans le décret Berthoin[114]. Selon ce décret, l'enseignement supérieur public est censé, entre autres, « préparer aux professions exigeant à la fois une culture étendue et des connaissances approfondies » et de « prendre part, au niveau le plus élevé, à l'éducation culturelle et au perfectionnement professionnel ». En même temps, l'enseignement supérieur doit « dispenser la haute culture scientifique, littéraire, artistique[115] ». D'après la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968 (dite loi Faure), 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 [...][116] ». L'université doit désormais « s'efforcer d'assurer les moyens de leur [les étudiants] orientation et du meilleur choix de l'activité professionnelle[117] ». En même temps, d'après l'article 1, les universités ont « pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes ». Elles « doivent s'attacher à porter au plus haut niveau […] les formes supérieures de la culture et de la recherche et à en procurer l'accès à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité ». La loi d'orientation de 1984, dite loi Savary, met l'accent sur la finalité professionnelle des universités, devenues les « établissements publics à caractère scientifique, culturel *et professionnel* » (EPSCP). La « formation continue » figure désormais parmi ses « missions » centrales explicites. Mais toujours dans le sens d'une professionnalisation au sein d'une partie seulement de l'université (et non dans son ensemble), la loi précise que la formation continue comporte « l'organisation de formations professionnelles *ou à caractère culturel*[118] *».*

Les affirmations générales des pouvoirs publics concernant la formation de la main d'œuvre se traduisent plus concrètement et plus tangiblement par la création des formations professionnalisantes. Elles sont crées depuis les années 1950 comme des spécialisations de diplômes existants (i.e. licence ès sciences appliquées, maîtrise des sciences et des techniques) ou comme des diplômes entièrement nouveaux décernés par un nouveau type de composante universitaire (i.e. IUT, IAE, voir l'encadré

[114] J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? », art cit.
[115] Ministre de l'Education nationale, « Décret n° 59-57 portant réforme de l'enseignement public ».
[116] Assemblée Nationale, « Loi d'orientation de l'enseignement supérieur ».
[117] *Ibid.*, p. art. 21.
[118] Assemblée Nationale, « Loi sur l'enseignement supérieur ».

n° 1.6)[119]. Elles ont une finalité professionnelle spécifique, autre que l'enseignement ou la recherche. Elles mettent en œuvre des instruments censés rapprocher la formation du futur emploi : alternances, stages, proximité des représentants des milieux professionnels extra-académiques dans la gouvernance et les enseignements. Elles se focalisent généralement sur la transmission des compétences réputées utiles à la vie professionnelle, plutôt que de connaissances dont la légitimité s'appuient sur un corpus disciplinaire.

Encadré n° 1.6 – Les nouvelles formations professionnelles.

En 1955, Gaston Berger, initie la création des Instituts d'administration des entreprises (IAE), dispensant, dans une douzaine d'universités, des « certificats d'aptitude à l'administration des entreprises[120] ». Le diplôme d'études supérieures techniques (DEST) est décerné depuis 1957 par le CNAM et progressivement par d'autres universités. Le décret du 6 mai 1961 met en place la licence des sciences appliquées. La réforme Fouchet-Capelle de 1963 transfert du secondaire vers l'enseignement supérieur les écoles normales et les écoles d'ingénieur, ce qui renforce la finalité professionnelle du supérieur[121]. Les Instituts universitaires de technologie sont créés par la réforme Fouchet en 1966. Le ministre d'Education nationale Joseph Fontanet publie entre 1970 et 1973 des décrets ministériels portant sur la création des licence et maîtrise des méthodes informatiques appliquées à la gestion (MIAGE), maîtrise des sciences et techniques (MST) et maîtrise des sciences de gestion (MSG). En 1973 sont mis en place les spécialisations professionnelles en premier cycle universitaire, des DEUG professionnels en administration économique et sociale (AES), mathématiques appliquées aux sciences sociales (MASS), langues étrangères appliquées (LEA). Le premier diplôme professionnel du troisième cycle – le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) – prépare depuis 1975 « à la vie professionnelle au moyen de la recherche ». Les décrets suivants la publication de la loi Savary mettent en place le diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) au niveau BAC + 2. A l'initiative de Claude Allègre, des Instituts Universitaires Professionnalisés sont créés au sein des universités pour délivrer les diplômes d'ingénieur-maître du niveau BAC+4 et les diplômes de recherche technologique (DRT) à BAC + 6[122]. En 1999, Allègre signe la création des licences professionnelles ; son successeur Jacques Lang officialisera la transformation des DESS et des ingénieurs-maîtres en masters professionnels par l'arrêté du 25 Avril 2002[123]. Par ailleurs, la formation permanente et continue qui se développe lentement

[119] C. Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », art cit, p. 29.
[120] P. Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 », art cit, p. 49-50.
[121] C. Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », art cit, p. 20.
[122] Claude Allègre, *L'âge des savoirs : Pour une renaissance de l'Université*, Gallimard., Paris, 1993, p. 175-176.
[123] *Ibid.* ; Patrick Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, 2010, vol. 233, n° 4, p. 63.

depuis les années 1960 peut aussi être considérée comme une forme particulière de la professionnalisation de l'université par la création de nouvelles filières[124].

Les années 1990 représentent un autre moment fort où se succèdent des réformes (ou les projets de réformes pas toujours abouties) favorisant la professionnalisation. En 1990, au colloque organisé à l'occasion du projet ministériel *Université 2000*, une des sept commissions travaillait sur le sujet de « la formation et l'emploi ». Sous la présidence d'Yves Lichetenberger, professeur de sociologie, directeur du Céreq (1989 – 1994), membre de la CFDT et futur président de l'Université de Marne-la-Vallée, la commission se prononce pour une plus grande « professionnalisation des enseignements ». Elle affirme qu'en conséquence de la politique de « 80 % au bac », le « supérieur [va] désormais connaître une évolution similaire à celle que les collèges puis les lycées ont vécue[125] ». Dans leurs discours au colloque, le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin veut « allier culture générale et professionnalisation » tandis que le premier ministre, Michel Rocard, voit dans la « diversification » la bonne « réponse aux défis de l'université de masse[126] ». Les principales mesures introduites par le secrétaire d'État à l'enseignement supérieur, Claude Allègre, sont allées dans ce sens avec la création en 1992 des Instituts universitaires professionnalisés (IUP) et la fondation de quatre nouvelles universités (Marne-la-Vallée, Cergy-Pontoise, Versailles et Evry) particulièrement ouvertes aux milieux socio-économiques.

Après le retour de la droite au gouvernement en 1993, l'agenda réformateur est développé dans un rapport remis au ministre de l'Éducation nationale François Fillon par Daniel Laurent, ancien haut-fonctionnaire, futur premier président de l'Université de la Marne-la-Vallée et conseiller scientifique à l'Institut Montaigne et auprès du PDG du groupe Axa Claude Bébéar. En matière de professionnalisation[127], le rapport met en avant le recours à l'alternance, aux apprentissages et à la formation continue

[124] Guy Brucy, « Former pour rendre 'employable'? Genèse d'une politique. » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 23-35.
[125] Alain Renaut, *Les Révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p. 208-209.
[126] *Ibid.*, p. 208.
[127] Les recommandations visant à professionnaliser l'université sont contenues dans le deuxième et partiellement le cinquième chapitre du rapport. Daniel Laurent, *Universités : Relever les défis du nombre*, Paris, 1995.

de certaines formations universitaires du premier cycle sans toutefois suggérer une professionnalisation étendue à l'ensemble des formations.

La professionnalisation généralisée à l'ensemble des formations se développe seulement à la fin des années 2000 (cf. chapitre 4). Mais ses prémices apparaissaient dès la fin des années 1990 notamment lors du projet avorté des « stages diplômants ». Ces derniers faisaient partie d'une version préalable de réforme universitaire présentée en 1997 par François Bayrou, le ministre de l'Éducation nationale. L'idée des stages diplômants avait été soutenue d'abord par le CNPF, nommément par Daniel Laurent et par Didier Pineau-Valencienne, figure emblématique du patronat français, à l'époque président de la commission sociale du CNPF. Auditionné à propos de ce projet au Sénat, Daniel Laurent a expliqué que ses propositions ciblaient « les formations générales » parce qu' « il ne s'agi[ssai]t pas de déstabiliser ce qui march[ait] déjà », sous-entendu les formations professionnelles. Selon, le Rapport de la Commission culturelle du Sénat, les stages devaient être intégrés en deuxième et troisième cycles dans l'ensemble des filières […] afin de doter les étudiants d'une première expérience professionnelle[128] ». Le Cneser « exprimait son désaccord » avec le projet de réforme dès janvier 1997[129]. Celui-ci a été critiqué également par l'UNEF-ID, le syndicat étudiant majoritaire. Selon son président Pouria Amirshahi interviewé par *Libération*, les stages « ne doivent pas être une façon pour les employeurs de trouver une main d'œuvre à bon compte[130] ». Au cours de la préparation de la réforme Bayrou, les stages ont pris le nouveau nom d'« unités d'expérience professionnelle » mais ont été mis en veille au cours de l'été 1997 par le ministre de l'Éducation nationale du nouveau gouvernement de gauche, Claude Allègre. Ce dernier décrit sa position dans un entretien à *Libération*:

> Je suis a priori très méfiant à l'égard des stages en général. Pas particulièrement ces stages-là. Les stages sont souvent un vrai travail et un bon moyen pour ne pas payer les jeunes. Ils mangent l'emploi. Je veux que les stages soient de véritables stages, avec des tuteurs. Pas des emplois déguisés. L'amour passionné du patronat pour l'apprentissage, pour les stages diplômants, c'est un moyen pour lui d'avoir de l'emploi et de ne pas le payer. Que les patrons commencent par limiter leurs propres salaires ou rembourser leurs études à leur école ou leur université, ensuite, je croirai leurs engagements pour l'emploi et l'éducation[131].

[128] Commission des Affaires culturelles du Sénat. Rapport n° 276 : stages diplômants - 1996/1997. Annexe au procès-verbal de la séance du 20 mars 1997 : Avant-propos par M. Adrien Gouteyron.
[129] Paul Quinio, « Les stages diplômants battent de l'aile. Le projet du CNPF perd une partie de sa substance. Point de blocage: la durée », *Libération*, 22 janv. 1997p.
[130] Alain Auffray, Paul Quinio et Dominique Leglu, « "Mon travail, c'est de soulever les couvercles". Claude Allègre entend imposer ses vues à l'éducation nationale. », *Libération*, 10 juill. 1997p.
[131] *Ibid.*

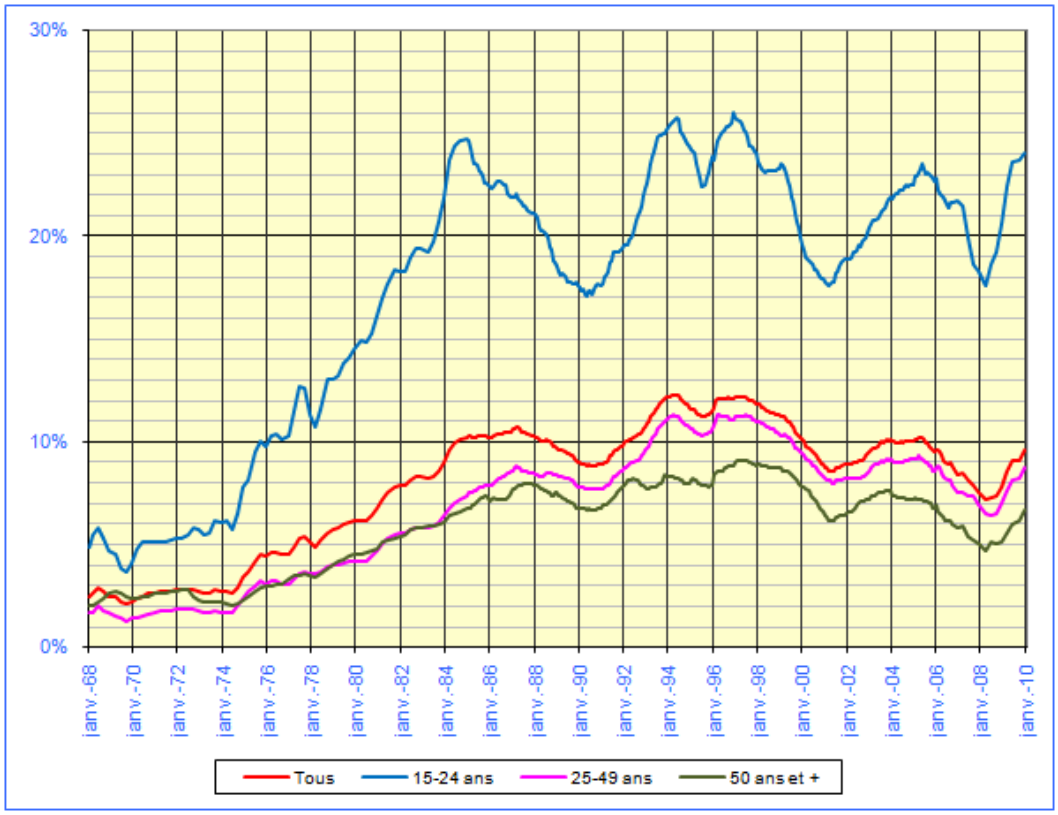
Ni Claude Allègre, ni les syndicats étudiants, avec UNEF en tête, ne s'opposent à la professionnalisation de l'université en général (cf. chapitre 4). Mais les projets portés par le CNPF et la droite gouvernementale activent le clivage patronat/salariés et attise les mobilisations étudiantes dénonçant la privatisation des universités ou le travail au seul profit du patronat (« main d'œuvre à bon compte »). Une dizaine d'années plus tard, les projets de professionnalisation avancés sous le quinquennat de Nicolas Sarkozy étaient relativement consensuels. La lecture en termes de lutte des classes s'estompe. Elle fait place à la vision d'une réforme nécessaire pour contrer le chômage et notamment le chômage des diplômés des filières universitaires générales.

2.1.2. Une réponse naturelle au chômage et à la massification ?

Le mythe de l'université qui « ne formerait que des chômeurs » est décrit et discuté notamment par Romuald Bodin et Sophie Orange[132]. Comme le reste du discours sur « l'université en crise », ce mythe, comme celui sur le « trou de la sécu[133] », prépare le terrain pour les réformes. Aussi, en hiérarchisant et proposant un cadrage particulier du « problème » de l'université, il détermine les solutions qui vont être apportées.

Au cours des années qui précèdent l'essor de la professionnalisation sous le quinquennat de Nicolas Sarkozy, le taux de chômage des diplômés n'atteint pas les records des années 1980 et 1990. Comme l'indique le graphique n° 1, le taux de chômage des jeunes s'accroit jusqu'à environ 23 % en 2005 mais dans les précédentes décennies, il atteint des taux supérieurs à 25 %.

[132] Romuald Bodin et Sophie Orange, *L'Université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant, 2013, p. chapitre 2.
[133] Julien Duval, *Le mythe du « trou de la sécu »*, Paris, Raisons d'agir, 2007, 135 p.



Graphique 1.1. Évolution du chômage depuis 1968. Sources : www.france-inflation.com. Données de l'INSE.

Concernant plus spécifiquement les diplômés du supérieur, il n'est pas aisé de trouver les résultats d'insertion comparables dans le temps. Cependant, au cours des cinq années précédant l'essor de la professionnalisation, les niveaux de chômage semblaient relativement bas (tableau 1.1). Dans la période 1987 et 2007, de deux à trois ans après le diplôme du niveau bac+4/5, le taux de chômage des diplômés varie entre un minimum de 6 % en 2001 et un maximum de 11,5 % en 1994. Si le chômage des jeunes est utilisé comme justification pour un renforcement de la professionnalisation à l'université, force est de constater que le chômage de cette catégorie d'âge, dont un pourcentage important est en formation, concerne surtout les jeunes sans diplôme ou sans un diplôme du supérieur[134].

Taux de chômage des jeunes diplômés du supérieur	1987**	1994***	1995	1997	2001	2007
%	8,1	11,5	8	8,3	5	7

Tableau 1.1. Evolution du chômage des jeunes diplômés. Sources : À partir de 1995, il s'agit des enquêtes Génération du Céreq présentées par Jean-François Giret en 2009. Pour les années précédentes, les sources sont précisées individuellement. Les donnés pour 1995-2007 portent sur les jeunes diplômés au chômage trois ans après la fin de leurs études. Pour 2004, les résultats concernant

[134] Tristan Poullaouec, *Le diplôme, arme des faibles: les familles ouvrières et l'école*, Paris, Dispute, 2010, 147 p.

les diplômés ne sont pas disponibles ; le taux de chômage des sortants de l'enseignement supérieur qui était en 2004 de 11 %[135].
** Selon Michel Vernières. 8,1 % de l'ensemble des diplômés du supérieur passe plus d'une année au chômage entre l'obtention du diplôme en 1984 et l'enquête réalisée en 1987, soit trois ans après le diplôme[136].
*** D'après Jean-Frédéric Vergnies, 11,5 % des diplômés du supérieur de 1992 était au chômage au moment de l'enquête en 1994, soit deux ans après le diplôme[137].

Puisque les mesures de professionnalisation des années 2000 se focalisent sur les formations générales, observons la qualité d'insertion selon les domaines disciplinaires. L'insertion des étudiants à l'issue d'une formation dans les disciplines générales est plus difficile que celle des diplômés de filières profesionnalisantes, mais elle n'évolue pas particulièrement dans les années 2000. Les taux de chômage des diplômés/sortants du deuxième cycle universitaire (maîtrise ou Master 2) des lettres et sciences humaines entre 24 et 36 mois après la sortie d'études restent autour de 10 % entre 1987 et 2007 : 10,7 % pour les diplômés en sciences humaines et 7,5 % pour les lettres et les langues en 1987[138] ; 10 % pour les diplômés LSHS avec les STAPS en 1994[139] ; 10 % pour les sortants des LSHS (et non pas les diplômés) en 2001[140] ; 11 % pour les sortant des LSHS en 2007[141]. On ne constate donc pas d'augmentation conséquente au début des années 2000.

Si la situation des diplômés du supérieur ne s'aggrave pas particulièrement avant 2007, une importante médiatisation peut mener les pouvoirs publics à se saisir du problème. Le mouvement contre le contrat première embauche en 2006 conduit le gouvernement à nommer une Commission Université-Emploi dirigé par Patrick Hetzel dont les principales recommandations en matière de professionnalisation vont être mises en œuvre entre 2007 et 2012. Mais dans les milieux administratifs, les mesures pour favoriser l'insertion des jeunes diplômés de l'université sont préparées dès le début des années 2000. Six rapports sont produits sur la question entre 2003 et

[135] Jean-François Giret, « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. » dans *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse.*, Presses Universitaires de Rennes., Rennes, 2009, p. 337.
[136] Michel Vernières, *Formation emploi : enjeu économique et social*, Éditions Cujas., Paris, 1993, p. 126-128.
[137] Jean-Frédéric Vergnies, *Diplômés de l'enseignement supérieur. Insertion des étudiants sortis en 1992*, Marseille, Céreq, 1994, p. 7.
[138] M. Vernières, *Formation emploi : enjeu économique et social*, *op. cit.*, p. 132.
[139] J.-F. Vergnies, *Diplômés de l'enseignement supérieur. Insertion des étudiants sortis en 1992*, *op. cit.*, p. 8-9.
[140] J.-F. Giret, « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. », art cit, p. 337.
[141] Calmand Julien, Mora Virginie. 2011. Bref du Céreq. Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation. N° 294-2. 11/12 2011. p. 3

2007[142]. Ils contribuent à étoffer et à complexifier les justifications adéquationnistes de la professionnalisation. Ils dépassent le simple constat du taux de chômage des sortants des universités pour insister sur le nombre d'emplois qualifiés vacants et souligner les enjeux d'employabilité et de déséquilibre entre la demande de travail et l'offre de compétences :

> L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade. Ainsi, 3 ans après leur sortie, 11 % des diplômés de l'enseignement supérieur sont au chômage. Un tel taux de chômage des jeunes diplômés du supérieur reste préoccupant alors que, par ailleurs, des emplois nécessitant des qualifications ne sont pas pourvus dans de nombreux secteurs d'activités (industrie, commerce et distribution, banques, services, bâtiment, travaux publics, hôtellerie-restauration, etc.)[143].

Un tel cadrage est essentiel parce qu'il place les universités au cœur des solutions pour rendre le marché de l'emploi plus efficace. Il les rend *de facto* responsables de l'insertion de leurs anciens étudiants. La réitération des rapports relayés dans l'opinion publique et les discours politiques consolide la lecture de l'inadéquation des formations à la demande – peu questionnée – des employeurs.

Cette conception du problème de l'insertion est étayée par les enquêtes du Céreq indiquant que les diplômés des formations professionnelles courtes (bac + 2) s'insèrent mieux que les diplômés des formations générales longues (bac + 3 et plus, principalement des LSHS). L'enquête du Céreq sur la génération 1998 (réalisée en 2001 et publiée en 2003 ; cf. tableau 1.2) conclut globalement à une bonne insertion (taux de chômage n'atteigne que 6 % en 2001). Mais elle souligne les différences d'insertion en fonction des filières : le taux de chômage des diplômés des LSHS s'accroît avec la durée des études : 20,3 % pour les docteurs, 10 % pour les diplômés de maîtrise et 7,4 % pour les licenciés[144]. On enregistre seulement 4,8 % des chômeurs parmi les sortants des IUT tertiaires et 3,5 % des IUT industriels[145]. Les « bons » résultats des disciplines professionnelles justifient les conclusions relatives à

---

[142] Rapport du Haut comité éducation, économie et emploi: « *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques* », Rapport d'activité 2002-2003. Rapport Proglio 2005 : *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*. Rapport Walter, 2005 (Conseil économique et social) : *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*. Cercle Vinci, 2006: *Comment faciliter l'entrée sur le marché des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur* ? Rapport du Cercle Vinci à Monsieur François Goulard, Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche. Rapport Hetzel 2006 ; Rapport Lunel 2007 : *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*

[143] Patrick Hetzel, *De l'Université à l'Emploi*, Paris, Commission du débat national Université-Emploi, 2006, p. 17.

[144] Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwanaëlle Thomas, *De l'enseignement supérieur à l'emploi: les trois premières années de la vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq, 2003, p. 5.

[145] Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwanaëlle Thomas, *L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active ?*, Marseille, Céreq, 2003.

la professionnalisation de toutes les filières universitaires dans les rapports remis au gouvernement[146].

	Diplômes	Temps moyen d'accès au premier emploi	Taux de chômage	Ils ont un CDIou un emploi de fonctionnaire	Salaire net médian
Formations professionnelles	DESS en Sciences exactes ou naturelles	2,7 mois	6,10%	89%	1 830 €
	DESS en Sciences humaines ou sociales	3,5 mois	6,20%	77%	1 680 €
	IUP industriels	3,9 mois	4,90%	90%	1 680 €
	IUP tertiaires	2,8 mois	3,00%	76%	1 520 €
	Post-DUT, Post-BTS	1,8 mois	5,00%	79%	1 370 €
	DUT industriels	3,3 mois	3,50%	75%	1 310 €
	BTS industriels	3,0 mois	3,50%	73%	1 250 €
	DUT tertiaires	3,4 mois	4,80%	73%	1 140 €
	BTS tertiaires	3,1 mois	5,00%	74%	1 140 €
Formations généralistes	DEA en Sciences exactes ou naturelles	6,3 mois	7,20%	78%	1 770 €
	DEA en Sciences humaines ou sociales	4,7 mois	6,50%	64%	1 560 €
	Maîtrises en Sciences exactes ou naturelles	5,4 mois	5,60%	62%	1 370 €
	Maîtrises en Sciences humaines ou sociales	4,7 mois	10,00%	69%	1 300 €
	Licences en Sciences exactes ou naturelles	3,9 mois	6,20%	68%	1 300 €
	Licences en Sciences humaines ou sociales	4,1 mois	7,40%	66%	1 130 €

Tableau 1.2. L'insertion des diplômés des filières générales et professionnelles d'après Bref de Céreq N°195 « *L'enseignement supérieur professionnel : Un atout pour entrer dans la vie active ?* » ; Mars 2003

Entre 2001 et 2004, la conjoncture économique se retourne et le taux de chômage des sortants du supérieur remonte à 11 %. Mais de nouveau, les filières professionnelles sont moins touchées par cette dégradation. Le Céreq décrit la licence professionnelle comme « un atout pour entrer dans la vie active dans une conjoncture difficile[147] ». Le rapport Hetzel résume ces résultats : « La conjoncture s'est dégradée entre 2001 et 2004, avec un doublement du taux de chômage des jeunes sortis de l'enseignement supérieur […] les titulaires de BTS, DUT et licence pro sont peu affectés[148]. »

[146] Patrick Hetzel, *De l'Université à l'Emploi*, *op. cit.* Cercle Vinci, 2006: *Comment faciliter l'entrée sur le marché des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur* ? Rapport du Cercle Vinci à Monsieur François Goulard, Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche. Rapport Lunel 2007 : *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*

[147] Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Mickaële Molinari-Perrier, *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail : Enquête Génération 2001*, Marseille, Céreq, 2006, p. 22.

[148] Patrick Hetzel, *De l'Université à l'Emploi*, *op. cit.*, p. 107.

Type de diplôme	Tx de chomage trois ans après la fin des études %	Part des emplois à durée limitée trois ans après la fin des études %	Salaire médian net menssuel en euros
L pro industrielles	5	18	1400
L gén. Sc.exactes, STAPS	6	43	1340
L pro tertiaires	12	26	1370
L gén. SHS	14	30	1250
L pro ensemble	9	22	1380
L gén ensemble	12	33	1300

Tableau 1.3. La situation en 2004 des diplômés des licences professionnelles et des licences générales. Source. Jean-François Giret, Stéphanie Moullet, et Mickaële Molinari-Perrier, « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail : Enquête Génération 2001 », NEF (Marseille: Céreq, mars 2006), 23

Le renversement du rapport proportionnel entre la durée d'études et la qualité de l'insertion ne se reproduit pas depuis cette époque. Les résultats de l'enquête Génération 1998 restent une anomalie[149]. Mais cette anomalie permet d'ancrer durablement les perceptions d'un problème dramatique des filières traditionnelles, et en particulière celles des LSHS. Ils contribuent à consolider la professionnalisation généralisée comme une solution au chômage des diplômés tout en fournissant une réponse en parallèle aux problèmes relatifs à la massification et à la « demande » des nouveaux publics étudiants.

En effet, les principaux acteurs administratifs de l'enseignement supérieur français du début des années 2000 considèrent que la professionnalisation est une réponse nécessaire pour relever les défis de l'élargissement de l'accès au supérieur :

> **Ancien directeur Comité du suivi master, conseiller du ministre de l'ESR** (né au début des années 1960). La professionnalisation, telle que je l'ai vécue, c'est quand même avant tout, une des réponses à la massification. On en serait restés au nombre d'étudiants qu'il y avait à l'époque… C'est la massification parce que jusqu'à l'arrivée de la massification, l'enseignement supérieur, notamment les universités, c'était la reproduction des cadres, c'était l'alimentation de la recherche, les métiers d'enseignement et puis globalement une élite à qui on donnait un niveau d'études. […] A la fin des années 70, il y a l'explosion du chômage – mais pour autant il n'y a pas eu de professionnalisation. Elle est vraiment venue le jour où le nombre d'étudiants a doublé, triplé. C'est devenu plus possible de leur proposer simplement les schémas qui existaient. […] C'est donc venu assez naturellement mais le catalyseur c'est vraiment la massification[150].

L'idée générale résumée ici par un autre cadre du ministère de l'Éducation – « [l]e grand truc qui a fait qu'il fallait s'occuper de l'insertion professionnelle, c'est qu'on arrivait à des masses et des masses d'étudiants[151] » – relève d'un sens commun sur la professionnalisation en France. Elle nous est présentée par les acteurs administratifs

[149] R. Bodin et S. Orange, *L'Université n'est pas en crise*, *op. cit.*, p. chapitre 2.
[150] *Entretien avec conseiller de la Ministre de l'ESR et un ancien sous-directeur de la DGESIP (Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle); né au début des années 1960; professeur d'informatique* (Paris, 2015).
[151] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, Paris, 2015.

ayant pris part à la politique universitaire des années 2000 à partir d'instances variées (ministère de l'enseignement supérieur et la recherche, conseillers du Président ou Premier ministre, CPU, AERES/HCERES, commission et comités d'évaluation). Elle est répandue aussi dans les écrits experts ou académiques sur la professionnalisation. José Rose, professeur de sociologie, ancien directeur scientifique du Céreq et auteur d'un ouvrage de synthèse sur la professionnalisation en France[152] explique que l'élargissement d'accès à l'enseignement supérieur ne relève pas uniquement d'un changement quantitatif mais d'une évolution qualitative des profils et donc aussi des compétences et *préférences* des étudiants. Il remarque une « diversification des publics et de leurs attentes[153] » : les bacheliers technologiques et professionnels ont renfloué les « filières professionnelles dans le supérieur tandis que l'attention accrue des étudiants pour les débouchés et leur préférence marquée pour les filières professionnelles courtes accentuait le mouvement [vers la professionnalisation][154] ». Il en découle, selon José Rose, que les étudiants de première génération, accédant en plus grand nombre à l'université durant les années 1990, seraient plus demandeurs de professionnalisation que les jeunes de parents diplômés. Cette analyse est largement partagée par les dirigeants administratifs comme l'illustre l'extrait d'entretien avec un ancien président d'université resté conseiller auprès de la CPU dans les années 2000-2010 sur les questions de la formation et de la professionnalisation :

> **Ancien président d'université, conseiller « formation » à la CPU** (né dans les années 1940). [Dans les années 1990], les universités vont se retrouver avec un public beaucoup plus diversifié. Les acquis qu'ils ont… Pas le même niveau de rigueur scientifique, de capacité de raisonnement. Pas les mêmes manières d'apprendre. Pas les mêmes horizons de progression. Pour le dire rapidement : quelqu'un de bonne famille qui a bien réussi son bac ira jusqu'au master, il sait qu'il faut passer par un certain nombre d'années de bachotage et au bout, il y a la récompense. Quelqu'un qui n'a pas cette assurance sociale, qui ne supporte pas toutes ces années de bachotage parce qu'il n'y arrivera pas. Donc, il est plus demandeur du faire, il est motivé par le faire et pas par le reste[155].

La professionnalisation des années 2000 en France est ancrée dans ce cadrage social : elle doit adapter l'université élitiste aux étudiants socialement moins favorisés, désorientés par le savoir abstrait des formations générales. Ces arguments s'appuient in fine sur une supposée *demande* des nouveaux publics étudiants. Elle se

[152] José Rose, « La mission d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, sa mise en œuvre et ses effets dur les pratiques universitaires » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 149-163.
[153] José Rose, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », Paris, Céreq, 2008, p. 45.
[154] *Ibid.*
[155] *Entretien avec un ancien président d'université.*, Paris, 2015.

manifesterait par l'afflux des étudiants dans les filières professionnalisantes (cf. l'introduction) et par les souhaits de voir les dispositifs de professionnalisation se développer dans l'ensemble de l'université (stages et coopérations avec les personnalités extra-académiques dans les formations générales, conseil d'orientation et mis en réseau avec les anciens pour tous les étudiants). La force d'attraction du concept de *demande* est constatée dans un contexte similaire par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie. Les explications et justifications par la demande (d'éducation et de professionnalisation) ont un caractère tautologique ou auto-confirmateur, ce qui les rend résistantes aux critiques et à l'instabilité des preuves empiriques : pour prouver la demande de professionnalisation, il suffit de s'appuyer sur l'essor effectif de la professionnalisation ou de le faire advenir. Sans porteurs des réformes et sans limites temporelles identifiés (encadré 1.7), la scolarisation et la professionnalisation sont expliquées et justifiées de façon téléologique par la fin effective et toujours encore à venir.

Encadré n° 1.7 – Quand commence la professionnalisation en France ?

Dans l'introduction à l'ouvrage collectif sur la professionnalisation dans le supérieur, les sociologues, Emmanuel Quenson et Solène Coursaget affirment que « [d]epuis une trentaine d'années, les réformes visant à professionnaliser l'enseignement supérieur se succèdent dans le monde universitaire[156] ». L'historien Patrick Friedenson décale les débuts d'une dizaine d'années constatant que depuis 1968, « [l]'intervention la plus constante de l'État [à l'université] a été de pousser à la professionnalisation des études[157] ». Dans sa thèse, Julie Gauthier fait remonter les « politiques publiques » de professionnalisation dans le supérieur « à la fin des années 195 [158] ». En 1995, le philosophe Alain Renault voit les débuts de la professionnalisation « au cours des années 1970 et 80[159] ». Les experts et les hauts fonctionnaires interviewés ne s'accordent pas non plus sur la datation du début de ces réformes. Pour un haut fonctionnaire de la DGESIP, « le grand mouvement de professionnalisation c'est les années soixante, enfin… les trente dernières années du XXe siècle[160] ». D'après un de ses anciens collaborateurs et président d'université « on peut dire que la professionnalisation commence dans les années 1980[161] ».

[156] Emmanuel Quenson, Solène Coursaget et (sous la direction de), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Premiere edition., Toulouse, Octares Editions, 2012, p. 11.
[157] P. Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », art cit, p. 62.
[158] Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*,Aix-Marseille Université, Marseille, 2012, p. 38.
[159] A. Renaut, *Les Révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*, *op. cit.*, p. 206.
[160] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.* Paris, 2015.
[161] *Entretien avec un ancien président d'université.*, *op. cit.* Paris, 2015.

Dans le contexte de la professionnalisation qui progresse à la périphérie de l'université depuis une cinquantaine d'années, du chômage chronique des diplômés et d'une insertion ponctuellement aggravée pour les sortants des filières générales, les projets de professionnalisation généralisée à l'ensemble de l'université française semblent naturels ou nécessaires et bénéficient d'un large soutien des acteurs de la politique universitaire. En Tchéquie au début des années 2000, la professionnalisation est aussi inscrite sur l'agenda des réformes universitaires. Mais depuis 1950, les dynamiques de professionnalisation y suivent des facteurs indépendants du chômage ou de la part d'une classe d'âge à l'université.

2.2. Lecture institutionnaliste et le retour annoncé de la professionnalisation

Tandis qu'en France, la professionnalisation est intimement liée à la hausse des effectifs et au chômage des diplômés, en Tchéquie/Tchécoslovaquie, elle s'intensifie ou s'atténue selon les changements de régimes politiques. Ces fluctuations contribuent à construire une lecture institutionnaliste : depuis la fin des années 1990, l'essor de professionnalisation fait naturellement partie d'un agenda réformateur pour rapprocher la structure et la gouvernance institutionnelle des universités tchèques des modèles occidentaux et ainsi achever le retour de Tchéquie « en Europe ».

2.2.1. Rupture de 1948/1950. Professionnalisation radicale et étatisation des universités

Jusqu'en 1949-1950, l'enseignement supérieur tchécoslovaque n'est professionnalisant que dans le sens où le sont les universités traditionnelles formant les professionnels pour certains métiers bien circonscrits : les médecins, juristes, théologiens ou, depuis le XIXe siècle, les ingénieurs. Au-delà de ces formations, aucune mesure spécifique visant à adapter l'université au marché du travail n'est en vigueur. Aucun *numerus clausus* ne régule les entrées dans l'enseignement supérieur en fonction des besoins des professionnels dans tel ou tel domaine ; le certificat du baccalauréat est suffisant pour intégrer la plupart de filières (certaines facultés exigent toutefois un certain niveau au bac)[162]. L'offre et le contenu des formations sont régulés par les universitaires selon des principes académiques. Entre

[162] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 58-60.

1945 et 1949 la part des formations professionnalisantes décline dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. La suppression des deux polytechniques allemandes (concomitante à l'expulsion de 3,5 millions d'Allemands de la Tchécoslovaquie), la (re)fondation et l'élargissement des établissements universitaires entraînent une baisse des nouveaux inscrits en polytechnique passant de 45,5 % parmi l'ensemble des étudiants en 1938 à 27,2 % en 1949[163]. La résurgence de la professionnalisation au cours des années 1950 est d'autant plus nette et visible qu'elle fait suite à ce premier mouvement de déclin.

Les principales mesures qui doivent adapter les formations supérieures tchécoslovaques aux besoins économiques ont été présentées dans la première partie du chapitre. Elles sont mises en œuvre au cours des cinq années suivant la prise de pouvoir par le Parti communiste et restent en vigueur, malgré des modifications, jusqu'à la chute du régime socialiste en 1989/1990. La professionnalisation radicale de l'enseignement en 1949/1950 découle du changement de régime politique en 1948 et de la planification centralisée de l'économie. Elle s'accompagne d'une transformation toute aussi radicale des rapports de pouvoir entre les principaux acteurs de la politique universitaire.

Jusqu'au début du régime socialiste, les universités tchécoslovaques bénéficient d'un niveau élevé d'autonomie par rapport à l'État[164]. Entre les deux guerres, elles sont conçues comme des « corporations autonomes[165] » même si l'État assure la majeure partie de leurs ressources (une partie provenant des étudiants qui s'acquittent des frais de scolarité semestriels et paient pour chaque examen qu'ils passent). Si le gouvernement peut créer et supprimer les établissements d'enseignement supérieur, il consulte la représentation académique, notamment le Conseil des recteurs, pour introduire de nouvelles régulations. La représentation académique dispose d'un pouvoir de blocage de ces régulations comme en témoigne le projet de loi universitaire négocié pendant vingt années entre les deux guerres – projet jamais finalisé faute de position commune des responsables politiques et universitaires.

---

[163] *Ibid.*, p. 45.

[164] P. Urbášek, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace (L'enseignement supérieur tchèque des années de la « normalisation », 1969-1989)*, *op. cit.*, p. 37 ; Karel Šima et Petr Pabian, *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství (Le Paradis perdu de Humboldt. Idéologie de l'unité entre recherche et enseignement dans l'enseignement supérieur)*, SLON., Praha, 2013, p. 71.

[165] « Nález Nejvyššího správního soudu č. 15.040/22 » ; P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 125-130.

La loi sur l'enseignement supérieur du 18 mai 1950 subordonne les universités à l'État et au Parti communiste, eux-mêmes faiblement autonomes par rapport à l'URSS[166]. Elle supprime le principe de la régulation corporatiste. Le Conseil des recteurs est dissout. Les représentants académiques deviennent des fonctionnaires nommés par le gouvernement[167]. Les curricula sont unifiés à l'échelle nationale suite au travail des commissions disciplinaires nommées par le Ministère de l'Éducation et le Bureau d'État pour l'enseignement supérieur (*Státní výbor pro vysoké školy*). Ils élaborent vingt-six maquettes que les établissements doivent suivre[168]. Malgré des variations décrites dans la première partie, l'enseignement socialiste reste étatique et fortement professionnalisé jusqu'à la fin du régime en 1989. L'année 1989/1990 représenté une autre rupture radicale quand les universités tchécoslovaques ont (re)trouvent en quelques semaines un degré exceptionnel d'autonomie par rapport à l'État. Au même moment sont supprimées les principales mesures relevant de la professionnalisation.

2.2.2. Rupture de 1989/1990. Recul de la professionnalisation et regain des libertés académiques

Avec la fin du régime socialiste, l'enseignement tchécoslovaque passe par une transformation radicale de ses modes de gestion et de ses prises de décision et par un recul concomitant de la professionnalisation. En 1990, les chiffres directifs à l'entrée des universités sont abrogés ainsi que l'obligation faite aux établissements de publier les listes d'emplois susceptibles d'être occupés par leurs diplômés. Les programmes d'études et les procédures d'admission sont alors établis par les universités, leurs facultés et leurs départements libérés de leurs engagements avec l'administration publique et les employeurs.

La nouvelle loi sur l'enseignement supérieur de mai 1990 présente les établissements comme « les plus hautes institutions éducatives, scientifiques et artistiques[169] ». Elle ne mentionne qu'une fois le fait que les universités contribuent aussi au développement économique. Elle met l'accent sur leur mission de « protéger

[166] J. Connelly, *Captive University*, *op. cit.*
[167] P. Urbášek et J. Pulec, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, *op. cit.*, p. 156, 160-163.
[168] *Ibid.*, p. 174-176.
[169] Federální shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky (Assemblée fédérale), « Zákon o vysokých školách (Loi sur l'enseignement supérieur) ».

le savoir, développer l'éducation […] et la culture de toute la société » dans « l'esprit des traditions démocratiques, humanistes, nationales et universelles », en accord avec « le progrès mondial de la science et de la culture[170] ».

Se penchant sur les modifications dans l'offre des formations ayant suivi ce changement de régime, Petr Pabian et al. caractérisent cette période comme une « dé-diversification » de l'enseignement tchèque[171]. Les formations académiques longues sont renforcées au détriment des filières aux objectifs et durées plus diverses. À la fin du régime socialiste existent trois universités et vingt-cinq écoles supérieures professionnelles ou professionnalisantes (polytechniques, écoles militaires, agricoles, minières) tchèques ; en 1998 on compte neuf universités et dix-huit écoles[172]. Certes, la loi de 1990 donne aux établissements la possibilité d'introduire des cycles courts présentés par le rapporteur de la loi, Miroslav Kusý, comme des cursus « où il ne s'agit pas de former les théoriciens mais des gens nécessaires pour certains métiers purement pratiques[173] ». Cependant la quasi-totalité des cursus restent longs (master de quatre à six ans) ; les licences de trois ans ne se développent qu'à la suite de l'amendement de 2001 qui traduit en Tchéquie le processus de Bologne[174].

Similairement à l'avènement de la professionnalisation en 1949/1950, les transformations en 1989/1990 sont directement liées au changement de régime. Dans leurs travaux comparatistes, Michael Dobbins et Christoph Knill décrivent la transition de 1989/1990 en Tchécoslovaquie comme le passage d'un système géré par l'État à un cas extrême d'autonomie académique[175]. La décentralisation ou plutôt la dispersion du pouvoir universitaire serait d'autant plus radicale que, contrairement aux systèmes de tradition humboldtienne en Allemagne et en Autriche où le pouvoir universitaire est détenu par les élites universitaires, les hiérarchies académiques seraient faibles en Tchécoslovaquie. Le centre du pouvoir se situe dans les sénats académiques des universités et des facultés dont les membres sont élus par les universitaires sans distinction de grade, par les étudiants (représentant dans certains

[170] *Ibid.*, p. préambule.
[171] P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit, p. 96, 100.
[172] Parlament České Republiky, « Zákon o vysokých školách (La loi sur les établissements de l'enseignement supérieur) ».
[173] Traduction de l'auteur : « kde nám nejde o výchovu teoretikov, ale o ľudí, potrebných pre určité čisto praktické povolanie »
[174] P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit.
[175] Michael Dobbins et Christoph Knill, « Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model? », *Governance*, 1 juillet 2009, vol. 22, n° 3, p. 404-406.

établissements plus de 50 % des membres du sénat) et par le personnel administratif. À l'échelle de la politique universitaire nationale, le ministère de l'Éducation, avant toute décision, consulte le Conseil des établissements où sont représentés les sénats académiques de l'ensemble des facultés (et non pas des universités)[176]. Le système d'accréditation est peu contraignant ; il se consolide progressivement pendant les années 1990.

En résumé, au cours de la période 1990-1998, l'enseignement supérieur tchèque est caractérisé par une importante décentralisation du pouvoir en faveur des établissements ; et, au sein des établissements, par des compétences exceptionnelles accordées aux organes délibératifs, aux facultés et aux départements au détriment des instances administratives et exécutives centrales (recteurs et doyens). Pabian et al. considèrent que ce cadre institutionnel « empêche le développement (sans parler de la mise en œuvre) de toute politique significative […] et le pouvoir quasi-absolu des universitaires sur les établissements érige les intérêts académiques au-dessus de tous les autres enjeux et intérêts[177] ».

Comme le montre la première partie du chapitre, derrière ces ruptures institutionnelles, une continuité persiste avec la politique universitaire élaborée et mise en place dans les cercles d'experts et dirigeants administratifs. Depuis les années 1990, le récit institutionnaliste se répand dans les univers reliés de la politique, de l'administration, de l'expertise et de la recherche académique[178]. Les experts et dirigeants administratifs qui commencent leurs carrières académiques ou administratives avant le changement de régime reprennent la lecture institutionnaliste de l'évolution du système d'enseignement tchèque et accentuent les différences supposément radicales entre le système socialiste et postsocialiste[179]. Si selon les thèses fonctionnalistes en France, la professionnalisation est une réponse naturelle et nécessaire au chômage et à la massification, en Tchéquie, elle découle de cette vision institutionnaliste : après l'excès du dirigisme étatique et de la professionnalisation

[176] P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit, p. 99-101 ; P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit, p. 260-262.
[177] P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit, p. 100.
[178] Jan Koucký est le meilleur exemple de cette porosité. Nous verrons dans le chapitre 4 qu'il est loin d'être le seul.
[179] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940*, *op. cit.* ; *Entretien avec une experte tchèque de l'enseignement supérieur qui a rédigé plusieurs rapports pour l'OCDE*, *op. cit.* ; MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, *op. cit.*

(1949-1989), un retour du balancier (trop radical) conduit dans les années 1990 à l'accaparation du pouvoir universitaire par une « oligarchie académique » et à la marginalisation excessive des intérêts des acteurs externes, dont les employeurs[180] ; pour retourner à un « sain équilibre », le système universitaire doit passer par un certain nombre de réformes favorisant la professionnalisation, notamment via le développement des cursus professionnels courts (bac+2/3) et des universités dites régionales ; les lois de 1995 portant la création des écoles supérieures et de 1998 vont dans ce sens mais sont toujours perçues comme insuffisantes. Nous verrons dans les chapitres 3 et 4 que cette vision politique consensuelle fait partie d'un sens commun expert ancré dans l'expertise internationale sur l'enseignement supérieur.

Conclusion

Depuis les années 1950, la politique éducative est indexée sur les différentes théories et prévisions de l'état du marché du travail. Les cercles administratifs et politiques dont nous avons essayé de saisir les contours, tentent de modifier les flux étudiants et l'offre des formations selon les enjeux des débouchés professionnels. Ce détour socio-historique permet de rappeler que la politique de professionnalisation n'est pas seulement une manifestation mécanique de l'ordre néolibéral ou de la marchandisation de l'université.

La comparaison synchronique souligne et dénaturalise en partie un sens commun qui donne à la professionnalisation des années 2000 son statut d'évidence. Si la professionnalisation est sur l'agenda des réformes universitaires tchèques à l'époque d'un accès restreint à l'enseignement supérieur et du plein emploi des diplômés, cela indique que l'explication de son essor récent en France ne peut être réduit au chômage et à la massification. Certes, le chômage et la massification façonnent un terrain propice à la professionnalisation. Mais ce sont plutôt des ressources mobilisables par les partisans des réformes que des facteurs bruts qui produiraient mécaniquement des effets sur la politique éducative.

Comme l'esquisse la deuxième partie de ce chapitre, les structures matérielles et cognitives qui, à la fin des années 1990, laissent présager une résurgence de la professionnalisation sont spécifiques aux deux espaces nationaux. Or, comme la

[180] M. Dobbins et C. Knill, « Higher Education Policies in Central and Eastern Europe », art cit ; P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit ; L. Prudký, P. Pabian et K. Šima, *České vysoké školství*, *op. cit.*

professionnalisation émerge dans les agendas réformateurs dans les deux pays simultanément, ne faudrait-il pas chercher des raisons communes à cette évolution ? Dans cette période, la politique universitaire tchèque et française est encastrée dans des projets liés à l'intégration européenne dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 2. Une diffusion européenne d'un nouveau mot d'ordre ? Les Politiques européennes en matière d'enseignement supérieur

Pour expliquer l'essor de la professionnalisation au cours des années 2000 en Europe, un sens commun diffus identifie trois facteurs. Le précédent chapitre a montré que les deux premiers – la massification et une difficile insertion professionnelle des diplômés – ne conduisaient pas mécaniquement à la professionnalisation. Ils fonctionnent plutôt comme des ressources mobilisables pour justifier des projets de professionnalisation conduits en Tchéquie/Tchécoslovaquie et en France depuis les années 1950 ; leur usage dépend des configurations politiques et rapports de force. Le présent chapitre propose d'explorer le troisième cadre explicatif communément mobilisé : la diffusion européenne d'un mot d'ordre.

La professionnalisation monte en puissance dans la période où se multiplient les initiatives européennes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Pendant la décennie qui suit le lancement du processus de Bologne (1999)[1], de nouvelles institutions, instruments, normes et cercles d'experts sont établis. Du côté de l'Union européenne, la Stratégie de Lisbonne (2000) met l'enseignement au centre d'un agenda de réformes et initie un nouveau type de coopération dans le domaine éducatif via la méthode ouverte de coordination, appliquée au programme Éducation & Formation 2010. Parallèlement, l'OCDE étoffe ses capacités d'expertise tout en se rapprochant de la ligne politique soutenue par la Commission européenne. Au cours des années 2000, les stratégies pour développer l'employabilité se renforcent dans ces arènes et invitent progressivement à mettre en place des instruments concrets pour la professionnalisation, depuis les stages et les conseils d'orientation jusqu'au financement des établissement indexé sur les taux d'insertion des diplômés.

Les effets de ces préconisations et coordinations dans les espaces nationaux se révèlent néanmoins diffus et indirects, ainsi que nous le mettrons en évidence dans les prochains chapitres. À l'instar du chômage et de la massification, les initiatives européennes fournissent un réservoir de ressources discursives mobilisables mais

[1] Depuis 2010, le processus de Bologne se transforme officiellement en Espace européen de l'enseignement supérieur. Le nom d'usage reste celui du processus de Bologne ou simplement de « Bologne » que nous préférons pour limiter l'usage des termes techniques ou d'acronymes qui rendent la lecture plus laborieuse.

n'exercent pas un effet direct sur les politiques nationales. Produites dans un espace politique en voie de structuration et de différenciation[2], les préconisations sont plurielles, en partie polysémiques et parfois contradictoires. Ces caractéristiques constituent à la fois leur force (cf. rapidité avec laquelle se diffusent les instruments et les concepts européens) mais aussi une faiblesse du point de vue de la cohérence et de la stabilité de la politique traduite dans les espaces nationaux[3].

La première partie de ce chapitre situe notre enquête dans la littérature sur la politique européenne en matière d'enseignement supérieur, et présente la méthode et les sources de l'enquête conduite au niveau européen. Pour décrire la structure et la diversité des initiatives européennes, la deuxième partie du chapitre analyse les principaux documents et instruments politiques produits au cours de la période 1998-2013 par le processus de Bologne et l'Union européenne. Elle y distingue quatre politiques qui favorisent la professionnalisation de façons différentes et sont menées dans des périodes différentes, par des organisations et à l'appui de cadrages différents.

1. Bruxelles – Olomouc – Bruxelles. De l'intérêt d'articuler les analyses de l'Europe et leurs effets

Comment intégrer dans un même travail les analyses allant de Bruxelles jusqu'aux départements de philosophie en France et en Tchéquie sans tomber dans le piège « circulatoire » consistant à tirer un fil rouge artificiel entre les différentes échelles d'enquête[4] ? La question est d'autant plus pressante que les travaux sur l'enseignement supérieur restent souvent cloisonnés par les échelles et niveaux institutionnels et se répondent rarement. Cette partie essaie de montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à croiser les enquêtes sur la politique européenne telle qu'elle se construit à Bruxelles (1) avec les recherches portant sur les effets de la politique européenne d'enseignement dans les espaces nationaux (2) et notamment avec les

[2] Didier Georgakakis et Jay Rowell, *The field of Eurocracy: mapping EU actors and professionals*, London, Palgrave Macmillan, 2013.
[3] Antoine Vauchez, « Chapitre 2 – L'Europe du droit, champ faible de la polity communautaire » dans *L'Union par le droit L'invention d'un programme institutionnel pour l'Europe*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques., Paris, 2013, p. 115-180 ; Didier Georgakakis et Antoine Vauchez, « Le concept de champ à l'épreuve de l'Europe » dans *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*, CNRS., Paris, 2015, p.
[4] Antoine Vauchez, « Le prisme circulatoire. Retour sur un leitmotiv académique », *Critique internationale*, 11 juin 2013, N° 59, n° 2, p. 9-16.

travaux s'intéressant aux origines européennes des réformes de professionnalisation en France et en Tchéquie (3). Après avoir présenté les principales conclusions et mis en avant les oppositions structurant ces trois domaines d'études, il s'agira d'expliquer comment nous procédons pour saisir les initiatives diversifiées et dispersées des politiques européennes qui favorisent la professionnalisation (4).

1.1. Une politique européenne en voie de structuration ?

Si les initiatives européennes dans le domaine de l'enseignement supérieur s'intensifient progressivement depuis les années 1970[5], la fin des années 1990 voit la montée en puissance de nouveaux projets avec le processus de Bologne (1999), le nouvel élan de l'expertise de l'OCDE[6] ainsi que la Stratégie de Lisbonne de l'Union européenne (cf. schéma n° 2.1). Selon l'analyse de Heiko Walkenhorst, la part des documents communautaires se référant à l'éducation augmente de 0,9 % en 1990 à 4,7 % en 2000 et à 8,2 % en 2006 alors que le budget des programmes éducatifs de l'Union européenne est multiplié par quatre entre la période budgétaire 1993-1999 et 2007-2013[7]. Ces politiques se déclinent dans une multitude et projets et programmes. Depuis 2002, des objectifs et benchmarks communs sont établis et suivis par la méthode ouverte de coordination (MOC) dans le cadre du programme Éducation & Formation 2010. L'enseignement supérieur est aussi impacté par les activités que l'Union européenne développe au cours des années 2000 dans les secteurs de la recherche, de la formation professionnelle[8] et par l'allocation des fonds structurels européens[9]. Au sein de l'Union européenne, le rôle essentiel est joué par la Direction générale Éducation et Culture (DG EAC) même si les DG Emploi et Recherche

[5] Anne Corbett, *Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions, and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*, New York, N.Y. ; Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005.
[6] Pierre Milot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 148, n° 3, p. 68-73.
[7] Heiko Walkenhorst, « Explaining change in EU education policy », *Journal of European Public Policy*, 1 juin 2008, vol. 15, n° 4, p. 573-574.
[8] Isabelle Bruno, « La recherche scientifique au crible du benchmarking. », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 30 janvier 2009, n° 55-4bis, p. 28-45 ; Åse Gornitzka, « Bologna in Context: a horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge », *European Journal of Education*, 1 décembre 2010, vol. 45, n° 4, p. 535-548.
[9] Dorota Dakowska, « Translating European Higher Education Policies in the Light of Liberal Transformations. The Case of Polish Educational Entrepreneurs », University of Iceland, Reykjavik, 2011, p. 8-9 ; Vincent Lebrou et Luc Sigalo Santos, « Ce que le Fonds social européen fait à l'action publique locale: Reconfiguration des rapports institutionnels, redéfinition des rôles professionnels », *Politique européenne*, 2018, vol. 60, n° 2, p. 8.

interviennent dans des domaines proches et si le Parlement européen s'exprime aussi sur les enjeux universitaires via ses résolutions.

Avec la montée en puissance de la politique européenne d'enseignement, l'espace de sa production s'est différencié et structuré (1). Parmi les politistes et sociologues, un consensus a émergé sur le fait que la Commission était l'organisation pivot de cet espace. Mais un débat persiste pour savoir jusqu'à quel point elle y domine et y impose un agenda néolibéral (2).

1.1.1. Un espace structuré et concurrentiel

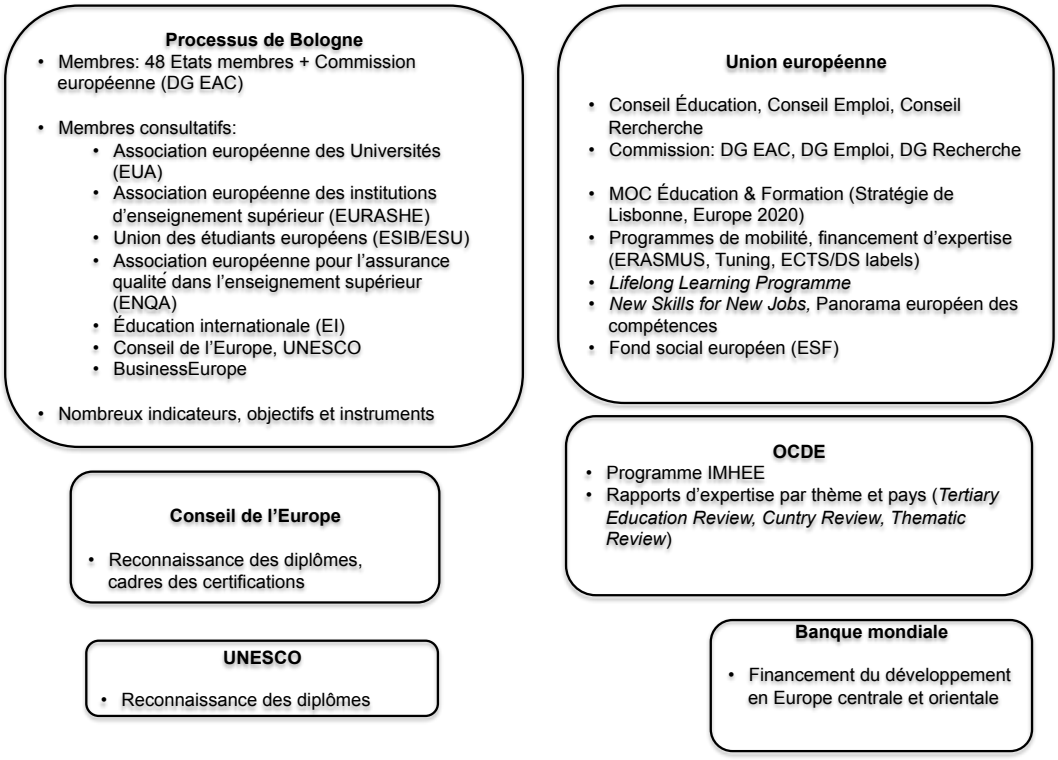


Schéma n° 2.1. Principales organisations internationales actives dans l'espace de la politique européenne l'enseignement supérieur (1999-2013)

Pour caractériser ces initiatives européennes, esquissons l'espace dans lequel elles sont produites. On peut l'appréhender comme un champ en cours de formation et structuration ou comme un « marché international des politiques éducatives » sur lequel les organisations internationales sont en concurrence pour les financements et d'éventuels adhérents. Leurs discours et instruments (indicateurs, recommandations des « bonnes pratiques », prises de positions etc.), leurs alliances ou oppositions

s'inscrivent dans leurs « stratégies d'expansion[10] ». La Commission (DG EAC) domine ce marché avec un agenda pro-marchand et managérial.

La politique de la Commission s'inscrit dans la suite de sa stratégie des années 1970. Pour pouvoir intervenir dans le domaine éducatif, elle qualifie l'enseignement de formation professionnelle qui fait partie intégrante de la libre circulation des travailleurs[11]. Depuis les années 2000, le discours de la Commission s'affirme dans son orientation néolibérale : pour contribuer davantage à la compétitivité de l'Europe, les universités doivent s'approcher des entreprises (développer la recherche-développement et la formation professionnelle), réformer leur gouvernance (centraliser le pouvoir en interne pour être plus réactives dans la concurrence mondiale), attirer des fonds privés ; les États sont censés guider ces transformations en substituant une régulation marchande à la gestion propre à la profession universitaire et à l'administration publique[12]. La Commission développe cette politique de pair avec l'OCDE[13] dans le cadre des stratégies de Lisbonne et Europe 2020 mais aussi au sein du processus de Bologne.

Le suivi administratif du processus de Bologne est garanti officiellement par un organe collectif[14]. Mais de fait, la Commission est la seule institution en mesure de l'assurer. Elle profite de son rôle administratif pour faire avancer son agenda politique. Elle s'appuie souvent sur le soutien des trois autres organisations sectorielles, membres consultatifs du processus de Bologne : l'Union des organisations patronales UNICE/BusinessEurope et les experts « d'assurance qualité » de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) et du Registre européen pour l'assurance qualité (EQAR).

D'autres organisations du processus de Bologne se positionnent dans l'espace de la politique européenne en se démarquant de la Commission. Le Conseil de l'Europe

[10] Dorota Dakowska, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de "bonnes pratiques" dans l'enseignement supérieur », *Critique internationale*, 2017, N° 77, n° 4, p. 99.
[11] Pauline Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néolibéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », *Gouvernement et action publique*, 2 juillet 2014, N° 2, n° 2, p. 85-87.
[12] *Ibid.*, p. 92-96.
[13] Sotiria Grek, « Educational Governance and Transnational Experts. Europe and Its Emerging Relationship with the OECD » dans *Shaping of European Education. Interdisciplinary Approaches*, Routledge., London, 2014, p. 17-36 ; D. Dakowska, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de "bonnes pratiques" dans l'enseignement supérieur », art cit, p. 93-96.
[14] Il s'agit du *board* du Groupe de suivi du processus de Bologne (Bologna Follow Up Group, BFUG) composé des six États dits « double troïka » (les deux anciens, actuels et futures co-présidents du BFUG), la Commission européenne, quatre membres consultatifs (EUA, ESU, EURASHE, CdE), un des co-présidents de chacun des groupes de travail (*working and advisory groups*).

(CoE) met l'accent sur le fait que l'enseignement est un « bien public », qui joue un rôle essentiel pour la « citoyenneté » et la « démocratisation » et qu'il doit être fondé sur le respect d'une « éthique académique 'universelle'[15] ». L'UNESCO, qui a participé au développement de l'agenda sur la reconnaissance des diplômes dans les années 1990, est depuis en retrait malgré sa participation officielle aux structures de pilotage[16]. Par ses prises de position, le CoE se rapproche des trois organisations sectorielles du processus de Bologne.

L'Association des universités européennes (EUA) réunissant les recteurs et présidents des universités construit sa ligne politique autour de la défense de l'autonomie des établissements[17]. L'Union des étudiants européens (ESU/ESIB)[18] rassemble les associations et syndicats étudiants nationaux. Elle souligne la « dimension sociale » des études et la gestion démocratique/collégiale des universités. Enfin, l'Éducation internationale défend les intérêts des universitaires mais elle rejoint le processus de Bologne plus tardivement et sa voix y est minorée ; les enseignants et chercheurs sont souvent considérés comme les « grands absents » de l'espace de la politique européenne[19].

Ces orientations politiques différenciées se matérialisent dans les alliances et oppositions qui se forment et transforment pendant les années 2000-2010 : d'un côté la Commission et BusinessEurope, proches de la Grande Bretagne, des Pays-Bas et de la Flandres, parfois des pays Scandinaves et plus récemment de l'Islande ; de l'autre les étudiants (ESU), les présidents et recteurs d'université (EUA), le Conseil de l'Europe, l'Éducation internationale et parfois la France, l'Allemagne ou l'Espagne, c'est-à-dire les organisations et États qui « forment traditionnellement une sorte de coalition défendant les enjeux d'intérêt public[20] ». Cette coalition refuse tout

[15] D. Dakowska, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de "bonnes pratiques" dans l'enseignement supérieur », art cit, p. 88, 100.
[16] *Ibid.*, p. 87.
[17] Association européenne des institutions d'enseignement supérieur (EURASHE) est une autre organisation censée représenter les établissements au sein du processus de Bologne. Elle est moins active que l'EUA (Klemen Miklavič, *Higher Education in Europe: Europeanisation, Ideas and Functions*, Doctoral Dissertation, University of Ljubljana, Ljubljana, 2015.
[18] L'ESIB (*European Student Information Bureau*) s'est transformé en 2006 en ESU (*European Student Union*).
[19] Sandrine Garcia, « Les logiques de dé-professionnalisation des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2008, n° 7, p. 197-215 ; Dorota Dakowska, « Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur », *Politix*, 2020, n° 130, n° 2, p. 140, 164.
[20] K. Miklavič, *Higher Education in Europe: Europeanisation, Ideas and Functions*, *op. cit.*, p. 154. K. Miklavič s'appuie sur un travail d'archives institutionnelles et personnelles, d'entretiens et

au long des années 2000 l'intégration de l'enseignement supérieur dans l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) et les frais d'inscription à l'université. Elle défende le financement public de l'enseignement et la gestion des établissements par des élus de la communauté universitaire. Ces clivages se reflètent jusqu'aux manières dont les organisations actives à Bruxelles appréhendent les notions clefs du processus de Bologne, comme celle de l'employabilité (cf. encadré n° 2.1).

Encadré n° 2.1 – Cadrages variés des notions centrales : les sens de l'employabilité

La « qualité », la mobilité et l'employabilité sont les principaux objectifs du processus de Bologne. Ce sont des mots d'ordre « sans adversaires » : qui pourrait s'opposer à la qualité des formations ou à ce que les diplômés trouvent un bon travail[21] ? Leur genèse dans l'univers de l'entreprise (i.e. « l'assurance qualité » issue de la production industrielle, « l'employabilité » du monde de la formation professionnelle) en fait pour certains les chevaux de Troie de la managérialisation à l'université[22]. Mais leur diffusion est favorisée aussi par la polysémie et la malléabilité des termes.

Christina Sin et Guy Neave étudient la diversité du sens que les principaux membres du processus de Bologne – Commission, gouvernements nationaux, étudiants (ESIB/ESU), présidents d'université (EUA) et employeurs (BusinessEurope) – attribuent au concept de l'employabilité. Dès la déclaration de Bologne (1999), une meilleure employabilité des diplômés figure parmi les priorités officielles. Or le travail visant à préciser le contenu du concept n'est mené qu'à la fin des années 2000. Même si le groupe du travail sur l'employabilité (2007-2009) propose une définition commune (« capacité [du diplômé] à obtenir un premier emploi riche de sens [meaningful] ou de devenir un travailleur indépendant, de garder l'emploi et d'être capable de se déplacer sur le marché du travail[23] »), différents acteurs continuent à y attribuer des sens différents.

d'observations facilité par sa participation au processus de Bologne au début des années 2000 en tant qu'élu étudiant slovène.

[21] D. Dakowska, « Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur », art cit, p. 164.

[22] J.-E. Charlier et S. Croché, « Comment le processus de Bologne a modifié la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements », art cit ; Chris Lorenz, « "L'économie de la connaissance", le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne » dans *Les ravages de la modernisation universitaire*, Paris, 2007, p. 33-53 ; Stanislav Štěch, « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, 2011, vol. 2, n° 2, p. 263-282.

[23] Cette définition est modifiée dans les années 2010. Actuellement l'employabilité est définie sur le site officiel du processus de Bologne comme une « capacité des diplômés à se maintenir [hold one's own] de manière durable sur le marché du travail (dans l'emploi ou de manière indépendante, dans le secteur public ou privé, dans le pays d'origine ou à l'étranger). (EHEA. Employability - Introduction », 30 mai 2016, https://www.ehea.info/cid102524/employability-introduction.html, consulté le 30 septembre 2017)

Selon les communiqués ministériels (depuis 2005) et selon les documents des employeurs (BusinessEurope), l'employabilité relève essentiellement de la responsabilité individuelle des étudiants auxquels, toutefois, les établissements d'enseignement supérieur devraient transmettre les compétences utiles sur le marché du travail. Dans leurs rapports *Trends*, les présidents d'université (l'EUA) appréhendent l'employabilité comme l'agrégat de multiples facteurs structurels, collectifs et individuels. Pour l'EUA, les établissements ne peuvent contribuer qu'en partie à son développement. Ils devraient éviter de se focaliser sur la demande immédiate des employeurs et développer plutôt les connaissances et savoir-faire généraux censés correspondre davantage à une « employabilité durable. » L'EUA met aussi l'accent sur l'utilité et la nécessité de développer des formations réputées économiquement inutiles[24]. Les étudiants de l'ESIB/ESU refusent la conception individualisante de l'employabilité. Ils ne considèrent pas que les diplômés portent seuls la responsabilité de leur insertion professionnelle. Ils mettent en avant le poids de la structure économique, des politiques gouvernementales (i.e. absence de réforme de curricula cohérente suite à l'introduction de la nouvelle architecture d'études) ou de l'ignorance des employeurs quant au savoir-faire des diplômés de certains cursus[25]. Malgré ces différences dans leurs programmes et priorités, toutes ces organisations européennes utilisent la même notion de l'employabilité.

Brossé ici à grands traits, la cartographie des positions et prises des positions dans l'espace européen ne fait pas de débat. La question qui semble diviser la littérature concerne l'interprétation de ces clivages et le poids relatif des différentes organisations. Comment hiérarchiser leurs discours ? Y a-t-il des organisations et prises de position qui prévalent et s'imposent à d'autres ?

1.1.2. La monopolisation de l'espace européen par la Commission ?

Pour certains chercheurs, la diversité que nous venons d'esquisser cache un fond commun pro-marchand et managérial de la politique européenne[26]. Celui-ci se consoliderait et diffuserait d'autant plus facilement qu'il est habillé dans un jargon technique et qu'il peut ressembler à un compromis entre les positions antagonistes. Cette lecture est défendue par les auteurs qui accordent à la Commission une place dominante dans l'espace européen. Elle aurait réussi à « lisbonniser » le processus de

[24] Cristina Sin et Guy Neave, « Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders », *Studies in Higher Education*, 2014, vol. 41, n° 8, p. 1454-56.
[25] *Ibid.*, p. 1456-1457.
[26] Sarah Croché et Jean-Emile Charlier, « AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, 31 mars 2008, vol. 6, n° 1, p. 13-41 ; Sandrine Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 juin 2007, n° 166-167, p. 80-93 ; Giliberto Capano et Simona Piattoni, « From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon 'script' in European higher education policy », *Journal of European Public Policy*, juin 2011, vol. 18, n° 4, p. 584-606.

Bologne[27]. Dans le courant de la sociologie des acteurs de l'Europe[28], Dorota Dakowska montre que la diversité institutionnelle de l'espace européen d'enseignement est en réalité dissoute dans un « entre-soi bruxellois » des permanents et des professionnels de l'Europe où la Commission domine suffisamment pour « avancer à petits pas » dans la direction de la réforme universitaire qu'elle prône depuis plus qu'une vingtaine d'années[29]. Dorota Dakowska analyse les stratégies d'expansion de la Commission et les manières dont elle désamorce les critiques suscitées par ses initiatives au sein du processus de Bologne. L'ESU défend certes la « dimension sociale » de l'enseignement, mais au-delà de cette « posture soigneusement entretenue dans les apparitions publiques », l'organisation étudiante dépend financièrement de la Commission et il n'est pas rare que ses anciens dirigeants s'établissent dans le milieu des experts, conseillers ou chercheurs que la Commission parviendrait à façonner « à son image[30] ». Par ailleurs, elle soutient deux autres organisations étudiantes actives à Bruxelles et joue la concurrence entre elles pour légitimer sa ligne politique par la demande étudiante[31]. La politique de la Commission l'emporterait progressivement en incorporant ou contournant les critiques:

> Alors que les responsables des E4 [ESU, EUA, EURASHE, ENQA] s'enorgueillissent de l'efficacité de leur lobbying, la manière dont ils construisent leur cause va dans le sens des priorités de la Commission. Les représentants étudiants ont beau s'agacer, en aparté, du discours de la Commission réduisant le processus d'éducation à l'objectif d'insertion sur le marché de l'emploi, ils la rejoignent autour de plusieurs initiatives, telle l'idée de la numérisation du 'supplément au diplôme'. [ou aussi] l'idée d'une formation tout au long de la vie et d'une validation des compétences acquises en dehors du système universitaire [qui] séduit les représentants des étudiants[32].

Malgré leur autonomie affichée, « les organisations actives à Bruxelles dans le domaine de l'enseignement épousent le cadrage imposé par la DG EAC[33] ». Suivant la stratégie du « ballon d'essai », la Commission propose des projets particulièrement radicaux, les revoit à la baisse mais sa nouvelle proposition « va tendanciellement

[27] G. Capano et S. Piattoni, « From Bologna to Lisbon », art cit ; Sarah Croché, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain, Academia Bruylant, 2012.
[28] D. Georgakakis et J. Rowell, *The field of Eurocracy*, *op. cit.*
[29] D. Dakowska, « Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur », art cit, p. 149.
[30] *Ibid.*, p. 152-155.
[31] Il s'agit de l'Association des états généraux des étudiants d'Europe (AEGEE) et le Réseau d'étudiants Erasmus (ESN) créé et financé par la Commission en quête de légitimation de ses programmes communautaires. (*Ibid.*, p. 152, 154-156.).
[32] *Ibid.*, p. 162.
[33] *Ibid.*, p. 163.

dans le même sens et […] sera soutenue par les fonds communautaires et mise en œuvre par les organisations partenaires[34] ».

À l'opposée, plusieurs auteurs soutiennent que, malgré le renforcement de la Commission, les rapports au sein de l'espace européen de l'enseignement restent plus équilibrés et pluralistes[35]. Les États et organisations internationales ont des intérêts et priorités propres et en partie antagonistes. Le processus de Bologne serait plutôt une « agora […] où se produit un discours pluriel et souvent ambigu[36] ». Les politiques divergentes de la ligne néolibérale de la Commission laisseraient une empreinte indéniable sur le processus de Bologne :

> Le discours bolognais apparaît de toute évidence beaucoup moins néolibéral que celui de la Commission. Il y est effectivement question du rôle économique de l'enseignement supérieur, mais pas seulement. L'affirmation de la « diversité des missions du secteur », et du « rôle-clé » qu'il a à jouer dans le « développement des sociétés européennes » constitue en effet un marqueur fort de l'identité du processus. Les mêmes textes qui consacrent les notions d'employabilité et de compétitivité multiplient les garanties sur la responsabilité publique de l'enseignement supérieur, la liberté académique, l'autonomie des institutions, ou encore l'héritage culturel européen. Ce discours se caractérise ainsi non pas par son ancrage néolibéral, mais par la pluralité de ses références et principes, et donc sa malléabilité[37].

Selon Pauline Ravinet, la politique de la Commission se lit dans l'agenda des stratégies de Lisbonne et de l'Europe 2020, centrées sur les fonctions économiques de l'enseignement. Le processus de Bologne resterait une arène « hybride » parce que d'autres orientations y sont toujours prises en compte, c'est-à-dire inscrites dans les communiqués des ministres et dans les instruments que les États s'engagent à mettre en œuvre. Aussi, les documents du processus de Bologne évitent des sujets clivants comme celui du financement alors que la Commission défend l'accroissement des sources privées issues notamment des frais d'inscription[38].

En résumé, ce qui semble diviser la littérature sur l'espace européen de l'enseignement, tient au degré de monopolisation ou de structuration autour de la Commission. La Commission parvient-elle à faire du processus de Bologne une machine à (re)produire le tournant pro-marchand et managérial de l'action publique ?

---

[34] *Ibid.*, p. 149.
[35] Anne Corbett, « Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006 », *European Journal of Education*, 1 mars 2011, vol. 46, n° 1, p. 36-53 ; Å. Gornitzka, « Bologna in Context », art cit ; P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.
[36] Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur », 98.
[37] P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit, p. 97.
[38] K. Miklavič, *Higher Education in Europe: Europeanisation, Ideas and Functions*, *op. cit.*, p. 137-159.

Notre argument consiste à dire que ce débat s'enrichit si on complète une analyse sur les lieux européennes de production de politiques par l'étude des arènes de ses réceptions, circulations, transferts et usages. C'est une façon de mettre à l'épreuve les deux thèses opposées. Quels aspects de la politique européenne circulent et produisent des effets au sein des États et des universités ? S'agit-il seulement de l'agenda de modernisation de la Commission ou peut-on observer des réceptions et usages des discours qui s'y opposent partiellement et qui sont produits par le Conseil de l'Europe, l'ESU ou l'EUA ?

1.2. Saisir les effets d'une politique hybride

Dans le premier numéro de la revue *Politique européenne* lancée en 2000, Patrick Hassenteuffel et Yves Surel critiquent les travaux qui analysent les effets d'intégration européenne en termes de congruence et de décalage (« trahison/traduction », *fit*/*misfit*). Ils constatent que « ces études reposent sur l'hypothèse d'une centralisation réussie du processus de décision à l'échelle européenne, les structures politico-administratives nationales étant plus ou moins conçues comme les services déconcentrés d'un État européen[39] ». Treize ans plus tard, passant en revue les publications sur les effets de la politique européenne dans les espaces (infra)nationaux, Patrick Hassenteuffel et Jacques Maillard déplorent une opposition stérile des deux courants. Le premier, incarné par les travaux diffusionnistes, insiste sur les effets quasi-mécaniques et directs de l'Europe. Le second, souvent proche du « néo-institutionnalisme historique soulignant la singularité des trajectoires nationales », considère les effets de l'Europe comme nuls[40].

Un tel clivage divise aussi les travaux sur les « effets de l'Europe » dans le domaine de l'enseignement. Les chercheurs partagent souvent une représentation de la politique européenne comme centralisée et cohérente sans prendre en compte le débat sur la structuration ou monopolisation de l'espace européen. Ils la conceptualisent comme un ensemble cohérent d'objectifs, de standards et de recommandations. Le parti pris de la cohérence est commun aux recherches

[39] Patrick Hassenteufel et Yves Surel, « Des politiques publiques comme les autres ? », *Politique européenne*, 2000, n° 1, n° 1, p. 12.
[40] P. Hassenteufel et J. de Maillard, « Convergence, transferts et traduction. Les apports de la comparaison transnationale », art cit, p. 381.

déployant pourtant des cadres théoriques et analytiques différents. Schématiquement, on peut distinguer des travaux qui estiment que les effets exercés par la politique européenne dans les espaces nationaux sont faibles (1) ; s'y opposent les auteurs « diffusionnistes » pour qui les « effets de l'Europe » sont majeurs (2). La revue de littérature indique que l'opposition entre les deux courants ne tient pas aux différents résultats des enquêtes empiriques mais aux différentes définitions préalables du contenu de la politique européenne.

Les travaux affirmant que la politique européenne ne produit pas ou peu d'effets aux échelles (infra-)nationales, définissent cette dernière comme un mouvement d'harmonisation incarné par un ensemble d'outils techniques, spécifiquement européens. Dans ce sillon, les publications de Christine Musselin sur l'européanisation de l'enseignement supérieur français sont particulièrement claires sur le plan de la méthode. Christine Musselin reprend la définition de l'européanisation de Claudio Radaelli en l'ajustant au domaine de l'enseignement supérieur:

> L'européanisation est un « ensemble de processus de a) construction, b) diffusion et c) institutionnalisation de règles formelles, de procédures, de paradigmes de politique publique, de styles, de 'manière de faire les choses' et de normes et croyances partagées qui sont d'abord définies et consolidées dans l'élaboration de la policy et de la politics du processus de Bologne [à la place de l'Union européenne de la définition de Radaelli, *note JK*], puis incorporées dans la logique du discours, des identités, des structures politiques et des politiques publiques internes[41].

Dans cet extrait, la politique de l'enseignement supérieur est décrite comme centralisée à l'échelle européenne puisque Christine Musselin affirme qu'il y a des « règles formelles », des « paradigmes », des « normes et croyances partagées qui sont […] définies et consolidées » dans le cadre du processus de Bologne. Il serait dépourvu « de visées explicitement réformatrices », il « cherch[er]ait plutôt à harmoniser les diplômes délivrés et à rendre comparable et lisible l'organisation des études entre les pays signataires[42] ». Christine Musselin analyse ensuite la portée du processus de Bologne en France. Elle montre que les réformes introduites au nom de

[41]Christine Musselin, « The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France » dans *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht ; New York, Springer, 2009, p. 183-84.. La traduction française de l'européanisation est reprise de l'article de L. Neumayer (L. Neumayer, « Pour une sociologie politique de l'européanisation : l'enjeu européen dans les compétitions partisanes en Europe centrale », art cit.)

[42] Christine Musselin, « Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 2009, vol. 33, n° 1, p. 69-91.

Bologne se focalisent sur des problèmes particulièrement français (i.e. rapprochement entre les universités et les grandes écoles, « autonomie des universités ») et qu'elles produisent des effets en partie inattendus (i.e. centralisation du pouvoir universitaire). Ayant comparé la situation française avec le processus de Bologne – défini comme un outil d'harmonisation sans visée réformatrice – elle conclut que le système d'enseignement en France évolue selon d'autres dynamiques que celles de l'européanisation.

Dans un ouvrage collectif codirigé par Christine Musselin, Petr Pabian signe le chapitre sur l'européanisation de l'enseignement en Tchéquie. Comme la chercheuse française, il considère que la politique européenne, incarnée essentiellement par le processus de Bologne, relève de l'harmonisation des systèmes d'enseignement. Il explique que l'outil majeur du processus de Bologne – la structure d'études en trois cycles – est introduit en Tchéquie par un groupe de députés néolibéraux. Ces derniers font, selon Petr Pabian, avancer leur propre agenda néolibéral sous couvert de l'application des normes européennes. Ainsi, l'européanisation n'a pas lieu malgré la mobilisation de la rhétorique et des outils européens dans les réformes nationales. Si la nouvelle structure d'études fait progresser la néolibéralisation de l'université tchèque, il faut en chercher l'origine du côté de l'orientation néolibérale des décideurs nationaux, non pas du côté de la politique européenne elle-même[43].

Dans une veine similaire, plusieurs chercheurs décrivent une certaine néolibéralisation et managérialisation de l'enseignement dans les pays européens sans l'attribuer exclusivement à l'influence de la politique européenne. Mais, à la différence de Musselin et Pabian qui relient ces évolutions à des contextes (infra)nationaux, ils se focalisent sur des tendances internationales et globales. C'est notamment le cas des textes de Elsa Hackl sur la diversification du système d'enseignement en Autriche[44] ou de Pavel Zgaga sur quatre pays de l'Europe de sud-est. Ancien ministre de l'Éducation de Slovénie et chercheur reconnu dans le domaine des *Higher Education Studies*, Pavel Zgaga pose la question des chevauchements entre le processus de Bologne et la néolibéralisation[45]. Il considère

[43] P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit, p. 272-73.
[44] Elsa Hackl, « Diversification in Austrian Higher Education: A Result of European or National Policies? » dans *The globalisation challenge for European higher education: convergence and diversity, centres and peripheries*, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2013, p. 101-16.
[45] Pavel Zgaga, « Reconsidering Higher Education Reforms in the Western Balkans: 'Policy Colonies' or 'Policy Autarchies'? » dans *The Globalisation Challenge for European Higher Education.*

que les avancées de l'agenda néolibéral (privatisation, dérégulation, accent mis sur la compétitivité, l'excellence et les rôles économiques de l'université) se font en parallèle mais de façon autonome au processus de Bologne. Des conclusions inverses sont défendues par les travaux diffusionnistes.

Nous appelons « diffusionnistes » les publications qui attribuent les changements dans les espaces nationaux à la politique européenne sans analyser concrètement les transferts, les traductions ou circulations entre les niveaux européens et (infra)nationaux. Ces travaux s'inscrivent dans des courants théoriques divers, allant de l'approche (néo)-institutionnaliste (Michael Dobbins, Justin J. W. Powell et col.), foucaldienne (Sarah Croché et Jean-Emile Charlier), bourdieusienne (Sandrine Garcia), gramscienne (Simon Marginson[46]), ou de l'économie politique critique (Janja Komljenovič et Klemen Miklavič). Ces travaux ont en commun de définir la politique européenne d'enseignement (ou un de ces aspects) comme néolibérale et managériale et d'inférer un impact à partir de l'analyse des politiques produites dans les espaces nationaux et infranationaux.

Pour décrire à la fois l'orientation de la politique européenne – toujours néolibérale – et la façon dont elle se diffuserait dans les espaces nationaux, certains travaux diffusionnistes mobilisent des concepts particuliers. Ainsi, Sarah Croché introduit le concept foucaldien du *dispositif*, en tant que « cas beaucoup plus général de l'épistèmè[47] ». Un « dispositif européen de l'enseignement supérieur » engloberait l'ensemble des initiatives institutionnelles, des documents, normes, standards, outils ou figures discursives. Il n'implique pas uniquement le processus de Bologne et ces nombreux outils mais aussi toutes les initiatives de l'OCDE et de l'Union européenne partant d'ERASMUS et ERASMUS MUNDUS, passant par la stratégie de Lisbonne, le programme Éducation et Formation et allant jusqu'au « processus de Copenhague » qui vise à harmoniser les systèmes de formation professionnelle en Europe. Le dispositif serait par essence néolibéral et se diffuserait dès lors qu'on

Convergence and Diversity, Centres and Peripheries, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2013, p. 25.

[46] Simon Marginson, « Vers une hégémonie de l'université globale », *Critique internationale*, 2008, n° 39, n° 2, p. 87.

[47] Sarah Croché, « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne », *Education et sociétés*, 2009, vol. 24, n° 2, p. 47.

ferait référence à un de ses maillons[48]. De façon moins radicale mais similaire, Janja Komljenovič et Klemen Miklavič, introduisent le concept d'imaginaire de l'économie de la connaissance dont le fond néolibéral imprégnerait les instruments d'apparence technique et idéologiquement neutre de la politique européenne[49]. Komljenovič et Miklavič, anciens membres du Centre d'études de la politique éducative à Ljublan dirigé par Pavel Zgaga, introduisent les approches culturelles, discursives et critiques de l'économie politique (i.e. Bob Jessop, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Vivien Schmidt) dans les analyses (néo-)institutionnalistes de l'enseignement supérieur (i.e. Åse Gornitzka, Anne Corbett).

Plusieurs travaux plus sociologiques décrivent l'évolution de la politique nationale (en Roumanie[50], Russie[51], Biélorussie[52] ou en Pologne[53]) en se focalisant sur les transferts de normes qu'ils qualifient de néolibérales et/ou managériales produites par la Banque mondiale, l'Union européenne ou l'OCDE. Mais plutôt que de constater leurs effets mécaniques dans les espaces nationaux, ils décrivent des hybridations entre ces influences externes d'une part et les structures institutionnelles et les réseaux d'acteurs nationaux d'autre part. Si ces approches sont plus nuancées et heuristiques que les analyses diffusionnistes, leurs conclusions vont dans un sens similaire: les normes néolibérales et managériales circulant dans les arènes internationales inspirent des réformes managériales variées dans les espaces nationaux.

Restreignons notre focale sur la France et la Tchéquie. En analysant le processus de Bologne et ses impacts en France, Sandrine Garcia s'oppose aux conclusions de Christine Musselin évoquées antérieurement. Quand elle propose de retracer

[48] J.-E. Charlier et S. Croché, « Comment le processus de Bologne a modifié la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements », art cit, p. 44-48.
[49] Janja Komljenovič et Klemen Miklavič, « Imagining Higher Education in the European Knowledge Economy: Discourse and Ideas in Communications of the EU » dans *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2013, p. 33-54.
[50] Ioana Cîrstocea, « Les restructurations de l'enseignement supérieur en Roumanie après 1990 Apprentissage international de la gestion, professionnalisation de l'expertise et politisation de l'enjeu universitaire », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, mars 2014, vol. 45, n° 01, p. 125-163.
[51] Carole Sigman, « Les transformations de l'enseignement supérieur en Russie Évolution du secteur public et stratégies d'établissements », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, mars 2014, vol. 45, n° 01, p. 21-54.
[52] Olga Gille-Belova, « Les réformes de l'enseignement supérieur en Biélorussie: Entre poids de l'héritage soviétique et influence internationale diffuse », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, mars 2014, vol. 45, n° 01, p. 55-90.
[53] D. Dakowska, « Translating European Higher Education Policies in the Light of Liberal Transformations. The Case of Polish Educational Entrepreneurs », art cit.

« quelques effets de Bologne », elle énumère une série d'exemples et tendances : frais d'inscription en hausse à Sciences Po Paris ; augmentation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers ; essor de l'évaluation et de l'assurance qualité ; quête de ressources privées par les universités ; séjours ERASMUS rendant les études plus couteuses et donc moins accessibles. Cependant, elle ne décrit ni les mécanismes de transfert, ni les circuits de circulation qui relient ces phénomènes au processus de Bologne. Sa démarche suppose l'existence d'une imbrication du champ de pouvoir national et transnational qui assurerait la circulation des mêmes normes et instruments, mais la démonstration s'appuie plutôt sur des analogies et des ressemblance[54]. Elle décrit par exemple comment le processus de Bologne conceptualise l'université de la même manière que la loi LOLF :

> [L'enseignement supérieur] doit être piloté par des équipes dirigeantes (et non pas être démocratiquement géré), il doit s'ajuster au monde de l'entreprise (et pour cela en intégrer les acteurs), il doit privilégier avant tout l'insertion professionnelle des étudiants, s'ajuster au marché du travail, soumettre les enseignants-chercheurs à une évaluation de leurs pratiques par les étudiants et à une valorisation de leurs recherches par l'établissement (inscription des recherches dans la politique d'établissement, etc.)[55].

Certaines évolutions décrites par Sandrine Garcia pour caractériser l'enseignement supérieur français (i.e. centralisation du pouvoir au sein des établissements, concentration des établissements dans de grands pôles universitaires) sont analysées et en partie critiquées par Christine Musselin. Les deux chercheuses divergent cependant radicalement dans leur définition de la politique européenne et ses effets. Un clivage similaire oppose les travaux de Petr Pabian et de Michael Dobbins sur les effets de la politique européenne en Tchéquie.

Dans sa thèse en science politique, Michael Dobbins compare les évolutions des systèmes d'enseignement supérieur dans dix pays de l'Europe centrale et orientale[56]. S'inscrivant dans une approche institutionnaliste, il montre qu'une marchandisation et managérialisation particulièrement rapides se développe dans ces pays au cours des années 2000 au moment de leur intégration dans l'Union européenne et le processus de Bologne. Il en déduit que l'intégration européenne produit des effets et que ces effets oriente le système dans la direction de la marchandisation et de la managérialisation. Ses conclusions s'opposent à celles de Petr Pabian qui considère que l'avancée de l'agenda néolibéral en Tchéquie est indépendante de la politique

[54] S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit, p. 88-91.
[55] *Ibid.*, p. 81.
[56] M. Dobbins et C. Knill, « Higher Education Policies in Central and Eastern Europe », art cit.

européenne[57]. Les deux auteurs décrivent pourtant des évolutions similaires au niveau national. Leur opposition ne relève pas de résultats divergents issus d'une enquête sur les liens entre la politique européenne et la situation tchèque. Elle provient de définitions antagonistes et faiblement problématisées de la politique européenne.

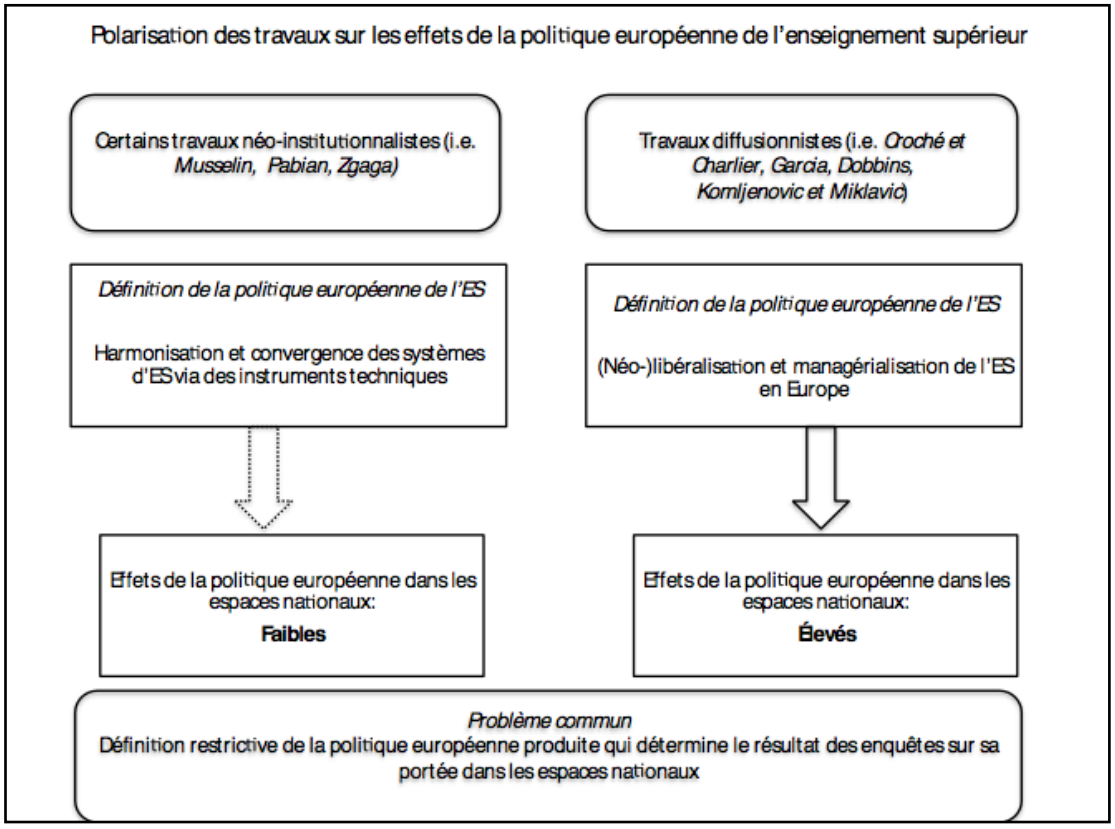


Schéma n°2.2 – Polarisation des travaux sur les effets de la politique européenne de l'enseignement supérieur

Malgré le désaccord sur les effets de la politique européenne, les travaux résumés par le schéma n° 2.2 partent d'un modèle cohérent et homogène des contours et des contenus de la politique européenne (définition de la politique européenne). Celle-ci serait néolibérale pour les auteurs diffusionnistes (à droite sur le schéma). Pour une partie des recherches (néo-)institutionnalistes (à gauche), elle est définie par les objectifs d'harmonisation et par les instruments techniques L'ensemble de ces travaux compare ensuite la politique européenne à la politique nationale et en déduit les influences qu'exercerait la première sur la seconde: élevés pour les diffusionnistes à droite, faibles pour les (néo)institutionnalistes à gauche.

[57] P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit.

Cette opposition qui structure la littérature sur les effets de la politique européenne de l'enseignement caractérise aussi les travaux – plus rares – qui s'intéressent spécifiquement à la professionnalisation.

1.3. Des origines européennes de la professionnalisation?

Au tournant des années 2000 et 2010, plusieurs chercheurs soutiennent l'idée que l'essor de la professionnalisation dans la politique universitaire française a, en partie, ses origines dans la mise en œuvre du processus de Bologne. En juin 2011, le numéro spécial de la revue *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* pose dans son intitulée la question de savoir si la professionnalisation est un axe majeur du processus de Bologne[58]. L'introduction signée par les coordinateurs du dossier, Catherine Aguilhon et Bruno Convert, affirme que les « réformes européennes » ont pour visée le « formatage de l'offre de formation », son « adéquation avec les besoins de l'économie », « l'optimisation instrumentale » et « l'emprise de l'économie sur l'éducation[59] » Sans s'attarder sur les liens entre ces dynamiques européennes et la politique française, Catherine Agulhon et Bruno Convert constatent que la « professionnalisation des cursus mis en œuvre dans le cadre [du] processus [de Bologne], s'est peu à peu placée au cœur de la réforme en France [60] ».

D'autres chercheurs considèrent le processus de Bologne comme un ensemble de normes, standards et objectifs idéologiquement cohérent qui véhicule une politique universitaire pro-marchande et économiquement utilitariste[61]. Cette thèse apparaît aussi souvent comme un constat périphérique, souvent introductif, frappé d'évidence, qui n'aurait besoin ni de références ni de justifications. Quand par exemple Sandrine Garcia étudie les configurations d'acteurs de la politique universitaire européenne, elle affirme que « la conception 'européenne' de l'Université […] est fondée sur 'le rapprochement entre l'entreprise et l'université' ou encore sur 'l'employabilité des diplômés' […][62] ». Dans la même veine, Laure Gayraud et Catherine Soldano rapportent les résultats d'une enquête empirique sur la manière dont les universités

[58] Catherine Agulhon et Bernard Convert, « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2011, Hors-série, n° 3, p. 198.
[59] *Ibid.*, p. 5.
[60] *Ibid.*, p. 5, 7.
[61] I. Bruno, P. Clément et C. Laval, *La grande mutation, néolibérale et éducation en Europe*, *op. cit.*, p. 21, 29-32.
[62] S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit, p. 91.

françaises s'approprient les dispositifs et outils de la professionnalisation. En retraçant leurs origines, ils affirment qu'une « pression européenne […] pousse à la professionnalisation de l'ensemble des formations supérieures[63] » et considèrent que :

> le référentiel européen visant à faire de l'enseignement supérieur un moyen d'amélioration de la compétitivité européenne contribue à la diffusion d'un discours sur l'efficacité des formations supérieures à développer l'employabilité des étudiants qui y sont formés. L'université est aujourd'hui questionnée sur ses capacités à insérer professionnellement ses étudiants et plus précisément à les accompagner dans cet espace de transition que constitue la sortie du système éducatif et l'entrée dans le monde du travail[64].

Ces thèses diffusionnistes sont contestées par Nicolas Charles[65]. Le sociologue de l'enseignement supérieur définit dans sa thèse la politique européenne de l'employabilité de façon plus étroite que les auteurs évoqués jusque-là :

> On entend ainsi souvent que la France s'inscrit désormais dans une logique d'employabilité (entre autres Laval, Vergne et al., 2011), qui – rappelons-le ici – renvoie à des compétences transversales à la plupart des champs professionnels. C'est bien tout le sens de cette logique d'employabilité, dont le processus de Bologne est une des sources principales […]. Or, la France tend invariablement à développer des compétences professionnelles sur un champ professionnel restreint. […] Si l'on s'en tient à la définition traditionnelle de l'employabilité, on ne peut guère blâmer le système français de valoriser cette conception de la relation des études avec l'emploi[66].

D'après Nicolas Charles, la politique européenne de l'employabilité a pour objectif de former des diplômés adaptables et flexibles mais qui ne sont pas formés à l'exercice d'un emploi spécifique et déterminé. La politique de la professionnalisation « à la française » serait différente puisqu'elle s'attacherait à approvisionner le marché du travail en diplômés capables de s'insérer dans un emploi spécifique et à exercer une activité professionnelle choisie et apprise lors de la formation, sans période d'apprentissage complémentaire. À partir de cette distinction, Nicolas Charles, considère que la professionnalisation en France et la politique européenne d'enseignement sont deux mouvements distincts et mutuellement indépendants. De façon similaire, Petr Pabian et al. montrent comment, depuis les années 1990, les organisations internationales recommandent au gouvernement tchèque de renforcer les éléments de professionnalisation dans son système universitaire dominé par une « oligarchie académique ». Si des réformes successives vont dans ce sens, elles sont selon Petr Pabian et al. seulement partielles et liées

[63] Laure Gayraud et Catherine Soldano, « Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de professionnalisation », Lyon, 2014, p. 7.
[64] *Ibid.*, p. 16.
[65] N. Charles, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, *op. cit.*, p. 155-57, 172-75.
[66] *Ibid.*, p. 173-74.

davantage aux rapports de force nationaux et locaux qu'à l'adoption des « bonnes pratiques » internationales[67].

En résumé (schéma n° 2.3), on observe une opposition entre les travaux de Nicolas Charles d'un côté et les publications de Sandrine Garcia, Bruno Convert et Catherine Aguilhon, Laure Gayraud et Catherine Soldano de l'autre. D'après ces derniers, le processus de Bologne est déterminant dans la diffusion de la professionnalisation en France alors que Nicolas Charles ne voit pas de liens entre les deux phénomènes. Cette opposition provient du fait que Charles définit la politique européenne de façon plus étroite que Agulhon et Convert ou Garcia.

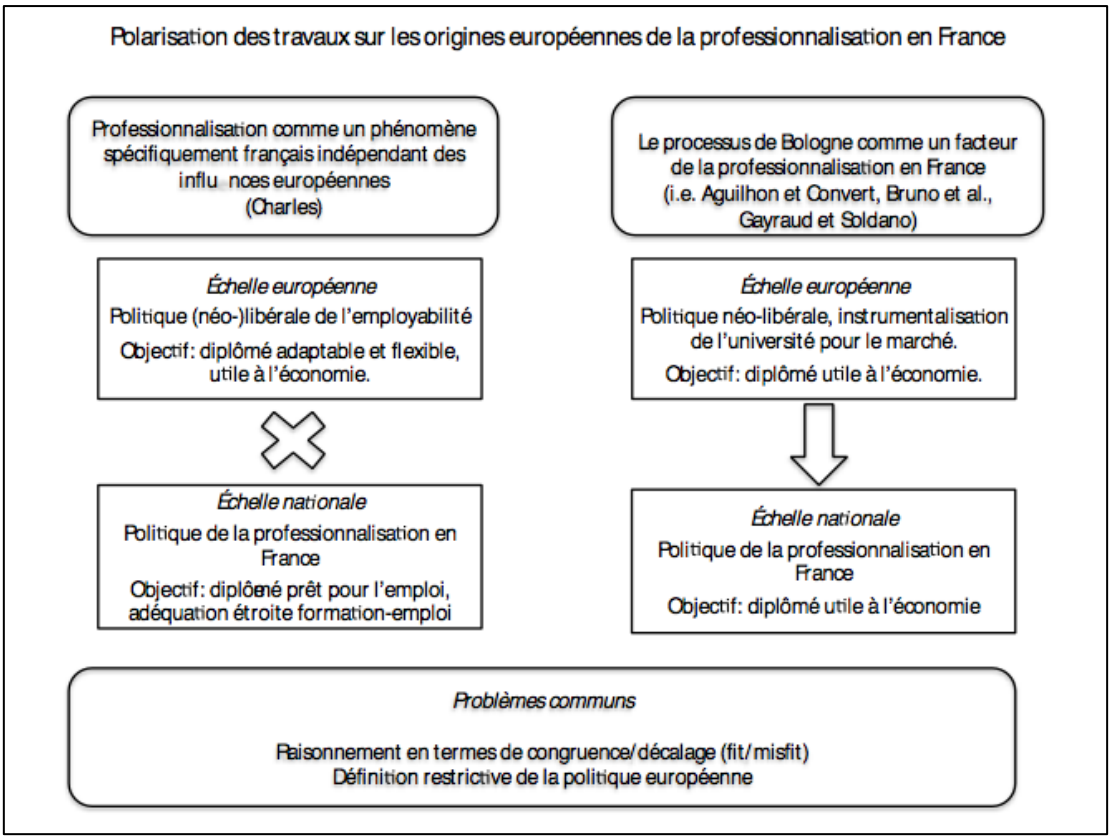


Schéma n° 2.3 – Polarisation des travaux sur les origines européennes de la professionnalisation en France.

La divergence entre les deux courants rappel les oppositions de la littérature plus généraliste présentée précédemment. Malgré leurs divergences, à la fois Nicolas Charles et ses opposants conçoivent la politique européenne comme un ensemble consolidé, cohérent et relativement stable. Ils identifient une « conception

[67] La question des normes internationales n'est pas centrale dans ce texte. Le principal argument porte sur le décalage entre, d'un côté, le discours réformateur qui cadre la professionnalisation comme remède à la mauvaise insertion des diplômés et, de l'autre côté, le fait que les diplômés du supérieur tchèques entrent sur le marché du travail dans excellentes conditions (P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit.).

européenne de l'université [68] », un « référentiel européen [69] », des « réformes européennes [70] » ou une « logique d'employabilité, dont le processus de Bologne est une des sources principales[71] ». La notion d'employabilité serait porteuse d'une doctrine cohérente, spécifique et stable dans le temps et l'espace, et non pas comme une notion polysémique, un assemblage de préconisations, mesures et instruments dont le succès et large diffusion seraient justement liés à ses contours flous et malléables et à la porosité des espaces dans lesquels elle est promue par divers acteurs poursuivant leurs propres intérêts et objectifs[72].

1.4. Analyser la diversité des politiques européennes

Pour essayer de sortir de l'opposition entre les deux courants de la littérature sur les effets de l'Europe, nous chercherons à relier une enquête sur les transferts, impacts et usages de la politique européenne dans les espaces nationaux (cf. chapitres 3, 4) avec une analyse des normes produites et diffusées au niveau européen. Dans cet objectif, nous analyserons dans la deuxième partie du chapitre la diversité des politiques européennes favorisant la professionnalisation. De fait, nous prenons ainsi partie dans le débat sur le degré de monopolisation de l'espace européen de la politique éducative par la Commission. Dans l'opposition entre les thèses pluralistes et celles qui soutiennent que la Commission s'impose et monopolise le pouvoir (cf. première section du chapitre), nous faisons l'hypothèse d'un espace faiblement unifié produisant des politiques diversifiées ayant une faible cohérence.

Résumons les quatre principales raisons pour lesquelles les thèses pluralistes nous semblent plus opérationnelles quand on étudie les effets, transferts et usages de la politique européenne d'enseignement dans les espaces nationaux. Les deux premières raisons sont spécifiques à notre enquête. Les deux suivantes sont d'ordre méthodologique plus générale.

---

[68] S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit, p. 91.
[69] L. Gayraud et C. Soldano, « Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de professionnalisation », art cit, p. 3, 16.
[70] Catherine Agulhon et Bernard Convert, « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15 juin 2011, Hors-série n° 3, p. 5.
[71] N. Charles, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, *op. cit.*, p. 173.
[72] D. Georgakakis et A. Vauchez, « Le concept de champ à l'épreuve de l'Europe », art cit ; A. Vauchez, « Chapitre 2 – L'Europe du droit, champ faible de la polity communautaire », art cit.

La première est liée à la temporalité de notre objet. Nous cherchons à expliquer l'essor de la professionnalisation en France et en Tchéquie à partir des années 2000. L'espace politique européen évolue rapidement au cours de cette période. La ligne de la Commission se néolibéralise et sa position se renforce progressivement, mais elle n'est pas acquise au début de la période. Il faut restituer la manière dont cette dynamique se matérialise au sein des initiatives européennes qui promeuvent l'adaptation des universités au marché du travail. Quels projets sont envisagés ? Lesquels se sont imposés ? Quel est le contenu des discours alternatifs et par quelles organisations sont-ils développés ?

Deuxièmement, les résultats de notre enquête située en Tchéquie et présentée dans le chapitre 3 témoignent de la capacité des acteurs à choisir parmi les normes européennes celles qui leur permettent de faire avancer leurs intérêts et leurs causes. Les élus universitaires et étudiants se servent de leur capital européen (i.e. participation à l'EUA et l'ESU) et des ressources et arguments produits dans l'espace européen pour mener un mouvement d'opposition fructueux contre les projets de réforme néolibérale impulsés par l'OCDE.

Troisièmement, l'enquête dans les universités montre que les dynamiques propres aux espaces nationaux sont un facteur majeur de la différenciation des pratiques. Pour saisir le rôle des initiatives européennes dans ces dynamiques nationales et in fine évaluer le poids des politiques européennes, il est nécessaire de dépasser le constat général sur leur caractère managérial et pro-marchand et ouvrir la boite noire du discours jargonneux et des instruments techniques censés assurer leur mise en œuvre ou leur diffusion.

Finalement, dans le domaine d'enseignement, les organisations internationales présentes dans l'espace européen produisent des effets via des mécanismes indirectes et variés ce qui réduit leur cohérence interne. Les communiqués des ministres du processus de Bologne, souvent considérés comme l'incarnation de la politique européenne de l'enseignement[73], ne sont pas juridiquement contraignants. Ne le sont pas non plus les recommandations envoyées par la Commission aux États membres de l'Union. Les initiatives européennes se diffusent de façon moins directe et

[73] Dans le courant des travaux sur les variétés du capitalisme (Peter Hall et David Soskice, *The Varieties of Capitalism* (Oxford: Oxford University Press, 2001).), J. Powell et al. proposent de décrire un « modèle européen » de création des compétences (*European model of skills formation*). Ils le construisent à partir d'une analyse discursive des documents officiels des processus de Bologne et de Copenhague dans lesquels ils décèlent les principaux « idéaux » des systèmes de formation.

verticale qu'en cas d'adaptation à une norme juridique. Le gouvernement par le chiffre[74] ou la mise en concurrence des États via des indicateurs et des *benchmarks*[75] sont liés aux instruments techniques dont les usages et effets concrets doivent être étudiés plutôt que postulés *a priori*. Enfin, la politique européenne circule dans les espaces nationaux notamment grâce aux acteurs multi-positionnés qui occupent des postes à la fois à Bruxelles et dans les espaces nationaux. Un des mécanismes par lesquels ils importent et traduisent les normes internationales est relatif à leur socialisation dans les arènes européennes : c'est en participant aux mêmes groupes de travail, conférences, séminaires, cocktails, diners et soirées qu'ils partagent progressivement les normes et références européennes et qu'ils cherchent à les traduire dans les espaces nationaux. Or, si à Bruxelles, les organisations internationales construisent des stratégies pour se démarquer entre elles et pour cela développent des lignes discursives propres[76], on peut présumer que les acteurs qui participent à l'ESU, l'EUA ou l'ENQA acquièrent des normes et références qui sont différentes. Par conséquent, pour étudier les effets de la politique européenne, il semble plus approprié de restituer cette diversité plutôt que de se limiter *a priori* à la politique de la Commission ou aux communiqués des ministres de Bologne.

Pour analyser les politiques européennes relatives à la professionnalisation, nous postulons que, dans leur pluralité, il est possible de déceler des clivages, des dynamiques, des tournants, des orientations, peut-être parallèles ou antagonistes, mais tout de même caractérisés par certaines régularités. Notre objectif est de faire ressortir ces régularités et de dégager plusieurs agendas ou stratégies favorisant la professionnalisation de différentes manières et selon divers objectifs et intérêts. Dans cette perspective, nous dépouillons systématiquement les documents majeurs du processus de Bologne (déclarations et communiqués) et du programme éducatif de l'Union européenne (Éducation & Formation 2010 et 2020) entre 1998 – 2013. De façon plus sélective, nous analysons des documents rendant compte des prises de position officielles des organisations clefs (les communications de la Commission ou

[74] Isabelle Bruno, « Y a-t-il un pilote dans l'Union ?: Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrées : les balises de la décision », *Politix*, 2008, vol. 82, n° 2, p. 95.
[75] Pauline Ravinet, « La coordination européenne « à la bolognaise » », *Revue française de science politique*, 17 février 2011, Vol. 61, n° 1, p. 23-49.
[76] D. Dakowska, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de "bonnes pratiques" dans l'enseignement supérieur », art cit ; P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.

les *policy papers* de l'organisation des étudiants, ESIB/ESU) ou des instruments et événements (séminaires, conférences) liés à la professionnalisation (cf. encadré n° 2.2). Douze entretiens avec les anciens acteurs de Bologne[77] nous ont servi comme sources d'appui permettant de situer et de mieux comprendre le contenu et les contextes de production des documents analysés.

Encadré n° 2.2 – Sources

Documents de processus de Bologne

- Communiqués et déclarations du processus de Bologne entre 1998 et 2013
- Instruments clefs : Références d'assurance qualité, Cadre européen des certifications
- Indicateurs évaluant et comparant la mise en place du processus de Bologne dans les Etats (Rapports de *Stocktaking*)
- Rapports et prises de position des membres consultatifs notamment de l'ESIB/ESU (rapports bisannuels Bologna with Students Eyes, *policy papers* thématiques) et de l'EUA (communiqué de Salamanque, rapports bisannuels *Trends*).
- Séminaires officiels du processus de Bologne, notamment sur l'employabilité (2004, 2006, 2008) mais aussi sur le système ECTS, nouvelle architecture d'études, cadre des certifications (les programmes, conclusions et la majorité de contributions aux séminaires sont accessibles via le site officiel, www.ehea.info)

Documents de l'Union européenne

- Conclusions du Conseil européen et des rapports du Conseil de l'Union et de la Commission relatifs au programme Éducation et Formation 2010 et 2020 (E&F 2010, E&F 2020).
- Communications de la Commission portant sur l'enseignement supérieur et sur l'employabilité
- Instruments de l'Union européenne relatifs à l'enseignement supérieur : Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC-LLL) ; Panorama européen des compétences ; classification ESCO (*European Skills/Competences, qualifications and Occupations*); Guide d'utilisateur des crédits ECTS et de l'annexe descriptive au diplôme

Dans l'ensemble des documents, nous repérons les sujets, passages, instruments et programmes liés à la professionnalisation, c'est-à-dire relatifs aux :

- agendas de l'employabilité et débats sur la finalité de l'enseignement
- hiérarchies des formations (générales, professionnelles), des disciplines académiques ou des compétences (spécifiques, disciplinaires, génériques, transversales)
- mesures spécifiques censées tisser des liens entre l'université et le marché du travail (i.e. suivi d'insertion professionnelle des diplômés, stages, conseil d'orientation, implication des employeurs dans l'enseignement etc.)

[77] Représentants étudiants à l'ESIB/ESU, représentants des présidents d'universités et membres permanents de l'EUA, représentants ministériels tchèques et français participant à des conférences de Bologne et au Conseil de l'UE, un expert d'assurance qualité de la Commission.

Cinq critères majeurs nous servent pour catégoriser les contenus des textes et des instruments politiques:

1) Période temporelle
2) Organisations ou institutions à l'origine
3) Référentiel, objectifs, cadrages
4) Instruments (cf. recommandations envoyées aux gouvernements par la Commission, standards d'évaluation, indicateurs et benchmarks, financements, réseaux d'experts etc.)
5) Manières de favoriser la professionnalisation (i.e. description des formations en termes de compétences, appels à généraliser les stages ou à financer les universités selon l'insertion de leurs diplômés, indicateurs pour évaluer l'implication des employeurs dans les enseignements etc.)

La typologie finale résulte des allers retours entre les données, les critères et les catégories différenciées. Les quatre politiques finalement distinguées doivent exprimer une certaine variété des façons dont les initiatives européennes favorisent la professionnalisation. Elles résultent d'un regroupement raisonné construit en poursuivant l'objectif d'une cohérence interne élevée et de la différence entre chaque catégorie. Ce ne sont pas des idéaux-types dans le sens de modèles issus d'une construction théorique préalable à l'enquête. Ce sont plutôt des « synthèses de faits observés[78] ».

Comme l'indique le tableau n° 2.1, les politiques de *lisibilité* et de *massification* sont menées dès le début de la période étudiée (fin des années 1990). Leurs objectifs primaires ne relèvent pas directement de la professionnalisation mais respectivement de la lisibilité des cursus et de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur. Un raisonnement lié à la professionnalisation sous-tend néanmoins ces visées : une plus grande lisibilité des diplômes devrait rendre plus fluide la circulation des travailleurs en Europe ; l'élargissement de l'accès à l'enseignement devrait rendre la main d'œuvre européenne plus compétitive dans le cadre de la concurrence économique mondiale. Les deux politiques favorisent la professionnalisation de manières distinctes mais, dans les deux cas, ne concernent pas le cœur des formations universitaires. La politique de lisibilité repose sur la description des cursus en termes

[78] Jacques Coenen-Huther, « Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique », *Revue française de sociologie* 44, n° 3 (2003): 544, https://doi.org/10.3917/rfs.443.0531.

de compétences et d'« acquis d'apprentissage »[79] qui, à force d'expliciter l'utilité professionnelle des formations, oriente la finalité de l'université vers le marché du travail. La politique de massification promeut les formations continues et professionnelles ainsi que les passerelles variées entre les milieux académiques et professionnels (extra-académiques) ; l'université s'en trouve rapprochée des exigences du marché du travail sans que les disciplines universitaires traditionnelles soient concernées. Ces deux politiques sont promues par des organisations européennes différentes. La politique de lisibilité est mise en avant surtout par le processus de Bologne et ses premiers instruments (système de crédits ECTS, supplément au diplôme, architectures d'études en deux/trois cycles, cadre européen de certifications). La politique de massification est promue en premier chef par l'Union européenne et son programme Éducation & Formation 2010 définie suite au lancement de la Stratégie de Lisbonne et fonctionnant selon les principes de la méthode ouverte de coordination (MOC). Malgré les différences, ces deux politiques sont relativement consensuels et leurs objectifs et instruments peuvent facilement s'articuler et être soutenus et appliqués parallèlement.

	Lisibilité	Massification
Période	Depuis la fin des années 1990	Depuis la fin des années 1990
Arènes et organisations	Processus de Bologne	Union européenne (Education & Formation 2010)
Référentiels, objectifs, cadrages	Favoriser la lisibilité des diplômes et la mobilité des étudiants et des diplômés. (Fluidifier le marché du travail en Europe)	Élargir l'accès à l'enseignement pour accroître la qualification moyenne des travailleurs en Europe
Instruments européens	Nouvelle architecture d'études, système ECTS, supplément au diplôme, cadre européen des certifications	Indicateurs Education & Formation 2010. Nouvelle architecture d'études
Manières de favoriser la professionnalisation	Description des formations en termes des compétences et acquis d'apprentissage.	Essor de la formation professionnelle et continue. Passerelles entre l'université et le milieu professionnel extra-universitaire (reconnaissance d'expériences professionnelles...).

[79] Pour traduire le terme anglais *learning outcomes*, deux termes français se sont établis : « acquis de la formation » et « acquis d'apprentissage ». Les versions françaises des documents officiels du processus de Bologne les utilisent de façon interchangeable.

	Adaptabilité	Adéquation
Période	Depuis 2005-2007	Depuis 2008-2011
Arènes et organisations	Processus de Bologne.	Union européenne (Education & Formation 2020).
Référentiels, objectifs, cadrages	Rendre les diplômés "employables à long-terme:" favoriser les compétences à s'adapter aux exigences économiques, aux contextes socioculturels variés.	Transmettre les compétences correspondantes à la demande (actuelle et future) du marché du travail. Occuper les emplois vacants et réduire le chômage des diplômés.
Instruments européens	Standards d'asurance qualité, cadres de certifications, nouvelle architecture d'études.	Indicateurs Education & Formation 2020, Panorama européen des compétences, ESCO.
Manières de favoriser la professionnalisation	Compétences génériques et transférables. Stages et conseil d'orientation. Implications des employeurs dans les formations et dans la gestion des établissements. Suivi d'insertion.	Prospectives des besoins économiques et suivi d'insertion pour gérer et financer les formations. Implications des employeurs dans les formations et dans la gestion des établissements. Stages longs, alternances. Conseil d'orientation.

Tableau n°2.1 – Quatre politiques européennes favorisant la professionnalisation.
Lecture : La politique d'adéquation se met en place à partir de 2008-2011.

Les deux autres politiques, *l'adaptabilité* et *l'adéquation*, sont plus tardives et favorisent la professionnalisation de manière plus directe et explicite. L'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés fait partie de leurs objectifs primaires. Mais tandis que la politique d'adaptabilité aspire à rendre les étudiants flexibles, capables de se conformer aux exigences du marché du travail conçues comme imprévisibles, la politique d'adéquation a pour horizon une correspondance étroite à court-terme entre les formations et les emplois. De ces objectifs distincts et assez contradictoires, découlent les différentes manières de promouvoir la professionnalisation. La politique d'adaptabilité favorise l'acquisition de compétences transférables et génériques alors que la politique d'adéquation s'appuie sur les outils de prospective pour prédire les besoins économiques futurs et y adapter l'offre des formations. Si ensuite les deux politiques appellent à la diffusion de stages, de conseils d'orientation et du suivi de l'insertion, leurs modalités varient selon les différences relatives aux objectifs et aux conceptions distinctes du marché du travail. La politique d'adaptabilité est soutenue d'abord par le processus de Bologne dont les principaux instruments sont redéfinis au cours des années 2000 dans le but de favoriser l'insertion professionnelle. La politique d'adéquation est promue par le programme Éducation et Formation 2020 de l'Union européenne et les instruments particuliers développés dans ce cadre (i.e. Panorama européen des compétences). Les deux politiques peuvent s'articuler avec les agendas plus anciens de massification et de lisibilité.

2. Politique de lisibilité. « Montrer que les étudiants sont employables[80]. »

Selon les objectifs officiels du processus de Bologne, celui-ci doit rendre les cursus plus lisibles pour faciliter les échanges des étudiants et du savoir[81]. Pour certains auteurs, ces visées « humanistes » du processus de Bologne sont abandonnées dans les années 2000 en faveur d'une politique néolibérale. Par exemple, Sarah Croché considère que « [l]es déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) prônaient une université humaniste dans une 'Europe du savoir' ; cette conception s'est rapidement estompée, elle n'est plus défendue depuis 2003[82] ». Il nous semble plutôt qu'au sein du processus de Bologne, la vision humaniste de l'université n'a jamais existé indépendamment des finalités économiques et utilitaires. Inversement, des objectifs académiques, culturels ou « humanistes » ne disparaissent pas totalement après 2003. Le concept de « politique de lisibilité » souligne cette dualité intrinsèque et durable du processus de Bologne. Une meilleure lisibilité des diplômes et des cursus vise certes à faciliter les échanges universitaires. Mais elle est censée *en même temps* ajuster l'université au marché d'emploi : elle doit d'une part réduire les obstacles à la circulation des travailleurs qualifiés et, d'autre part, rapprocher les employeurs et le « monde universitaire » grâce à une description plus claire des tâches professionnelles que les diplômés sauraient assumer.

Cette logique est affichée dans les documents officiels du processus de Bologne et ancrée dans les esprits de ses représentants de l'époque (1). Les doubles enjeux économiques et culturels se conjuguent aussi dans les principaux instruments de Bologne qui, en prétendant rendre les cursus plus lisibles, mettent l'accent sur les finalités professionnelles des formations au détriment de leurs dimensions académiques, culturelles, civiques ou personnelles. Ils contribuent ainsi à adapter l'université au marché d'emploi sans toutefois aspirer à modifier le contenu même des formations (2).

---

[80] *Entretien avec un ancien dirigeant de l'EUA (années 2000)*, Paris, 2015.
[81] C. Musselin, « Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », art cit, p. 70.
[82] Sarah Croché, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », *Émulations*, 2009, n° 6, p. 11.

1.1. « L'employabilité », un objectif affirmé dès l'origine de Bologne

Les documents fondateurs du processus de Bologne sont souvent interprétés comme vecteurs d'un idéal de l'université traditionnelle, humaniste, culturelle, désintéressée. Pourtant, ils ne dissimulent pas les visées utilitaristes et économiques. À plusieurs reprises, la mobilité et l'employabilité apparaissent côte à côte, comme deux priorités complémentaires. En conclusion de la déclaration de la Sorbonne (1998) les États signataires appellent à « faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité ». Le premier des six objectifs de la Déclaration de Bologne stipule qu'il faut « favoriser la mobilité et l'employabilité des citoyens » Le communiqué de Prague de 2001 invite à « renforcer davantage la dimension européenne de l'enseignement supérieur et favoriser l'employabilité des diplômés ». Ce discours qui conjugue des éléments culturels et socio-économiques ne caractérise pas seulement les débuts du processus mais relève d'un de ses traits permanents. En 2009, les ministres constatent que « [l]a mobilité est importante pour le développement personnel et pour l'employabilité, elle renforce le respect pour la diversité et la capacité à interagir avec d'autres cultures[83] ».

Les entretiens avec les acteurs impliqués dans les structures du pilotage de Bologne montrent que la jonction discursive entre les diplômes lisibles et les diplômés mobiles et employables relève d'une stratégie assumée :

> **Entretien avec un ancien dirigeant de l'ESIB**. Il est certain que l'une des principales raisons pour lancer le processus de Bologne, c'était de faciliter et soutenir le marché du travail européen en émergence […]. Rien que de travailler les aspects de reconnaissance, par exemple sur l'architecture commune des diplômes en trois cycles – comment rendre les choses compatibles, comparables et lisibles – ça aurait mené à une meilleure employabilité sans même reformer les cursus en place[84].

Pour cet élu allemand, une « meilleure employabilité » doit être réalisée « sans même réformer les cursus en place », c'est-à-dire sans modifier le contenu des formations. Au début des années 2000, les réformes de Bologne sont censées expliciter ce que les étudiants apprennent, ce que les diplômés ont appris et ce qu'ils apporteront aux employeurs européens. Un ancien haut représentant de l'EUA décrit ce projet initial:

---

[83] « Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. »

[84] *Entretien avec un ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative.*, Strasbourg - Abu Dhabi, 2016.

> **Un ancien dirigeant de l'EUA**. Et si vous voulez, Bologne, j'ai relu hier pour être sûr ce que je vais vous dire, la Déclaration de Bologne et la Sorbonne. Il y a le mot *employment* une ou deux fois.
> **JK**. Dans Bologne…
> **Un ancien dirigeant de l'EUA**. Oui. Mais dans quel sens ? Dans le sens qu'il s'agit de montrer que les étudiants sont employables. Il ne s'agit pas de montrer qu'il faut les rendre employables mais il faut montrer qu'ils *sont* employables : ce n'est pas du tout pareil. On avait une confiance dans le système[85].

Comme le résume, cet ancien cadre français à l'EUA, l'ensemble des instruments de Bologne est développé dans la perspective d'améliorer la lisibilité des diplômes et ainsi favoriser à la fois les échanges éducatifs et culturels, et « montrer que les étudiants sont employables ».

1.2. Instruments pour un marché du travail fluide

La nouvelle architecture d'études en deux, puis en trois cycles (connue sous l'acronyme LMD en France), le système de crédits européens (ECTS), le supplément au diplôme (SD) ou le cadre européen des certifications (CEC), représentent autant d'instruments de Bologne censés démontrer l'utilité professionnelle des formations universitaires. Dans le même temps, ils mettent en valeur les autres rôles de l'université humaniste. Avant de présenter ces instruments, nous nous arrêterons sur la question de la reconnaissance académique et professionnelle. Elle montre que la double face économique et culturelle est présente dès l'origine des initiatives européennes en matière de l'enseignement.

Reconnaissance

La reconnaissance des diplômes, des qualifications et des périodes d'études à travers l'Europe est un des objectifs centraux du processus de Bologne[86]. Avant son lancement, des instruments liés à ce domaine d'action publique sont déjà développés en parallèle par le Conseil de l'Europe et par la Commission européenne. Ils s'inscrivent aussi dans des agendas à la fois culturels (échanges et coopération internationaux dans le domaine éducatif) et économiques (constitution d'un marché unique en Europe).

---

[85] *Entretien avec un ancien dirigeant de l'EUA (années 2000)*, *op. cit.*
[86] « Déclaration de la Sorbonne. Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur. »

Depuis les années 1960, la Commission et les représentants des États membres des Communautés européennes préparent des directives pour favoriser la reconnaissance des qualifications. Il s'agit d'abord d'une façon d'encourager la création du marché unique en diminuant les barrières d'entrée sur les marchés du travail des pays membres. Sous l'égide de la formation professionnelle qui, contrairement à l'éducation, figure parmi les compétences communautaires, la Commission intervient aussi dans le domaine de reconnaissance académique[87]. En 1984, elle initie la création des centres nationaux (NARIC, *National Academic Recognition Information Centres*) pour faciliter la reconnaissance des périodes d'études dans les pays du CEE/UE.

Le Conseil de l'Europe et l'UNESCO présentent en 1997 la « Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne ». Tout en affirmant que « la reconnaissance peut faciliter l'accès au marché du travail », le document affirme que l'enseignement supérieur est un « droit de l'homme » qui « constitue une exceptionnelle richesse culturelle et scientifique, tant pour les individus que pour la société[88] ». Tous les pays signataires de la Convention s'engagent à fonder des *Centres nationaux d'information sur la mobilité et la reconnaissance universitaires* (ENIC) pour renseigner et conseiller les étudiants, les diplômés, les établissements et les employeurs sur les sujets liés à la reconnaissance et compatibilité des diplômes ou des périodes d'études.

Au début des années 2000 sont fusionnées les initiatives menées jusque-là séparément par la Commission d'un côté et par le CoE et l'UNESCO de l'autre. La Convention de Lisbonne a été *de facto* intégrée dans le processus de Bologne quand, en 2003, les ministres s'engagent à la ratifier et à mettre en place les centres nationaux communs ENIC (CoE et l'UNESCO) – NARIC (Commission)[89]. L'articulation des fonctions souvent opposées de l'université – culturelle-civique-humaniste d'un côté et socio-économique de l'autre – caractérise aussi d'autres instruments de Bologne.

---

[87] A. Corbett, *Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions, and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*, *op. cit.* ; P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.

[88] Council of Europe et UNESCO, « Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region ».

[89] BFUG, *Bologna Process Stocktaking*, Bergen, 2005, p. 21.

Supplément du diplôme, système ECTS, l'architecture d'études en cycles

Le Supplément du diplôme (SD) est le premier des outils de Bologne dont l'objectif affiché est de « favoriser l'employabilité des citoyens européens […][90] ». Il décrit la formation en termes des compétences et des emplois pour lesquels le détenteur du diplôme est qualifié. Développé par l'UNESCO, il est attaché comme un texte subsidiaire à la Convention de Lisbonne (1997)[91]. Il devrait « éclairer et identifier les compétences et connaissances acquises » et ainsi devenir un « instrument crucial pour les diplômés cherchant l'emploi ou la poursuite des études[92] ».

Comme le supplément au diplôme, le système des crédits ECTS fonctionne avant le lancement de Bologne. L'ECTS est développé par la Commission pour faciliter la reconnaissance des parties de formation accomplies lors des programmes de mobilité internationale. Avec le processus de Bologne, l'utilisation des crédits se généralise à l'ensemble des étudiants inscrits dans les formations du supérieur en Europe qu'ils soient en mobilité internationale ou pas. D'après la méthode d'allocation des crédits, élaborée par la Commission, l'ECTS vise à « rendre les objectifs des programmes d'études plus clairs pour les étudiants, employeurs et autres parties prenantes[93] ». Pour inciter les établissements européens à dûment appliquer la méthode ECTS et à distribuer les suppléments aux diplômes, la Commission décerne les labels certifiant leur bon usage (*ECTS labels*, *DS label*).

Pour rendre les systèmes d'enseignement en Europe plus « comparables et compatibles », les ministres signataires de la Déclaration de Bologne s'engagent à adopter une architecture d'études commune en deux cycles où le « diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen ». Dans ce sens, en 2005, le rapport *Stocktaking* invite les responsables universitaires et politiques à « communiquer les objectifs de différents cycles à une audience élargie des employeurs[94] ». Aussi, le

[90] « Déclaration de Bologne. L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration commune des ministres européens de l'éducation. »
[91] UNESCO, *Codes of Good Practice: The Diploma Supplement Example*, http://www.unesco.org/education/studyingabroad/tools/codes_diploma.shtml, (consulté le 5 juillet 2017).
[92] BFUG, *Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, Prague, 2001, p. 21.
[93] Commission européenne, *ECTS Users' Guide*, Brussels, 2009, p. 13.
[94] BFUG, *Bologna Process Stocktaking*, *op. cit.*, p. 13.

groupe de travail sur le *Stocktaking* recommande de lancer des coopérations avec les organisations des employeurs afin de leur expliquer la réforme et montrer que les diplômés de licence sont compétents et employables[95]. Afin d'harmoniser non seulement la structure des cycles mais aussi les niveaux de connaissances et de compétences qu'on y transmet, le BFUG initie les travaux sur le Cadre européen des certifications (CEC).

Cadre européen des certifications

Le cadre européen des certifications entre en vigueur en 2005 à la conférence ministérielle de Bergen. Le document de deux pages décrit chacun des trois cycles en termes des « acquis d'apprentissage » et du nombre des crédits[96]. Les ministres se s'engagent à développer les cadres nationaux qui seraient compatibles avec ce cadre général avant 2010. Le communiqué de Londres (2007) inscrit les cadres dans la politique de lisibilité en soulignant « la nécessité de concevoir les cadres des certifications de façon à encourager une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants et à améliorer l'insertion professionnelle [traduit *d'employability*][97] ».

Le Cadre européen ne représente pas une rupture par rapport à la conception traditionnelle de l'université et ne prescrit pas une adaptation des formations aux demandes des employeurs. Si parmi cinq catégories des acquis d'apprentissage listées dans le CEC, une porte sur « l'application » du savoir, celle-ci ne se réduit pas à l'utilité professionnelle. Certes, les diplômés de licence sont censés « appliquer leur connaissance et leur compréhension de manière qui confirme une approche professionnelle de leur travail ou de leur vocation[98] ». Cependant, le milieu professionnel ou l'emploi ne sont pas évoqués dans le reste du document. S'agissant des compétences générales qui, pour certains, minent l'autonomie du savoir universitaire au nom de son utilité économique, elles relèvent plutôt de domaines socioculturels très généraux que de fonctions économiques : capacités de « réflexion sur d'importants enjeux sociaux, scientifiques et éthiques » ; de « transmettre l'information et communiquer sur les idées, les problèmes et les solutions vis-à-vis

[95] *Ibid.*, p. 48.
[96] *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, Bergen, 2005.
[97] « Communiqué de Londres. Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur. »
[98] *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, *op. cit.*

d'un public à la fois spécialiste et non-spécialiste » ; « compétences d'apprentissages, nécessaires pour continuer dans les études de manière hautement autonome[99]».

Clivages au sein des structures de pilotage du processus de Bologne

L'ajustement entre les fonctions économiques, culturelles et sociales de l'université est l'objet de luttes lors de la conception de chacun des instruments. Concernant les crédits ECTS, le Conseil de l'Europe, l'ESIB/ESU et la France souhaitent les allouer selon la charge du travail, c'est-à-dire selon le temps nécessaire à l'étudiant pour valider une unité d'enseignement ou un diplôme. Ils argumentent par le fait que ce critère garantirait l'égalité de traitement des étudiants en Europe[100]. La Commission et le Royaume-Uni s'y opposent et préfèrent que les crédits soient distribués uniquement selon les acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) qui décrivent ce que l'étudiant connaît, sait, comprend et peut faire une fois l'unité d'enseignement ou le cursus validé. Tournés vers les *outputs* de la formation, les acquis sont fondés sur la « logique des compétences » et participent au déplacement de la finalité d'enseignement du domaine académique (transmission d'un savoir correspondant à un corpus disciplinaire) vers le monde professionnel et marchand (former les diplômés utiles à l'économie)[101]. La méthode ECTS finalement retenue relève d'un compromis entre les deux positions quand les crédits sont alloués selon les deux critères : les acquis d'apprentissage et la charge du travail.

Les acquis d'apprentissage constituent le fondement des cadres des certifications qui certes prescrivent « une façon de penser en termes des compétences et aptitudes, une approche orientée plus sur les outputs, sur les résultats[102] », mais dont l'orientation économique est limitée. Ils sont ancrés dans la conception globale de l'enseignement supérieur qui ne met pas en cause l'université traditionnelle. Cela tient notamment au rôle du Conseil de l'Europe particulièrement actif dans le groupe du travail sur le CEC de 2003 à 2007 et dans le Groupe de coordination de 2007 à 2009[103]. Le Norvégien Sjur Bergan, le chef du comité directeur pour l'Enseignement supérieur et la recherche du CoE participant à la structure du pilotage de Bologne dès

[99] *Ibid.*
[100] *Entretien avec un ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative.*, *op. cit.*
[101] Françoise Ropé et Lucie Tanguy (eds.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, Harmattan, 1993, p. 17, 238-239.
[102] *Entretien avec un ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative.*, *op. cit.*
[103] Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework, *Report on Qualifications Frameworks. Submitted to the BFUG*, Brussels, 2009, p. 4.

ses débuts. Il rédige en tant que rapporteur général les conclusions des séminaires sur l'architecture des études[104] ainsi que sur le cadre des certifications[105]. Dans ces documents, le CoE défend « l'enseignement supérieur comme un facteur clef du développement des sociétés modernes construites autour des valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe : la démocratie, les droits de l'homme et l'État de droit[106] ». De nouveau, le CoE est soutenu par la France et les représentants des étudiants (ESIB/ESU). Leur *policy paper* de 2004 appelle à l'utilisation des acquis d'apprentissage pour l'élaboration du cadre des certifications. Le document insiste sur le fait que celui-ci doit « refléter tous les objectifs majeurs de l'éducation » tels que les définit le Conseil de l'Europe :

- le développement personnel
- préparation pour la vie comme un citoyen actif, constructif et critique dans une société démocratique
- maintien et avancement d'une base de connaissance
- préparation pour le marché du travail dans une perspective soutenable à long-terme[107]

Si donc les instruments du début de processus de Bologne instrumentalisent la formation universitaire en tant qu'outil au service du marché de travail, ils rappellent toujours ses autres rôles et fonctions. Comme dans le cas de la politique de massification, il n'est pas question de redéfinir le contenu des formations universitaires classiques ou la gestion des universités, au moins jusqu'à la fin des années 2000.

3. Politique de massification. Former les travailleurs pour une économie de la connaissance

> Pour être compétitive dans l'économie de la connaissance, l'Union européenne a aussi besoin d'un nombre suffisant de diplômés de l'enseignement supérieur […]. Dans l'Union, en moyenne 23 % des hommes et 20 % des femmes âgés de 25 à 64 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur. Ce chiffre est bien inférieur à celui du Japon (36 % des hommes et 32 % des femmes) et des États-Unis (37 % pour l'ensemble de la population)[108].

[104] Sjur Bergan, *Qualification Structures in European Higher Education. Danish Bologna Seminar, March 27-28, 2003*, Strasbourg/København, 2003.
[105] Bergan, *Bologna Conference on Qualifications Frameworks. København, January 13 – 14, 2005. Report by the General Rapporteur*, København/Strasbourg, 2005.
[106] Sjur Bergan, *Not by bread alone*, Council of Europe Publishing., Strasbourg, 2001.
[107] ESIB, *Qualifications Frameworks*, Tallinn, 2004.
[108] Conseil de l'UE, *« Éducation et Formation 2010 »- L'urgence des réformes pour réussir la Stratégie de Lisbonne.*, Bruxelles, 2004, p. 16.

Dans le bilan de la Stratégie de Lisbonne de 2004, la Commission et le Conseil de l'Union relèvent neuf faiblesses de l'Europe. La première – « pas assez de diplômés de l'enseignement supérieur » – est détaillée dans les termes mis en exergue ci-dessus. L'extrait illustre que l'Union européenne soutient la massification comme une stratégie pour améliorer la compétitivité économique. Par cette politique de massification, elle favorise indirectement la professionnalisation : pour s'adapter aux nouveaux publics, les établissements sont censés proposer des formations plus variées, moins théoriques et davantage tournées vers le monde professionnel. La formation continue[109] et les filières plus courtes et professionnelles sont promues en complément des programmes universitaires classiques. Le but proclamé est d'attirer à l'université les bacheliers qui n'auraient pas poursuivis des études ou les personnes ayant déjà quitté le système éducatif.

Dans ce sens, la politique de massification peut être vue comme une sorte « d'académisation » généralisée [110] qui fait paradoxalement progresser la professionnalisation par de nouveaux liens et passerelles créés avec le monde extra-académique. Il s'agit toujours d'une professionnalisation aux marges de l'université traditionnelle qui en elle-même n'est pas remise en cause. Elle est plutôt valorisée comme une source de richesse économique ce qui toutefois contribue à réduire son rôle à sa capacité à produire une main d'œuvre dotée de meilleures compétences.

La politique de massification est ancrée dans l'imaginaire de l'économie de la connaissance qui sous-tend la Stratégie de Lisbonne et ses indicateurs de la méthode ouverte de coordination (1). La formation continue et la nouvelle architecture d'études sont les principaux instruments qui doivent favoriser l'élargissement d'accès et en parallèle la diversification et une certaine professionnalisation (2).

[109] Nous désignons comme « formation continue » l'ensemble des formations destinées aux personnes ayant déjà quitté la formation initiale (surtout les personnes en activité professionnelle ou en recherche d'emploi mais aussi les retraités). Le terme largement utilisé dans les arènes européennes est celui de la formation tout au long de la vie (FTLV). Nous les considérons comme synonymes.

[110] L'académisation a été analysée comme un phénomène qui avait transformé le recrutement et la formation d'un large éventail des professions (commerce, enseignement, travail social, secteur de la santé et de l'agriculture etc.). Cf. Axel Augé, « La formation initiale des futures élites militaires à Saint-Cyr : un dispositif institutionnel en évolution », *Education et sociétés* 21, n° 1 (2008): 81, https://doi.org/10.3917/es.021.0081; Augé; Loïc Jarnet, « La production universitaire du corps sportif », *Cahiers internationaux de sociologie* 115, n° 2 (2003): 229, https://doi.org/10.3917/cis.115.0229; Denis Lemaître, « Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises », *Recherche & formation*, n° 66 (1 mars 2011): 93-106, https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1154.

3.1. Élargir l'accès à l'université au nom de la compétitivité: l'Union européenne sur la voie de l'économie de la connaissance

Le programme éducatif de l'Union européenne (Éducation et Formation 2010) s'inscrit dans l'imaginaire de la société de la connaissance paraphée en mars 2000 par le Conseil européen de Lisbonne comme l'horizon stratégique à suivre. L'éducation et notamment l'enseignement supérieur y sont valorisés en tant que sources de compétitivité dans l'économie mondialisée, et par conséquent, en tant que leviers majeurs de la croissance et de la création d'emplois. Ce raisonnement passe sous silence les finalités non-marchandes de l'université en érigeant la croissance et l'emploi comme seul horizon[111]. Il est traduit en pratique par un ensemble d'objectifs chiffrés que les États membres s'engagent à atteindre.

Les benchmarks du programme Éducation et Formation 2010 (encadré n° 2.3) témoignent de l'importance que l'Union européenne accorde au début des années 2000 à l'expansion quantitative des systèmes d'enseignement. Sur cinq indicateurs, les trois premiers incitent les États membres à amener davantage de personnes vers les diplômes ; le cinquième invite à étendre l'accès à la formation continue. Seulement le quatrième – sur la proportion des jeunes avec un niveau « insuffisant en lecture » – mesure les compétences acquises et pas uniquement l'accès à l'enseignement ou aux diplômes[112]. Cet agenda se focalise sur l'élargissement de l'accès aux systèmes d'enseignement, moins sur leur réforme.

Encadré n° 2.3 – Les benchmarks du programme Éducation et Formation 2010[113]

[111] Bob Jessop, Norman Fairclough et Ruth Wodak, *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, Sense Publishers., Rotterdam, 2008.

[112] Quand le deuxième objectif vise l'augmentation des effectifs en « mathématique, sciences et technologie » (MST), on peut considérer qu'il touche le contenu des formations et qu'il s'agit donc d'un projet avant-coureur de la politique d'adéquation qui se met en place à la fin des années 2000 (cf. la dernière sous-partie du chapitre). Nous verrons toutefois que la politique d'adéquation émerge d'un problème public parallèle : manque de diplômés dans certains domaines (cf. sciences-technologie) et leur surplus dans d'autres (cf. LSHS). Une simple augmentation des effectifs sera alors dépassée. L'objectif d'accroitre les diplômés en MST de 15 % a été atteint dès 2003. L'UE alors dépassait ses deux « concurrents » le Japon et les États-Unis en « produisant » 755 000 de diplômés avec MST (soit 24 % de l'ensemble de diplômés de supérieur) contre 430 000 (19 %) aux États-Unis et 230 000 (23 %) au Japon. (Commission européenne, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*, Brussels, 2006, p. 19.)

[113] Conseil de l'UE, *« Éducation et Formation 2010 »- L'urgence des réformes pour réussir la Stratégie de Lisbonne.*, *op. cit.*, p. 35-40.

1. Pourcentage de la population de 18-24 ans n'ayant achevé que des études secondaires inférieures et ne poursuivant ni études ni, formation devrait diminuer sous la barre de 10 % (abandons scolaires prématurés)
2. Le nombre total des diplômés en mathématique, sciences et technologie devrait augmenter de 15 % dans l'UE et l'écart entre hommes et femmes baisser.
3. En 2010, 85 % des jeunes de 22 ans devraient avoir achevé au moins des études secondaires supérieures [équivalent de baccalauréat français].
4. Pourcentage de jeunes de 15 ans ayant de mauvais résultats en lecture devrait avoir baissé d'au moins 20 % par rapport à l'année 2000 [résultats des tests PISA réalisés par l'OCDE].
5. Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé à une action d'éducation ou de formation au cours des 4 semaines précédant l'enquête devrait atteindre 12,5 % en 2010 (participation à la formation tout au long de la vie).

En 2004, quand la Commission prépare le bilan de la Stratégie de Lisbonne, un rapport conjoint du Conseil et de la Commission énumère neuf faiblesses dans le domaine éducatif qu'il faudrait « combler pour atteindre les objectifs communs » :

- Pas assez de diplômés de l'enseignement supérieur
- L'Union européenne attire moins de talents que ses concurrents [pour les études et le travail qui devrait naturellement suivre]
- Le décrochage scolaire est toujours trop élevé
- Trop peu de femmes dans les filières scientifiques et technologiques
- Achèvement des études secondaires supérieures [qui devrait concerner des effectifs plus importants]
- Près de 20 % des jeunes n'acquièrent pas les compétences clés
- Participation insuffisante des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie
- Une pénurie d'enseignants et de formateurs qualifiés
- Un déficit d'investissement dans l'éducation et les ressources humaines[114]

Comme en témoigne la première « faiblesse », pour la Commission et le Conseil, les compétences des travailleurs, recentrés autour de l'indicateur du pourcentage de diplômés du supérieur, seraient la clef de la compétitivité des économies nationales et européenne. L'expansion de l'enseignement est ensuite soutenue par la nécessité de « rattraper » le retard vis-à-vis de ses principaux concurrents, les Etats-Unis et le Japon (cf. l'extrait mis en exergue de cette partie). Suivant le même raisonnement, quelques mois avant l'éclatement de la crise financière de 2008, la Commission considère dans un rapport sur le suivi de l'E&F 2010 que l'accroissement de la population diplômée d'enseignement supérieur « explique en partie l'amélioration du

[114] *Ibid.*, p. 16-21.

taux d'emploi depuis 2000[115] ». La simple expansion quantitative de l'enseignement aurait été à l'origine de la création d'emplois. Pour réaliser cette expansion quantitative du nombre de diplômés, le programme E&F 2010 préconise notamment une diversification de l'offre des formations à l'université, produisant ainsi un point de convergence avec le processus de Bologne.

3.2. Diversifier les cursus pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur

Les instances européennes prônent deux voies pour diversifier l'enseignement et augmenter le nombre d'étudiants. La formation continue est le principal fer de lance de la Commission qui initie une intégration européenne propre à ce domaine via le processus de Copenhague. L'architecture commune des diplômes, projet phare du processus de Bologne (LMD en France) se traduit par l'extinction programmée des cursus universitaires longs de quatre ou cinq ans indivisibles en Allemagne, Italie, Autriche ou dans certains pays d'Europe centrale et orientale dont la Tchéquie.

Formation continue et professionnelle

L'un des cinq benchmarks clefs de l'E&F 2010 porte sur la formation tout au long de la vie. Il stipule qu'en 2010, la part des travailleurs âgés de 25 à 64 ans ayant participé à une formation lors des quatre dernières semaines devrait atteindre 12,5 %[116] . Hormis la formation continue, le programme recommande le développement de la « formation sur le lieu du travail » ou la « validation officielle des expériences d'éducation et de formation non formelles ». Grâce à ces mesures, les systèmes d'enseignement doivent « renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble[117] ». Mais l'agenda éducatif de l'Union européenne n'appelle à cette époque ni à la généralisation des stages ni à l'intégration des « professionnels » à l'enseignement ou à la gestion des établissements.

La formation continue est favorisée aussi par l'intégration européenne spécifique à ce domaine. Suivant le modèle du processus de Bologne, la Commission engage en 2002 une coopération avec 31 pays et partenaires sociaux européens, signataires de la

[115] Commission européenne, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks.*, Brussels, 2006, p. 147.
[116] Commission européenne, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*, *op. cit.*, p. 27.
[117] Conseil de l'UE, *Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Bruxelles, 2002, p. 12-13.

déclaration de Copenhague qui s'engagent à promouvoir la formation continue autant que la coopération internationale via les initiatives de reconnaissance et de mobilité.[118] Se targuant des progrès induits par ce « processus de Copenhague », l'Union européenne lance en 2008 le « cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie[119] ».

Le processus de Bologne soutient la formation continue dès la Déclaration de la Sorbonne sans toutefois engager des actions majeures dans ce domaine. D'après le communiqué de Prague (2001), « l'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un élément essentiel de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ». Les mesures concrètes favorisent essentiellement les passerelles entre les domaines d'enseignement (les mêmes crédits ECTS à l'université qu'en formation professionnelle). Un indicateur du rapport *Stocktaking* évalue seulement depuis 2007 les procédures de reconnaissance de l'éducation non-formelle et informelle[120]. L'agenda du processus de Bologne est centré plutôt sur l'architecture des diplômes.

Nouvelle architecture d'études pour intensifier la massification

Plusieurs auteurs, notamment en France, interprètent la nouvelle architecture d'études comme une réforme relevant de la professionnalisation[121]. Il nous semble que les textes officiels de Bologne encouragent surtout la diversification de l'enseignement comme celle pratiquée en France depuis les années 1950 (cf. chapitre 1). Selon le premier rapport du suivi de Bologne (2001), le fait que les diplômes du premier cycle devraient être « appropriés pour l'insertion sur le marché du travail européen […] ne signifie pas forcément que les programmes soient orientés

[118] *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission on enhanced European cooperation in vocational education and training. "The Copenhagen Declaration"*, Copenhagen, 2002.
[119] « Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) », 2008. Le document est censé représenter le modèle pour les cadres de certifications nationaux et ainsi faciliter les correspondances entre eux. Décrit en termes des acquis d'apprentissage, il couvre l'ensemble des certifications de l'enseignement général et professionnel, initial ou continu. Suite aux travaux de coordination avec les représentants du processus de Bologne, le cadre de l'UE a été déclaré compatible avec celui développé pour Bologne (« Communiqué de Londres. Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur. », art cit.)
[120] BFUG, *Bologna Process Stocktaking*, London, 2007, p. 36.
[121] C. Agulhon et B. Convert, « Introduction », art cit ; L. Gayraud et C. Soldano, « Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de professionnalisation », art cit, p. 7, 16.

vers un métier spécifique[122] ». Le communiqué ministériel de Prague (2001) précise clairement que les « programmes permettant d'obtenir des diplômes peuvent et même doivent présenter des orientations différentes et des objectifs variés afin de répondre à la diversité des besoins de formation aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels ». Similairement, d'après le communiqué de Berlin (2003), « [l]e premier et le deuxième cycle devraient avoir les orientations différentes et les profiles variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et ceux du marché du travail[123] ». Les premiers documents du processus de Bologne sont cohérents dans la promotion d'une diversité d'enseignements correspondante aux profils et exigences divers. La demande du marché d'emploi en fait partie sans pour autant exclure d'autres logiques. Ainsi, elle n'apparaît pas comme le critère central guidant l'orientation générale de l'ensemble des cursus.

Les positions officielles de l'ESIB/ESU et de l'EUA vont dans le même sens que les documents de Bologne. Selon le *policy paper* de l'ESIB sur la nouvelle architecture, une « distinction peut être faite à la fois dans le premier et le deuxième cycle, entre les études orientées de façon plus académique ou plus professionnelle[124] ». Pour l'EUA, « le premier cycle » devrait être « très diversifié » afin de « préparer […] à un emploi ou à la poursuite d'un cycle plus approfondi[125] ». Les deux organisations constatent que la réforme ne doit pas gommer les spécificités liées au type d'établissement ou au domaine d'études. Selon les mots de l'ESIB :

> [d]ifférentes disciplines académiques ont leur propres caractéristiques qui doivent être prises sérieusement en considération dans le développement de la nouvelle architecture. Il devrait être clair que dans certains domaines, le premier cycle ne pourra pas toujours servir de certification menant à des compétences professionnelles adéquates pour le marché du travail[126].

Cette vision de la nouvelle architecture d'études correspond aux intentions et intérêts des principaux initiateurs du processus de Bologne, à savoir les ministres français, allemands et italiens, signataires de la Déclaration de la Sorbonne (1998)[127]. En France, la nouvelle architecture d'études doit rapprocher les universités des

[122] BFUG, *Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, *op. cit.*, p. 8.
[123] « Communiqué de Berlin. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin ».
[124] ESIB, *European structures for qualifications*, Brussels, 2001.
[125] European University Association (EUA), *Convention de Salamanque. Processus de Bologne et Espace européen de l'enseignement supérieur*, Salamanque, 2001, p. 12.
[126] ESIB, *European structures for qualifications*, *op. cit.*
[127] P. Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? », art cit.

grandes écoles et inciter ces dernières à développer la recherche académique déterminante pour la visibilité internationale. Les ministres italiens et allemands partagent l'objectif d'une plus grande attractivité internationale de leurs établissements. Mais par la nouvelle architecture de diplômes, ils veulent surtout raccourcir les cursus longs perçus par leurs responsables politiques comme inefficaces et couteux. Avant la réforme, à la fois en Allemagne et en Italie, les parcours universitaires les plus répandus durent quatre, cinq ou six ans après la sortie de l'enseignement secondaire. Les formations universitaires plus courtes ne sont pas ou peu développées. L'adoption de l'architecture des diplômes en deux cycles se traduit par la création d'un nouveau diplôme qui *de facto* partage les anciens cursus longs en deux, avec le premier cycle d'une durée de deux ou trois ans et le deuxième cycle de deux ans supplémentaires.

Sous cette lumière, la nouvelle architecture incarne un mouvement dialectique entre l'académisation de secteurs professionnels dont les voies de recrutement divergent du modèle académique et la professionnalisation qui se manifeste par l'intégration à l'université de nouvelles formations professionnalisantes. Si les principes académiques (la recherche, les hiérarchies universitaires, les transmissions de type magistral, un corpus disciplinaire) se diffusent dans de nouveaux domaines et spécialités réputés professionnels, les enseignements universitaires intègrent plus souvent les structures et objectifs issus des milieux professionnels extra-académiques. La nouvelle architecture participe à ce double mouvement en réduisant les différences formelles (durée, type de diplôme) entre les formations de tradition professionnelle et académique.

Avec la massification, les initiatives européennes soutiennent les programmes courts, la formation continue, la reconnaissance des expériences professionnelles, les passerelles entre les établissements d'enseignement général et professionnel ou les formations en entreprise. Ces mesures favorisent l'introduction de logiques extra-académiques à l'université. Mais elles se déploient à sa périphérie. Elles ne mettent pas en question les principes académiques; elles ne cherchent pas à faire pivoter les formations universitaires établies vers les pratiques et finalités définies par le marché du travail. De tels objectifs et instruments sont développés et consolidés par les instances européennes à partir de la deuxième moitié des années 2000 dans le cadre des politiques d'adaptabilité (définie plutôt par le processus de Bologne) et d'adéquation (poursuivie par l'UE). Ce n'est qu'à partir de cette époque que s'affirme

une volonté de pousser l'ensemble des cursus universitaires vers une logique de professionnalisation.

4. Politique d'adaptabilité. Savoir s'adapter à un marché du travail imprévisible

La politique d'adaptabilité est développée au sein du processus de Bologne à partir de la deuxième moitié des années 2000. Elle vise à rendre l'ensemble des diplômés plus adaptés aux exigences d'un marché du travail imaginé comme imprévisible et en constante évolution. Elle ne remet pas radicalement en cause la pertinence de la formation académique classique. Mais elle favorise les compétences génériques, transversales et transposables, censées assurer l'« employabilité durable[128] » plus efficacement que les formations ancrées dans une discipline particulière. Contrairement aux politiques de lisibilité et de massification, elle s'appuie sur des instruments de professionnalisation (conseil d'orientation, stages, suivi d'insertion, implication des employeurs dans les enseignements etc.) susceptibles de modifier l'ensemble des formations. Cependant, à la différence de la politique d'adéquation, formulée à peu près à la même période par l'Union européenne, les représentants de Bologne conceptualisent ces mesures de façon à ne pas nuire aux principes académiques et aux multiples fonctions de l'université humaniste démocratique et social – un compromis qui reflète des rapports de force entre les membres des structures de pilotage de Bologne.

Un agenda spécifiquement dédié à l'employabilité au sein du processus de Bologne se construit pendant la deuxième moitié des années 2000 (1). À partir de 2007, les premiers instruments de Bologne sont redéfinis pour favoriser plus clairement l'employabilité, mais toujours pensée dans le temps long comme une « employabilité durable » (2).

4.1. Une Professionnalisation affirmée à partir de 2007

Le document Références et lignes directrices pour le management de la qualité (*European Standards and Guidelines*, ESG) publié en 2005 est le premier texte de Bologne qui invite les universités et les agences d'évaluation à la mise en œuvre des

[128] Guy Haug, « The Public Responsibility of Higher Education: Preparation for the Labour Market ».

instruments de professionnalisation. Elles appellent au suivi de l'insertion des diplômés et désigne des « employeurs » comme des parties « prenantes des établissements[129] ». Il faut attendre 2007 et surtout 2009 pour qu'un agenda d'employabilité soit intégré aux communiqués des ministres et qu'il soit équipé d'indicateurs de suivi.

Les structures de pilotage de Bologne (BFUG) organisent trois séminaires officiels dédiés à l'employabilité. Ils ont lieu en 2004, 2006 et 2008. Les contributions restent accessibles sur le site officiel de Bologne. Leur comparaison permet de mettre en évidence les glissements qui s'opèrent au milieu des années 2000. En 2008, le séminaire sur la « perspective des employeurs » est dominé par la Commission, les représentants de BusinessEurope et leur stratégie qui sera analysée en détail dans la dernière partie du chapitre. En 2004, on cherche en vain une contribution proposant des mesures concrètes de professionnalisation. Même la Commission et les représentants des employeurs (UNICE/BusinessEurope) affirment à cette époque qu'une formation universitaire généraliste de qualité est le bon moyen pour favoriser l'employabilité. Guy Haug, conseiller à la DG Éducation, explique alors qu'il n'y a « pas de contradiction entre l'employabilité et le développement des aspects humanistes, sociaux et citoyens de l'enseignement supérieur[130] ». Il met les universités en garde contre une « simple préparation aux besoins immédiats du marché du travail ». Au nom de la DG Éducation, il préconise les instruments qui relèvent de la politique de lisibilité (cf. création d'un marché du travail européen grâce à une meilleure compatibilité et comparabilité des diplômes) et de massification (élargir l'accès et prolonger la durée moyenne des études)[131]. Guy Haug se conforme ainsi au discours dominant des débuts du processus de Bologne. Pauline Ravinet qualifie cette stratégie de « profil bas » que la Commission adopte pour ne pas susciter des résistances dans un domaine d'intégration où elle a essuyé plusieurs

[129] ENQA, *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG)*, Helsinki, 2015, p. 15–16, 38, 40. Les Références sont élaborées par les représentants des agences d'accréditation et d'évaluation réunis à l'ENQA en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB. Le document cadre d'environ quarante pages entre en vigueur au sommet ministériel de Bergen en 2005. Il est actualisé en 2009 et 2015. Il présente les références et les « bonnes pratiques » en matière d'assurance qualité et d'évaluation interne (part I) et externe (part II), ainsi que les normes à respecter par les agences d'évaluation ou d'accréditation elles-mêmes (part III). En 2008 le *Registre européen d'assurance qualité* (EQAR) est créé pour rassembler les agences d'évaluation reconnaissant et respectant les Références. L'AERES/HCERES et le Commission d'accréditation tchèque en font partie.

[130] G. Haug, « The Public Responsibility of Higher Education: Preparation for the Labour Market », art cit, p. 4.

[131] *Ibid.*, p. 1.

semi-échecs dans les années 1990[132]. Cependant, la Commission se focalise progressivement sur les fonctions économiques de l'université en excluant les autres. Cette ligne politique se renforce aussi au sein du processus de Bologne.

À partir de 2007, les outils de Bologne qui s'inscrivent à leurs débuts dans la politique de lisibilité sont redéfinis pour contribuer explicitement à l'employabilité. Dans le communiqué de Londres (2007) les ministres soulignent « la nécessité de concevoir les cadres des certifications de façon à […] améliorer l'insertion professionnelle ». Les « qualifications » développées avec la nouvelle architecture d'études (LMD en France) devraient être « mieux adaptées à la fois aux besoins du marché du travail et à la poursuite d'études ». Les établissement sont « encouragés à développer davantage les partenariats et la coopération avec les employeurs […][133] ».

Toujours dans le Communiqué de Londres (2007), les ministres font appel aux structures de pilotage de Bologne (BFUG) pour « étudier plus en détail comment améliorer l'orientation et l'insertion professionnelle [*employability*, dans l'original anglais] ». Un groupe de travail est dédié à la question dans la période 2007-2009. Il est composé des représentants de la Commission européenne, des membres non-étatiques de Bologne (ESU, EURASHE, BusinessEurope, EUA, Éducation International, UNESCO) et les représentants de douze États membres (dont la Tchéquie et la France)[134]. Les recommandations issues du rapport final publié au printemps 2009 sont reprises par le communiqué de Louvain (2009). Celui-ci soutient « les stages intégrés dans les programmes d'études » et considère que « les établissements d'enseignement supérieur avec les gouvernements […] et les employeurs devraient améliorer la disponibilité, l'accessibilité et la qualité des services d'orientation professionnelle pour les étudiants et les diplômés[135] ». Il appelle à l'utilisation des indicateurs d'insertion professionnelle pour mesurer la performance des universités et l'implication des employeurs dans la conception des formations. Depuis 2009, dans la section spécifiquement dédiée à l'employabilité, les

[132] P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.
[133] « Communiqué de Londres. Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur. », art cit.
[134] Working Group on Employability, *Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-la-Neuve*, Louvain, 2009, p. 12.
[135] « Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. », art cit.

rapports *Stocktaking* catégorisent les façons dont les employeurs participent effectivement à la gestion et au fonctionnement des établissements (*Image n° 2.1*).

Figure 9. Involvement of employers in curriculum design, quality assurance and governance of HEIs (number of countries giving each answer)

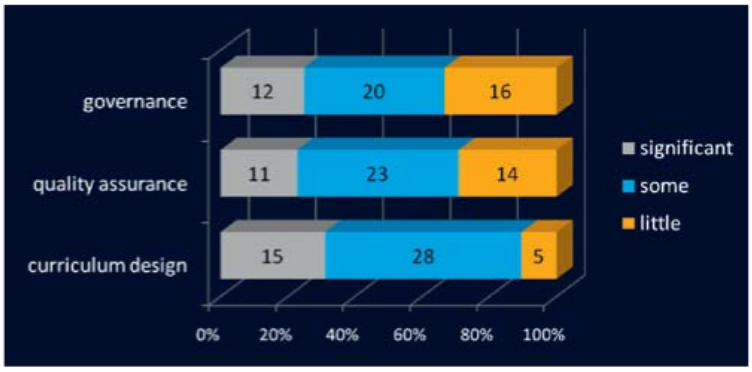


Image n° 2.1 – Indicateur du processus de Bologne sur l'implication des employeurs dans l'enseignement supérieur.
Source: BFUG, « Bologna Process Stocktaking Report » (Louvain-la-Neuve, 2009), p. 44

Cet essor de la professionnalisation intervient avant la crise financière, dans une période où le chômage en Europe baisse. Il peut être lu comme une forme de tournant ou comme une façon d'affirmer et de développer une tendance présente dans les documents de Bologne dès ses débuts. Dans les deux cas, il convient d'interroger les origines et circonstances de cette évolution.

Il est établi que la Commission et sa politique marchande s'affirment, progressivement au cours des années 2000, au sein du processus de Bologne. Il parait logique que le renforcement de la Commission se traduise par la professionnalisation. Néanmoins, comme le montre, Pauline Ravinet en s'appuyant sur les travaux de Nicolas Jabko[136], la politique néolibérale ne relève pas d'une essence inaltérable de la Commission mais correspond à sa stratégie de « faire avancer l'Europe » et donc d'élargir ses propres compétences dès lors qu'une fenêtre d'opportunité s'ouvre : elle fait « 'jouer le marché' pour faire émerger une compétence européenne[137] ». Il semble que la professionnalisation est un sujet relativement consensuel sur lequel la Commission peut s'appuyer pour consolider sa position dans l'espace européen de la politique éducative. Parmi les organisations universitaires du processus de Bologne, ce sont les enseignants-chercheurs qui sont réputés les plus réservés sur la

[136] Nicolas Jabko et Marie-Pierre Jouannaud, *L'Europe par le marché histoire d'une stratégie improbable*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009.
[137] P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit, p. 87.

professionnalisation ; or, ils sont aussi les plus dominés dans l'espace européen[138]. Parmi les États membres, la France se trouve souvent au sein de la coalition des organisations et États qui s'opposent à la politique marchande de la Commission. Mais en France, la professionnalisation est dans cette période *déjà* inscrite à l'agenda des réformes universitaires. Le rapport Hetzel (2006), largement repris dans la loi LRU (2007) recommande toutes les mesures qui apparaitront trois ans plus tard dans Bologne (communiqué de Louvain, 2009). Cette temporalité indique que la professionnalisation ne peut pas être « importée » en France depuis Bologne/Bruxelles. D'autres éléments étayant ce constat seront présentés dans les prochains chapitres portant sur l'espace national français.

Même si la professionnalisation fait partie des lignes fortes du processus de Bologne à partir de 2007, elle n'y domine pas au point d'évincer les considérations relatives au rôle social et culturel des universités.

4.2. Rendre l'employabilité compatible avec le rôle social et civique des universités.

À partir de la fin des années 2000, les documents de Bologne insistent de plus en plus sur l'employabilité mais, dans la continuité de la politique de lisibilité, les autres fonctions de l'université ne sont pas écartées. Il s'agit d'amener « les étudiants à développer les compétences dont ils ont besoin sur le marché du travail en évolution » et en même temps veiller à « leur donner le pouvoir nécessaire pour qu'ils deviennent les citoyens actifs et responsable[139] » ; soutenir les cursus professionnalisant mais qui développent en même temps les compétences civiques et qui ne soient pas socialement excluant[140] ; inclure les employeurs dans les établissements mais les encourager à « mieux comprendre la perspective éducative[141]. » Ces exemples illustrent comment, à partir de 2007, le processus de Bologne développe la professionnalisation dans l'ensemble des formations et

[138] D. Dakowska, « Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur », art cit, p. 140-141, 163.
[139] Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.
[140] Working Group on Employability, « Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-la-Neuve », 5-6.
[141] Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.

établissements tout en affirmant que ces innovations restent compatibles avec les fonctions civiques et sociales de l'enseignement universitaire classique dont la légitimité n'est pas remise en cause. Ces fonctions historiques de la formation universitaires sont décrites comme un bon moyen de développer les capacités d'adaptation censées rendre les diplômés « employables » à long-terme.

Si cet agenda de l'employabilité ne met pas frontalement en cause la pertinence des formations structurées en disciplines académiques, il souligne l'importance des « compétences génériques » définies en premier lieu par la capacité de continuer à apprendre et à évoluer selon les circonstances :

> À la fin d'un cours, les étudiants devraient avoir une connaissance approfondie de leur matière du même que les compétences génériques de l'employabilité [*generic employability skills*]. Celles-ci devraient inclure les capacités à s'engager dans les disciplines académiques différentes ; à poursuivre des voies flexibles de l'apprentissage et à soutenir un développement personnel et professionnel continu[142].

La professionnalisation promue dans le processus de Bologne s'inscrit ainsi dans une vision du marché du travail qui évolue vite et de façon imprévisible. En conséquence, les universités ne sont pas tenues de suivre de près la correspondance entre le domaine d'études et des professions précises. Une adéquation étroite formation-emploi serait un objectif irréalisable, voire contreproductif à long-terme selon cette conception de l'emploi. L'enjeu majeur est de former les étudiants capables de s'adapter aux exigences de nouveaux métiers

> L'enseignement supérieur devrait équiper les étudiants en connaissances avancées, en aptitudes et en compétences dont ils ont besoin pendant *toute leur vie professionnelle* [italique par JK]. L'employabilité donne à l'individu le pouvoir [*empowers*] nécessaire pour qu'il saisisse pleinement les opportunités sur le marché du travail en *changement permanent*[143].

L'impératif d'employabilité et les rappels réguliers des autres finalités de l'université relèvent d'un compromis entre les positions antagonistes des membres des structures de pilotage de Bologne : d'un côté la Commission et des organisations ou États qui lui sont proches (BusinessEuorpe, Royaume-Uni) portant le projet de réforme néolibérale ; de l'autre notamment le Conseil de l'Europe, l'ESIB/ESU et l'EUA portant les agendas sociaux, civiques et culturels. La dernière partie du chapitre décrira de manière plus détaillée la politique de la Commission. Parmi les

[142] Working Group on Employability, « Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-la-Neuve », 5-6.
[143] Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.

organisations qui s'y opposent, arrêtons-nous sur la position des représentants des étudiants qui sont particulièrement impliqués dans la promotion de la professionnalisation en France (cf. chapitre 4).

Au sein de l'ESIB, certains syndicats étudiants, notamment de l'Europe occidentale et de l'Europe du sud, contestent le concept d'employabilité comme intrinsèquement néolibéral et aliénant pour les étudiants[144]. Malgré les débats internes, l'ESIB n'exclut pas le concept de son vocabulaire mais tente de modifier son contenu pour le rendre plus compatible avec les missions socio-culturelles de l'université :

> **JK :** Est-ce que ces syndicats orientés plus à gauche proposaient d'autres concepts ? Dans le but d'améliorer ces aspects-là [liés à l'insertion professionnelle] sans utiliser le terme 'employabilité' qui était vu – si j'ai bien compris – comme quelque chose qui met trop de responsabilité sur l'étudiant ?
> **Un ancien membre du bureau de l'ESIB**: Il n'y avait aucun autre terme ou représentation pour ça. Mais ce qui était mis en avant […] c'était une politique disant clairement « il y a différentes fonctions de l'éducation ; l'employabilité en est une parmi les autres mais pas nécessairement la plus importante ». Si nous parlons de l'employabilité, nous devons en parler non pas seulement dans une perspective à court terme, pour répondre aux besoins du marché, mais davantage dans une perspective personnelle pour fournir à l'individu les capacités, les séries d'aptitudes et de compétences nécessaires pour être employable de façon soutenable. L'employabilité soutenable était un trait important[145].

Selon cet ancien membre du bureau de l'ESIB, l'organisation étudiante soutenait une employabilité à long-terme qui serait complémentaire des autres missions de l'université. Les prises de positions de l'ESIB sont résumées dans des *policy papers* de quelques paragraphes mais qui, dans les années 2000, faisaient l'objet d'âpres négociations entre les représentants des différents blocs. Les blocs ou alliances de l'ESIB sont géographiquement différenciés. De façon récurrente, les associations de l'Europe centrale et orientale défendent des tendances plus libérales que les syndicats majoritaires en France, Royaume-Uni, Belgique ou Italie[146]. Certains représentants de l'Europe centrale découvraient des débats antagonistes sur les réformes universitaires en arrivant à l'ESIB:

> **Ancien représentant tchèque à l'ESIB**. Les débuts à l'ESIB – pas que les débuts d'ailleurs, je n'y suis allé que trois ou quatre fois…j'étais assez largué. Je suivais la position du bloc de Visegrad. À l'époque, je pensais que la gauche, c'était les communistes et Paroubek [le premier ministre social-démocrate]. À l'ESIB, c'étaient des gens que je trouvais dogmatiques mais qui étaient quand-même brillants. Chez nous [en Tchéquie], à l'époque, on parlait des frais

[144] *Entretien avec un membre du Commodification committee de l'ESIB (2003-2005) devenu chercheur en politique d'enseignement supérieur.*, Strasbourg, 2016 ; *Entretien avec un ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative.*, *op. cit.*
[145] *Entretien avec un ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative.*, *op. cit.*
[146] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF et vice-président de l'ESIB.*, Paris, 2015.

> d'inscription, c'était Matějů et collectif [les architectes du projet de réforme universitaire présenté dans le prochain chapitre]. Dans les débats à l'ESIB, je découvrais les arguments contre ce type de réformes ; c'est le discours qui est arrivé trois, quatre ans plus tard, 2009, surtout en 2011-12[147].

Contrairement à d'autres anciens membres et surtout dirigeants de l'ESIB/ESU[148], ce représentant tchèque n'a pas construit sa carrière militante et/ou professionnelle en lien avec la politique d'enseignement. Pour autant, son expérience indique que les organisations actives dans l'espace européen de la politique éducative pouvaient jouer un certain rôle de socialisation au débat critique sur l'enseignement. Cela élargit la vision, certes un peu idéalisée, du processus de Bologne comme une « agora »[149] : les échanges antagonistes et la recherche d'un compromis n'avaient pas lieu seulement entre les organisations membres mais aussi en leur sein.

À l'extérieur, l'ESIB s'opposait explicitement à la politique de la Commission dans ses *policy papers* sur la « commodification de l'enseignement supérieur [150] » (2005) et sur la Stratégie de Lisbonne (2006). Elle s'y dit inquiète des programmes politiques fondés sur l'imaginaire de l'économie de la connaissance où « l'enseignement supérieur est perçu comme une industrie […] et les établissements d'enseignement supérieur comme des prestataires de service[151] ». En 2005, elle déplore les effets qu'une telle conception produit sur les étudiants :

> Les étudiants sont perçus d'abord comme les consommateurs de l'éducation et ensuite comme le capital humain pour le marché du travail. Ils sont amenés à délaisser la participation active dans les établissements d'enseignement supérieur. Beaucoup parmi eux choisissent de se focaliser uniquement sur leur préparation pour le marché du travail et sur les meilleures possibilités pour maximiser le retour sur investissement en termes financiers après la sortie de l'enseignement supérieur. C'est une approche négative et partielle. Cela a aussi mené au déclin de la coopération et de la solidarité entre les étudiants et à l'essor d'une compétition malsaine pour les buts de l'accomplissement des objectifs personnels[152].

Un an plus tard, dans sa position officielle sur la Stratégie de Lisbonne, l'ESIB prévient que la politique d'employabilité à court-terme risque de mener à la « mise en

---

[147] *Entretien avec un ancien représentant tchèque à l'ESIB (2005) devenu conseiller d'entreprise*, Prague, 2014.
[148] D. Dakowska, « Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur », art cit, p. 157-160.
[149] Pavel Zgaga, « Reconsidering the EHEA Principles: Is There a "Bologna Philosophy"? » dans *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*, Springer., Dordrecht ; New York, 2012, p. 17-38.
[150] ESIB, « Commodification of Education », Policy Paper (Bergen, 2005), http://www.esu-online.org/news/article/6064/90/.
[151] ESIB, « The Students' Opinion on the Lisbon Strategy of the European Union », Policy Paper (Paris, 2006).
[152] ESIB, *Commodification of Education*, Bergen, 2005.

place d'un système où le financement des formations découlerait de la valeur des diplômés sur le marché ». Mais plutôt que de dénigrer la légitimité des fonctions économiques de l'université, l'ESIB rappelle l'importance des autres fonctions : « laisser de côté les formations humanistes reviendrait à ignorer les fonctions » à la fois de « la croissance économique et du développement durable, […] d'une plus grande égalité, de l'épanouissement personnel et de la qualité de vie[153] ». Ces lignes discursives ont une empreinte claire dans les instruments de professionnalisation recommandés dans le cadre de Bologne à partir de 2007-2009. C'est dans la comparaison avec la politique d'adéquation que les spécificités de la politique d'adaptabilité de Bologne apparaitront plus clairement.

5. Politique d'adéquation. Le renouveau d'un rêve ancien

La politique d'adéquation est menée par l'Union européenne en matière d'éducation et d'emploi à partir de la fin des années 2000. En poursuivant l'horizon de « l'adéquation formation-emploi »[154], elle prétend résoudre un double problème : celui des diplômés (de certaines disciplines) qui ne trouvent pas d'emploi et celui des emplois vacants dans certains secteurs économiques. Elle s'appuie sur des instruments censés décrire et prédire les besoins spécifiques du marché du travail afin que les établissements y adaptent les formations proposées. Cela faisant, elle réduit la finalité de l'enseignement à la préparation d'une main d'œuvre qualifiée *à court-terme*.

À l'appui du nouveau double cadrage de la politique d'adéquation (1) la Commission et le Conseil des ministres de l'Éducation de l'UE s'éloignent de l'agenda d'employabilité durable de Bologne et se consacrent exclusivement aux fonctions économiques de l'université (2).

5.1. Un cadrage rénové. Le problème des emplois vacants et *des diplômés au chômage.*

[153] ESIB, « Commodification of Education »

[154] Nous désignons par « l'adéquation formation-emploi » la situation imaginaire où les compétences des diplômés correspondraient aux compétences recherchées par les employeurs. L'expression s'inspire de l'ouvrage « L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France » dirigé par L. Tanguy qui montrait comment l'objectif de cette adéquation était poursuivi en France dans les années 1950-1960. Les versions françaises des documents de l'UE utilisent invariablement les termes d'adéquation ou de correspondance pour exprimer l'objectif de rendre plus proches les types d'études et d'emploi ou l'offre et la demande des compétences.

> Dans la période économique difficile que nous traversons, il est absurde de voir le chômage augmenter alors que des emplois sont toujours vacants. Nous devons garantir une meilleure adéquation entre les compétences des travailleurs et les emplois disponibles. Et à plus long terme, nous devons nous efforcer de mieux anticiper les compétences dont l'économie européenne aura besoin et de *réformer nos systèmes d'éducation et de formation afin qu'ils puissent préparer adéquatement les personnes aux emplois* qui existeront dans dix ans [italique par JK][155].

Cet extrait du communiqué joint des commissaires des Affaires sociales (Václav Špidla) et de l'Éducation (Jan Figel') est présenté au lancement de l'initiative *New Skills for New Jobs* en décembre 2008, c'est-à-dire au début de la crise financière et économique. Quand les représentants de la Commission proposent ainsi de remédier du même coup au chômage et à la pénurie de main d'œuvre qualifiée dans certains secteurs, ils abandonnent l'ancien cadrage de la politique de la massification. L'éventail d'instruments qu'ils développent à l'appui de ce cadrage ne visent plus à élargir l'accès à l'enseignement (chômage des diplômés oblige) mais à modifier les formations et les flux d'effectifs dans ces formations pour les rendre plus en phase avec la demande immédiate des employeurs. Le coup de force de la Commission, c'est de réussir à faire fructifier cette analyse – développé peu avant l'éclatement de la crise financière de 2008 (cf. encadré n° 2.4) – pendant la période où la hausse du chômage est manifestement liée en premier lieu, à l'effondrement de l'activité économique et non pas à une supposée inadéquation formation-emploi. Pour y parvenir, elle s'appuie sur de nouveaux *benchmarks* et un ensemble d'outils d'objectivation statistiques qui sont censés saisir les liens entre les formations dispensées, les compétences acquises, les emplois exercés et les postes vacants, c'est-à-dire les qualifications ou compétences recherchées par les employeurs pour tel ou tel poste.

Encadré n° 2.4 – La montée en puissance de la politique d'adéquation dans les documents de l'UE

En 2005, la version revue de la Stratégie de Lisbonne contient de nouvelles lignes directrices selon lesquelles les États et la Commission s'engagent à « [a]dapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouveaux besoins en matière de compétences. » En 2006, la Commission constate dans une communication préparée par la DG EAC qu'il y a des « écarts durables entre la qualification des diplômés et les besoins du marché du travail[156] ». Les origines de l'initiative phare *New skills for*

[155] Commission européenne, *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois; anticiper et ajuster les compétences aux besoins du marché du travail.*, Bruxelles, 2008.
[156] Commission européenne, « Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation. », Communication de la Commission (Bruxelles, 10 mai 2006), 5.

New jobs (décembre 2008) remontent à la « Résolution du Conseil du 15 novembre 2007 sur les compétences nouvelles pour des emplois nouveaux ». Mais les ministres réunis au Conseil en 2007 appellent à l'expansion de l'éducation et de la formation et se focalisent sur les personnes les moins qualifiées, vues comme les plus vulnérables sur le marché d'emploi. C'est *seulement après le début de la crise* financière et économique que la Commission remet en cause les formations du supérieur existantes en proposant de les adapter aux besoins économiques et ainsi éviter le « gaspillage ».
En 2011, dans une communication qui deviendra la base de la stratégie éducative pour l'Europe 2020, la Commission déplore que les « programmes d'enseignement n'arrivent pas à anticiper les carrières de demain ni à contribuer à [les] façonner […]. » Afin d'« améliorer […] la pertinence de l'enseignement supérieur », elle souhaite « adapter les programmes d'études aux nécessités actuelles et émergentes du marché du travail[157] ». Reprenant ces recommandations, les ministres réunis au « Conseil sur l'employabilité » en mai 2012 invitent les États membres « à adopter, au niveau national, des mesures [...] promouvant [...] l'adéquation entre le niveau d'études et l'exercice d'une activité professionnelle[158] ».

La stratégie Europe 2020 met en place un nouveau *benchmark* (parmi sept *benchmark* du domaine éducatif) selon lequel le taux d'emploi des diplômés[159] devrait atteindre au moins 82 %[160]. Comme la stratégie européenne pour l'emploi mise en place à la fin des années 1990[161], l'indicateur se concentre sur le taux d'emploi plutôt que le taux de chômage. Il se focalise sur les diplômés, la catégorie des jeunes les plus épargnés par les difficultés d'insertion mais qui seraient, selon l'imaginaire de l'économie de la connaissance, la principale source de la compétitivité économique. Ces caractéristiques traduisent aussi une logique productiviste de la politique d'adéquation. Les diplômés sont envisagés comme un moyen de production que la société s'est acquise au prix d'investissements individuels et collectifs. Ceux-ci demandent à être rentabilisés par la valeur que les diplômés généreraient en création de richesses. Or quand les diplômés n'intègrent pas

[157] Commission européenne, « On the development of benchmarks on education and training for employability and on learning mobility », Commission staff working paper (Brussels, 24 mai 2011), 5.
[158] Conseil de l'UE, « Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation », Journal officiel de l'Union européenne, 15 juin 2012, 12, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf.
[159] Diplômés entendus comme les personnes âgées de 20 à 34 ans ayant accompli au minimum l'enseignement secondaire du deuxième cycle et ayant terminé leurs études depuis moins de trois ans.
[160] La Commission a engagé des travaux sur l'indicateur mesurant l'insertion des diplômés suite à la demande du Conseil de l'UE Conseil de l'UE, « Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') », 2009. Les travaux de la Commission ont été présentés notamment dans ce document du mai 2011 : Commission européenne, « On the development of benchmarks on education and training for employability and on learning mobility ». Ils ont été validés par le Conseil au printemps 2012 (Conseil de l'UE, « Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation »).
[161] Bernard Conter, « Plein-emploi ou chômage nécessaire : la stratégie européenne pour l'emploi, entre utopie et pragmatisme », *Politique européenne*, 2007, vol. 21, n° 1, p. 21.

le marché du travail ou l'intègrent dans des emplois sans lien avec leur formation, les ressources qu'ils incarnent seraient gaspillées. C'est ce gaspillage qu'invite à combattre le *benchmark* fixant le taux d'emploi des diplômés en Europe à 82 % en 2020.

La Panorama des compétences (*Skills Panorama*) est l'instrument clef de la politique européenne d'adéquation. Développé dans le cadre de l'agenda Europe 2020, géré et politiquement appuyé par la DG Emploi et alimenté par l'expertise et le « support technique » du Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), le Panorama est un site internet qui inventorie les renseignements sur « l'offre et la demande des compétences à court et à moyen terme. » Il contient plus d'une quarantaine d'indicateurs comparant et étalonnant les performances des États en matière d'emploi, d'éducation et de compétences acquises et exigées pour un emploi ; des dizaines de rapports sur les besoins en compétences dans chacun des 28 pays membres, dans plusieurs secteurs économiques (i.e. textile, énergie renouvelable, travail social) et domaines d'emploi (i.e. informaticiens, « professionnels des domaines du droit, du social et de la culture[162] »). Le site contient une grande quantité de données synthétisées par des schémas interactifs et des résumés aérés tenant en quelques lignes (cf. captures d'écran *infra*). Il est conçu pour un large éventail d'acteurs (les établissements éducatifs, les conseillers d'orientation, les étudiants et les futurs étudiants leurs familles faisant les choix de formation[163]) mais les décideurs (*policy-makers*) et experts politiques (*policy-experts*) sont le public cible explicitement visé[164].

Le Panorama et la politique d'adéquation définissent l'éducation comme un bien exclusivement économique. En cela, ils ne diffèrent pas de la politique de massification du début des années 2000. Mais tandis que la politique de massification ne remettait pas en question la valeur de l'éducation pour l'économie (elle défendait l'expansion quantitative de tout type d'enseignement), la politique d'adéquation considère que la valeur d'une formation découle du degré de correspondance entre les compétences transmises aux élèves/étudiants et les compétences nécessaires à ces derniers en vue d'exercer leur activité professionnelle. Quand les compétences

[162] « Site officiel du Panorama européen des compétences », consulté le 22 octobre 2017, http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en.

[163] Cedefop, « Skills anticipation in the Czech Republic », 6. http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highligths/skills-anticipation-czech-republic

[164] « Skills Panorama. Our Mission. », consulté le 22 octobre 2017, ma.cedefop.europa.eu/en/content/our-mission.

transmises dépassent les compétences nécessaires pour l'exercice de l'emploi, le Panorama pointe du doigt le problème de la « sur-éducation. » D'après *higher education mismatch*, « quand les individus diplômés du supérieur occupent des postes qui n'exigent que des compétences inférieures […], il y a le risque de gaspillage des ressources publiques [165] ». Parce que le Panorama appréhende l'éducation exclusivement comme un service mesurable, il cherche la juste valeur d'échange entre les compétences acquises dans les formations et les compétences utilisées dans l'emploi. Si certaines compétences acquises ne sont pas utilisées, il s'agit d'un surinvestissement et donc de gaspillage de ressources. Ce gaspillage est traqué par plusieurs classements et schémas. Une *scorecard* interactive permet de comparer les « taux de sur-éducation » dans les pays européens. En moyenne, un quart de travailleurs sont surqualifiés au moment de l'embauche[166]/ Environ 30 % des employés sous-utilisent leurs compétences alors que le taux de sous-qualification ne dépasse pas en moyenne 5 %[167]. Selon *higher education mismatch,* environ un quart des diplômés récents travaillent sur les postes qui ne nécessitent pas de formation supérieure. L'augmentation de 24 à 26 % entre 2011 et 2015 est visualisée comme exponentielle sur le site (image n° 2.2).

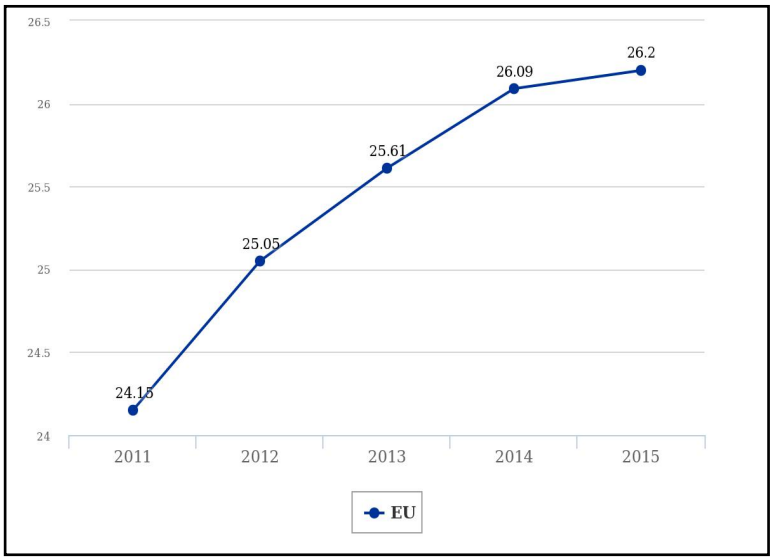


Image n° 2.2 – Graphique accessible sur le site du Panorama mettant en évidence le « problème » de la sur-éducation. Source : « Skills Panorama. Higher Education Mismatch », consulté le 22 octobre 2017, http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/higher-education-mismatch.

[165] « Skills Panorama. Higher Education Mismatch », consulté le 22 octobre 2017, http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/higher-education-mismatch.
[166] « Skills Panorama. Education for Hiring. », consulté le 22 octobre 2017, http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/education-hiring.
[167] Ces résultats ressortent de la comparaison des moyennes européennes des taux de *skills under-utilisation* et des taux d'*under-skilling*. « Skills Panorama. Indicators. »

Objectiver la « sur-éducation » est un aspect qui permet d'étayer le nouveau cadrage. Avec la politique de massification, la Commission annonce des bénéfices économiques à long-terme : la croissance générée par un niveau plus élevé des qualifications. La politique d'adéquation joue sur plus court terme. Les bénéfices qu'elle promet découleraient à la fois de la réduction des dépenses publiques concernant l'éducation mal ciblée et d'une meilleure compétitivité des entreprises ayant accès à une main d'œuvre parfaitement adaptée à leurs besoins. Puisqu'une lutte efficace contre la « sur-éducation » signifie que les États ne financeraient plus les formations qui ne sont pas rentabilisées sur le marché du travail, la politique d'adéquation se traduirait par des économies quasi-immédiate. À l'inverse, la politique de massification générait de coûts supplémentaires à court-terme parce qu'il fallait financer l'élargissement d'accès à l'enseignement. La politique d'adéquation correspond ainsi à l'impératif des « réformes structurelles » visant à réaliser des économies dans les secteurs publics. Elle présente par cela une option plus attrayante pour les ministres de l'Éducation que celle de l'expansion éducative ou d'un meilleur accompagnement des élèves en difficultés. Pour la Commission – deux directions générales plutôt dominées dans l'institution, l'Emploi et l'Éducation – la politique d'adéquation est une opportunité d'investir de nouveaux secteurs. On peut supposer que les origines de l'agenda d'adéquation se trouvent plutôt dans cet espace politico-administratif de l'Union européenne (Commission et Conseil) que dans celui de l'expertise du domaine formation-emploi.

Les résultats de l'expertise et les analyses de prospective qui forment le support technique clef de la politique d'adéquation sont produits essentiellement par le Cedefop (cf. encadré n° 2.5).

Encadré n° 2.5 – Cedefop

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, est une agence décentralisée de l'UE, fondée en 1975, siégeant à Berlin-Ouest et à partir de 1995 à Thessalonique en Grèce. Il a pour mission de « renforcer la coopération européenne dans l'enseignement et la formation professionnelle (EFP), en apportant son concours à la Commission européenne, aux États membres et aux partenaires sociaux dans la formulation et la mise en œuvre de politiques d'EFP[168] ». Il développe, rassemble et publie les données statistiques relatives à l'enseignement et

[168] « About Cedefop », consulté le 22 octobre 2017, http://www.cedefop.europa.eu/fr/about-cedefop.

la formation professionnelle des États membres. Dans ses publications périodiques, il met en avant les indicateurs concernant les références cibles de la MOC Éducation et Formation[169].

Le Cedefop montre sur le portail du Panorama et dans ses autres publications que la majeure partie des emplois créés dans l'avenir exigera une qualification tertiaire et post-secondaire et que, par conséquent, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur serait toujours le meilleur moyen pour favoriser – à long-terme – la croissance et l'accès à l'emploi. Sans distinction de secteurs ou de filières plus ou moins prometteurs en termes de débouchés, le Cedefop constate une corrélation positive entre le nombre d'années d'études certifié par un diplôme et la probabilité d'accéder à un emploi de qualité. En 2008, il prédit que « la création absolue d'emplois en Europe entre 2006 et 2015 comprendra 13,5 millions de nouveaux postes dont 12,5 millions sur les niveaux de qualification les plus élevés (enseignement tertiaire)[170] ». Neuf ans plus tard, un bref texte mis en exergue sur le site du Centre réitère :

> Un travailleur européen sur trois (soit 75 millions de personnes) est peu – ou pas – qualifié, et se trouve ainsi trois fois plus exposé au risque de chômage qu'un travailleur possédant une qualification élevée. En outre, trop de jeunes (environ 15 %) quittent l'école sans qualifications[171].

En concluant toujours que les diplômés du supérieur sont à long-terme relativement les plus protégés sur le marché d'emploi, les données du Cedefop vont plutôt dans le sens d'un élargissement de l'accès aux formations et d'un meilleur suivi pédagogique que dans celui de la lutte contre « sur-éducation ».

5.2. L'université comme l'outil d'une adéquation à court-terme

Dans le cadre de la politique d'adaptabilité (l'employabilité pensée dans la durée), les documents de Bologne recommandent aux États et aux établissements de suivre l'insertion des diplômés, favoriser des stages, intégrer les employeurs dans les enseignements etc. Mais ils ne précisent pas les usages concrets de ces instruments : utiliser les données sur l'insertion pour le conseil d'orientation ou pour financer les établissements ; promouvoir les stages de découverte de quelques jours ou de

[169] Cedefop, « On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews 2016 (update) » (Luxembourg, 2017), 5-6.
[170] Commission européenne, 149-53.
[171] « About Cedefop ».

plusieurs mois comme une voie d'accès au premier emploi ; montrer aux employeurs les logiques universitaires ou adapter les formations à leurs besoins. Faute de consensus au sein des structures de pilotage entre les États, la Commission, le CoE et les organisations sectorielles (ESU, EUA, EI), ces questions restent ouvertes[172].

La ligne de l'Union européenne est plus précise et directive. Elle préconise le suivi des diplômés comme outil d'évaluation et de financement compétitif des établissements[173]. Dès 2006, la Commission recommande de développer des « périodes de stages en entreprises dûment reconnues et créditées [dans] tous les niveaux de formation, à savoir les cycles courts et les programmes de licence, de master et de doctorat[174] ». Six ans plus tard, le Conseil européen réaffirme qu'il faut « augmenter de manière considérable les possibilités d'apprentissages et de stages » ainsi que les « placements dans des entreprises[175] ». Le Conseil de l'Union y rajoute « l'enseignement appliqué ou la formation en alternance[176] ». Pour la Commission, il s'agit aussi d'« associer les employeurs et les institutions du marché du travail à la définition et à la réalisation des programmes[177] ». L'agenda de l'adéquation a du succès auprès des États membres de l'Union européenne. Mais, elle n'est pas imposée dans le processus de Bologne malgré certaines tentatives de la fin des années 2000 (cf. séminaire sur l'employabilité à Luxembourg en 2008[178]).

---

[172] Pour les mêmes raisons, les documents de Bologne s'expriment peu et seulement de façon générale sur les questions du financement des établissements.

[173] En 2006, la Commission stipule que « l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur » et « devrait être pris en compte et récompensé par les systèmes de régulation, de financement et d'évaluation. » (Commission européenne, « Faire réussir le projet de modernisation », 8.). Elle étoffe ses préceptes dans les communications suivantes que le Conseil des ministres s'approprie au printemps 2012 indiquant qu'il faut « analyser la qualité des premiers emplois sur la base de *l'adéquation entre le diplôme obtenu et la nature du travail*, notamment l'adéquation entre l'offre de connaissances, d'aptitudes et de compétences et l'emploi recherché durant les trois premières années sur le marché du travail [italique par JK] » (Conseil de l'UE, « Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation », 14.)

[174] Commission européenne, « Faire réussir le projet de modernisation », 7.

[175] Conseil européen, « Sur la voie d'un assainissement axé sur la croissance et d'une croissance favorable à l'emploi », Déclaration des membres du Conseil européen (Bruxelles, 30 janvier 2012), 3-4.

[176] Conseil de l'UE, *Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation*, Bruxelles, 2012, p. 14.

[177] Commission européenne, « Soutenir la croissance et les emplois », 5.

[178] Le séminaire proposait de réfléchir sur « la perspective des employeurs et ses implications ». Les représentants des grands groupes privés (VW, BMW, Siemens, Fortis Bank, International Electronics & Engineering, METALogic, Curious Group Ltd.) étaient plus nombreux parmi les intervenants, que les universitaires, les représentants des gouvernements ou les organisations internationales (respectivement huit, six et sept intervenants). La Commission a été représentée par D. Coyne de la DG Emploi dont l'intervention se focalisait exclusivement sur la question des emplois exercés (ou non) par les diplômés. (« Bologna Seminar on Employability - the Employers' Perspective and its

La recherche de compromis au sein des structures de pilotage de Bologne aboutit au concept de l'employabilité à long-terme. Dans le cadre communautaire, la Commission développe des instruments pour atteindre une adéquation formation-emploi plus précise, une employabilité immédiate qui peut entrer en contradiction avec l'adaptabilité à long-terme. Prenons l'exemple de l'ESCO (*European Skills/Competences, qualifications and Occupations*), la classification européenne des compétences, certifications et professions est présentée comme un des « jalons clefs » de la Stratégie Europe 2020[179]. D'après la Commission, la classification disponible en vingt-sept langues devrait être reprise et utilisée par les portails d'emploi et par les établissements éducatifs. Les utilisateurs des portails devraient exprimer leurs requêtes dans les termes de l'ESCO et les responsables des formations devraient s'y caler pour expliciter les compétences transmises dans leurs cursus mais aussi pour s'adapter à la demande des compétences recherchées. Selon le site de la Commission, l'ESCO « rapproche l'emploi et l'éducation parce que les promoteurs des services éducatifs peuvent l'utiliser pour décrire les acquis d'apprentissage attendus de leur curricula et pour mieux comprendre les tendances du marché du travail et les besoins futurs des compétences [*future skills needs*][180] ». Or l'ESCO prévoit presque 3000 professions. Si les établissements y adaptaient leurs formations initiales, cette granularité produirait une hyperspécialisation sur des marchés très étroits peu compatibles avec l'objectif d'une transversalité des compétences établi dans la politique d'adaptabilité. Pour la Commission, l'apparente contradiction entre les agendas d'adaptabilité et d'adéquation serait résolue par une meilleure articulation entre les formations initiales et continues (cf. Programme de l'apprentissage tout au long de la vie, *Lifelong Learning Program*). Néanmoins, les documents et instruments de la politique d'adéquation ne distinguent pas entre les deux ; ils appréhendent les formations universitaires longues selon les principes de la formation professionnelle continue (formation courte dans l'objectif d'adaptation à un emploi précis).

Au sein du processus de Bologne, l'enseignement universitaire est toujours conçu comme ayant de multiples rôles (économiques, sociaux, culturels, civiques ou

---

Implications », consulté le 22 octobre 2017, https://www.ehea.info/cid103341/bologna-seminar-on-employability.html.)

[179] Commission européenne, « ESCO, V1 is live ! », consulté le 22 octobre 2017, https://ec.europa.eu/esco/portal/news/0bce4e15-b576-4886-a96f-5d29c0d73f15.

[180] Commission européenne, « How can ESCO be used in practice? », consulté le 22 octobre 2017, https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/ESCO_use_cases.

relatifs à « l'épanouissement personnel »). Mais la politique d'adéquation promue par la Commission et notamment la lutte contre la « sur-éducation » reposent sur une conception *exclusivement* économique et instrumentale. L'université est envisagée seulement comme un outil du marché d'emploi.

Si l'objectif du Panorama est de « faire mieux correspondre (*to match better*) l'offre et la demande des compétences à travers l'Europe »[181], c'est uniquement l'offre (compétence des travailleurs) qui doit s'adapter à la demande (compétences exigées par le marché) dans un horizon temporel relativement court. Dans cette conception, la seule manière d'y parvenir consiste à modifier l'action des établissements éducatifs, des élèves et des étudiants. Le Panorama fixe les compétences demandées par le marché comme donnée intangible et tente de peser sur les calculs des acteurs individuels et collectifs en amont. En déterminant les compétences que les diplômés devraient posséder, le Panorama incite les établissements éducatifs à les produire et les étudiants à s'orienter vers des filières où la demande est forte. Dans cette logique, une douzaine d'indicateurs disponibles sur le site évaluent la « correspondance » entre les compétences acquises et les compétences utilisées, demandées ou potentiellement utiles sur le marché du travail des 28 États (i.e. *education for hiring*[182]*, skills under-utilisation*[183]*, higher education mismatch*[184]). Environ un tiers des indicateurs du site (14 sur 45) portent sur l'éducation. Mais ils se focalisent sur les « outputs », c'est-à-dire le nombre de diplômés et les compétences transmises que les pouvoirs publics devraient faire mieux correspondre à la demande du marché[185].

Le Panorama publie des rapports relatifs à chaque pays pour mettre en évidence les secteurs où les employeurs ont du mal à recruter et les professions où le nombre

[181] « Skills Panorama. Our Mission. »
[182] *Education for hiring* mesure la part des employés qui considèrent qu'au moment de l'embauche, leurs compétences ont été supérieures ou inférieures aux demandes des employeurs. « Skills Panorama. Indicators. », consulté le 22 octobre 2017, http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators-list.
[183] *Skills under-utilisation* mesure les parts d'employés qui déclarent avoir des compétences supérieures à ce qu'exige l'activité professionnelle qu'ils exercent. « Skills Panorama. Indicators. »
[184] Un des rares indicateurs du Panorama fondé sur une catégorisation objective « *higher education mismatch* » mesure la part des jeunes diplômés (25-34 ans, niveaux ISCED 5-6) qui ne travaillent pas sur les postes inclus dans les trois premières catégories de l'ISCO (1-managers, 2-professionals, 3-techniciens et professionnels associés). (« Skills Panorama. Indicators. »)
[185] La plupart de ces indicateurs (11 sur 14) reprennent les résultats des programmes de l'OCDE évaluant les compétences des adultes (PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) et des élèves de 15 ans (PISA, *Programme for International Student Assessment*) en lecture, mathématiques, sciences ou selon leur aptitude à résoudre les problèmes (*problem solving*) (« Skills Panorama. Indicators. »)

de diplômés excède les capacités du marché à les absorber [*mismatch priority occupations*] (image n° 2.3).



Image n° 2.3 – Exemple des fiches accessibles sur le Panorama relatant les professions « déficitaires » et « excédentaires » dans les 28 pays membres de l'UE.
Source : « Skills Panorama. Czech Republic: Mismatch priority occupations. » consulté le 22 octobre 2017. http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highligths/czech-republic-mismatch-priority-occupations

D'autres rapports publiés sur le Panorama rendent compte de 28 systèmes de *skills intelligence*. Structurés selon une grille du Cedefop et remplis par ses délégués nationaux, ils évaluent comment les États prévoient leurs besoins économiques et comment ils les utilisent pour planifier l'offre des formations. Le résumé du rapport sur la Tchéquie annonce en exergue qu'« il n'y a [ni] de système cohérent de la prévision des besoins […] ni de budget [qui y serait] spécifiquement dédié[186] ». La Commission invite ainsi les États à être plus actifs dans la gestion du lien entre les études et emplois.

Formulée dans les documents du Conseil et de la Commission dès la fin des années 2000, la politique d'adéquation se diffuse par un réseau d'instruments interconnectés (ESCO, Panorama, EURES[187]) qui recouvrent un nombre important

[186] Cedefop, « Skills anticipation in the Czech Republic », avril 2017, 1, http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highligths/skills-anticipation-czech-republic.
[187] EURES – le Réseau des services européens de l'emploi – a pour ambition de s'appuyer sur l'ESCO afin de développer des portails de recherche d'emploi qui traitent les *big data* concernant les postes vacants et les compétences demandées et qui permettraient de « trouver la meilleure correspondance

d'indicateurs, benchmarks, recommandations, rapports d'évaluation et de prospective. Le fait de transformer l'université en un outil à court-terme du marché du travail est implicitement justifié par un cadrage ingénieux. En continuité avec la ligne néolibérale de la stratégie de Lisbonne, la politique d'adéquation propose de favoriser la compétitivité des entreprises. Mais elle se construit en même temps autour de l'objectif de lutte contre le chômage des jeunes. L'astuce spécifique à la politique d'adéquation, c'est que sa mise en place ne générerait pas l'augmentation des dépenses nécessaires à financer l'expansion éducative et un suivi pédagogique renforcé. Au contraire, l'agenda d'adéquation promet aux pouvoirs publics de pouvoir réduire les coûts de l'enseignement en limitant la « sur-éducation » et en ajustant plus efficacement les formations à la demande du marché.

Conclusion

Ce chapitre décrit les principaux courants, tendances et constantes des initiatives européennes en matière d'enseignement. S'il ne produit pas d'effet direct, l'espace européen est suffisamment dense et structuré pour fournir des recommandations, normes, standards, indicateurs, réseaux d'experts ou financements qui sont sélectivement repris par les acteurs au niveau national (cf. chapitres, 3, 4) et universitaire (chapitre 5, 6). Explorer la diversité de ces normes et arènes revient d'abord à nuancer l'idée qu'il y aurait *une* politique européenne consolidée avec *une* conception spécifique de l'université ou de l'employabilité. Dans le même temps, les politiques européennes ont une cohérence, temporalité et dynamique interne.

Le moment déterminant pour la professionnalisation se situe dans la deuxième moitié des années 2000 où à la fois le processus de Bologne et l'Union européenne étoffent leurs agendas sur l'employabilité et marginalisent des objectifs relevant de l'autonomie des disciplines et des établissements. S'ils sont légitimés et pérennisés par la hausse du chômage, ils ne sont pas de simples réactions à la crise de 2008/2009. Le communiqué de Londres nomme dès 2007 un groupe du travail sur l'employabilité au sein de Bologne et l'initiative communautaire *New Skills for New*

---

entre les demandeurs d'emploi et les postes vacants en comparant automatiquement les aptitudes, les compétences et les connaissances exigées par l'employeur avec le profil du candidat. » (Commission européenne, « ESCO in EURES », consulté le 22 octobre 2017, https://ec.europa.eu/esco/portal/news/cd353d95-e8b0-4036-87a1-cdd352755ab3.)

Jobs est certes présentée en décembre 2008 mais sa genèse précède l'éclatement de la crise financière.

Au-delà de ce point de bascule, les quatre politiques se structurent selon la dualité entre le processus de Bologne et l'Union européenne. Malgré la domination croissante de la Commission au sein des structures de pilotage de Bologne, elle n'y impose pas son agenda des stratégies de Lisbonne et de l'Europe 2020. Les politiques soutenues par l'Union (massification et adéquation) conceptualisent l'enseignement exclusivement comme un instrument économique. Les politiques formulées dans le cadre du processus de Bologne (lisibilité et adaptabilité) véhiculent une vision de l'université aux fonctions multiples, économiques, sociales, culturelles, civiques et personnelles. Cette définition multifonctionnelle de l'enseignement supérieur découle des clivages qui opposent au sein du processus de Bologne, entre autres, la Commission européenne au Conseil de l'Europe et aux organisations sectorielles (EI, EUA, ESIB/ESU).

Malgré ces clivages, la professionnalisation est favorisée par l'ensemble des quatre politiques distinguées dans ce chapitre. Elle l'est de manières différentes en fonction des organisations, arènes et périodes. Les normes et instruments qui la véhiculent, sont pluriels et pas toujours interprétés de la même manière dans les différentes instances européennes. Il en découle que les influences de ces multiples politiques européennes sont diffuses et difficiles à saisir ou estimer. Le prochain chapitre tentera d'identifier les traces européennes tangibles en procédant du bas, c'est-à-dire depuis les politiques universitaires en France et en Tchéquie.

Chapitre 3. La force des structures nationales. Espace de la politique universitaire en France et en Tchéquie

La politique européenne en matière d'enseignement supérieur fournit une boite à outils, un ensemble de recommandations, de cadres normatifs et d'instruments techniques qui ne s'imposent pas automatiquement aux espaces nationaux. Ils font l'objet de traductions et d'appropriations qui sont dictées par les dynamiques propres à chaque contexte. Ce chapitre étudie la structuration des espaces dans lesquels sont construites les politiques universitaires française et tchèque. Il constitue une étape préalable à l'analyse des réformes visant à promouvoir la professionnalisation qui feront l'objet du prochain chapitre. Il permettra également de comprendre comment les agendas nationaux sont rattachés aux politiques européennes et internationales.

Au cours des années 2000, la politique universitaire est dominée dans les deux pays par des projets de réformes qui vont dans le même sens, celui de la managérialisation et de la mise en concurrence. Les réformes sont portées par des acteurs ayant des propriétés comparables : des universitaires devenus administrateurs, proches du pouvoir politique, capables de mobiliser des expériences et des expertises internationales. Pourtant, en Tchéquie, le principal projet de réformes provoque un large mouvement d'opposition qui conduit à son abandon. En France, les réformes progressent depuis plus d'une vingtaine d'années ; les oppositions sont dépassées sans que l'exécutif ne soit forcé de reculer et de retirer les mesures les plus clivantes. Ces processus de réformes et les mouvements d'opposition qu'ils suscitent sont révélateurs des rapports de pouvoir au sein des deux espaces de la politique universitaire. Ils constituent aussi un fil rouge qui permet de les présenter.

Une brève première partie de ce chapitre décrira les principales caractéristiques des espaces nationaux de la politique universitaire en France et en Tchéquie. La deuxième partie étudiera les agendas réformateurs et les configurations d'acteurs qui les portent. Cela permettra d'exposer les logiques de fonctionnement des deux espaces nationaux et la manière dont les politiques européennes y sont convoquées (ou non). Dans un troisième temps, ces observations seront mises à l'épreuve par l'analyse des mouvements universitaires de la fin des années 2000.

1. Espace de la politique universitaire

> Comment allez-vous faire pour comparer la Tchéquie à la France ? J'y réfléchis à chaque fois que je lis sur les réformes en France. En 2008 ou 2009, j'ai été en France pour une conférence. C'était au moment de la grève contre la LRU [probablement au printemps 2009 au moment de la grève contre le projet du décret sur le statut des enseignants-chercheurs]. Je déplie *Le Monde* et il y a une double page avec quatre ou cinq commentaires sur la réforme. On y voit tout de suite la structure du débat. Un professeur qui défend l'université humboldtienne. Un *sarkozyste* [en français] qui défend la réforme néolibérale. Puis un syndicaliste qui s'y oppose au nom de l'*égalité*, le rôle social de l'université, la démocratisation etc. C'était si clair ! En Tchéquie, on ne sait pas où on est ! On ne sait pas qui est contre nous, qui est avec nous[1].

Un ancien leader du mouvement d'opposition au projet de réforme universitaire conclut ainsi l'entretien qu'il nous accorde en septembre 2014. Professeur ayant étudié en France, il a une formation académique en sciences sociales et une connaissance experte de l'enseignement supérieur. Dans cet extrait, il pointe une différence qui pourtant n'apparaît pas quand on liste les principales catégories d'acteurs qui participent dans les années 1990 et 2000 à la conception de la politique universitaire.

Catégorie d'acteurs	France	Tchéquie
Gouvernement	Le ministère en charge de l'Enseignement supérieur (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, MESR en 2007-2012), Président, Premier-ministre	Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports *(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy,* MŠMT), Premier-ministre
Agence d'accréditation et d'évaluation	Agence pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES/HCERES)	Commission d'accréditation (Bureau d'accréditation depuis 2017)
Établissements	Conférence des présidents d'université (CPU), Conférence des Grandes Écoles (CGE)	Conférence des recteurs (*Česká konference rektorů*), Conseil des établissements de l'enseignement supérieur (*Rada vysokých škol*).
Étudiants	FAGE, UNEF, UNI	Chambre étudiante du Conseil des établissements (*Studentská komora Rady vysokých škol*).
Profession universitaire	SNESup, SGEN, Qualité de la science française, Sauvons la Recherche, Sauvons l'Université	L'Union syndicale de l'enseignement supérieur (*Vysokoškolský odborový svaz*)
Organisations des employeurs	MEDEF, CGPME	Chambre de commerce (*Hospodářská komora*), Union de transport et de l'industrie (*Svaz dopravy a průmyslu*)

Tableau 3.1 – Catégories d'acteurs et principales organisations actives dans l'espace de la politique universitaire française et tchèque (années 1990-2010).

[1] *Entretien avec un ancien vice-recteur de l'Université Charles; né dans les années 1950*, Prague, 2014.

Dans les deux pays, la politique universitaire est formulée et suivie par les représentants du gouvernement. Dans le système français, l'État ou la « tutelle » reste au centre du pouvoir universitaire. Sous la Ve République, « l'État » est représenté par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur mais un rôle important, même si variable, est joué par le Président, le Premier ministre ou le Ministre des Finances[2]. En Tchéquie, c'est le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, MŠMT ; ministère de l'Éducation par la suite) qui est en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le premier-ministre et le ministre des Finances déterminent les enveloppes budgétaires[3]. Mais ces acteurs politiques sont rarement impliqués directement dans la politique universitaire qui est coordonnée par le secrétaire d'État pour l'enseignement supérieur et la recherche (*náměstek pro vysoké školství, vědu a výzkum*) et le directeur de l'enseignement supérieur (*ředitel odboru vysokých škol*), deux postes politico-administratifs.

Le centre national exerce aussi un contrôle sur les formations dispensées dans les universités (cf. la deuxième ligne du tableau). En Tchéquie, les formations sont accréditées par la Commission d'accréditation (Bureau d'accréditation depuis 2017). En France, elles sont habilitées par le ministère en charge de l'enseignement supérieur. Depuis 2006-2007, elles sont évaluées par les agences d'évaluation (AERES ou HCERES) et validées via les procédures de contractualisation par le ministère[4]. Malgré des différences nationales, le contrôle des diplômes est exercé dans les deux pays par des organes composés majoritairement d'universitaires et plus ou moins proches du ministère en termes institutionnels et politiques[5].

---

[2] Au sein du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, les directeurs de l'administration centrale sont généralement les professeurs d'université mais, selon l'historien Patrick Fridenson, ils deviennent « de plus en plus proches du pouvoir politique qui les a nommés (P. Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », art cit, p. 51.)

[3] Petr Fiala et Jiří Nantl, « Vysokoškolská a výzkumná politika (La politique de l'enseignement supérieur et de la recherche) » dans *Veřejné politiky v České republice v letech 1989 - 2009 [Politiques publiques en République tchèque, 1989-2009]*, Brno, 2010, p. 542-572.

[4]Catherine Agulhon, « Accréditation-habilitation dans l'enseignement supérieur : de la distinction à la sanction », *Carrefours de l'éducation* 36, n° 2 (2013): 131, https://doi.org/10.3917/cdle.036.0131.

[5] En Tchéquie, la Commission d'accréditation fait institutionnellement partie du ministère de l'Éducation. Mais dans certaine période (par exemple en 2009-2013), elle s'oppose publiquement à la politique promue par le ministère. En France, la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP) qui habilite les diplômes avant la loi dite LRU (2007) fait partie du ministère de l'Éducation. Elle semble suivre des logiques disciplinaires plus autonomes sur la politique universitaire nationale que l'AERES et l'HCERES qui sont officiellement séparées du ministère mais dont les cadres dirigeants sont souvent en proximité avec la ligne politique du gouvernement. (L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 347-355.)

Les quatre lignes inférieures du tableau décrivent les catégories d'acteurs consultés par le ministère chargé de l'enseignement supérieur. Leur pouvoir est variable. Mais dans les deux pays, les représentants des établissements (les présidents d'université en France, les recteurs en Tchéquie) jouent un rôle central.

Pour appréhender comment ces catégories d'acteurs participent à la conception et la mise en œuvre de la politique universitaire, nous parlerons de « l'espace de la politique universitaire ». C'est un cadre analytique sans ancrage théorique univoque. En suivant les méthodes d'analyse décrites par Patrick Hassenteufel et Wiliam Genieys[6], nous partons du terrain – c'est à dire d'une analyse des instruments, des programmes de réformes et des acteurs et organisations qui les portent – et articulons les travaux en sociologie des acteurs et en analyse d'action publique d'obédience théorique différente. Dans un second temps seulement, le concept de l'espace donne certaines pistes pour généraliser : on peut caractériser un espace comme étant plus ou moins structuré et différencié[7] ; hiérarchisé ou « intégré[8] » ; plus ou moins autonome/hétéronome[9] ou faible/fort[10].

Dans un souci de clarté, nous renversons l'ordre chronologique que nous avons suivi et présentons d'abord un trait structurel qui distingue les deux espaces de la politique universitaire de notre enquête. Comme le décrit le professeur cité en exergue de cette partie, l'espace français est plus structuré politiquement. Cela découle de l'histoire récente des deux systèmes d'enseignement supérieur.

Patrick Fridenson restitue les positions des principales organisations de la politique universitaire française à partir de la fin des années 1960. Il montre que la droite et la gauche gouvernementales promeuvent des agendas relativement stables en matière d'enseignement supérieur. Parmi les organisations enseignantes, le SGEN (syndicats généraux de l'Éducation nationale, fondée en 1937) est considéré comme « girondin » en opposition au SNESup, (Syndicat National de l'Enseignement Supérieur, 1956) qualifié de « jacobin ». En 1982, le mathématicien Laurent Schwartz

[6] W. Genieys et P. Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », art cit.
[7] D. Georgakakis et J. Rowell, *The field of Eurocracy*, *op. cit.*
[8] Rhodes développe une typologie de cinq communautés/réseaux allant d'une communauté de politique publique le plus « intégrée » et hiérarchisé jusqu'à un « réseau » plus lâche et horizontal (Rod A. W. Rhodes, « Policy Networks: A British Perspective », *Journal of Theoretical Politics*, juillet 1990, vol. 2, n° 3, p. 304-305.).
[9] P. Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*
[10] Christian Topalov, « Le champ réformateur : un modèle » dans *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999, p. 461-474.

fond la Qualité de la Science Française (QSF), « contre les syndicats », pour défendre l'excellence et une conception élitiste de l'université[11]. Sauvons la Recherche (2003) et Sauvons l'Université (2007) sont fondées en opposition à la politique universitaire du gouvernement de droite[12]. Parmi les organisations étudiantes, l'Union nationale des Étudiants de France (UNEF) fondée en 1907 est depuis les années 1950 proche du PCF, puis du PS, tandis que l'Union Nationale Interuniversitaire (UNI, 1968) est proche de la droite[13]. La Fédération des associations générales étudiantes (FAGE, 1989) se présente comme « [i]ndépendante des partis, des syndicats de salariés et des mutuelles étudiantes[14] » et garde un ancrage disciplinaire et régional fort. Mais comme l'UNEF, elle se dote d'un bureau national parisien où les élus travaillent à plein temps en lien avec l'agenda gouvernemental. Nouvel entrant dans l'espace de la politique universitaire, la FAGE développe un système dense de formations, un volumineux « guide de l'élu[15]» et le réseau « wikifage.org », une encyclopédie de l'enseignement supérieur : pour que les élus de la FAGE soient crédibles au niveau national, ils doivent partager un ensemble de connaissances, idiomes ou mythes propres à l'espace de la politique universitaire français.

Les références et un vocabulaire communs sont diffusés depuis cinq décennies par la presse. L'Association des journalistes universitaires est fondée en 1970. Le mensuel *Le Monde de l'Éducation* est créé en 1974. Même si peu nombreux, les journalistes spécialisés dans le domaine de l'enseignement supérieur cadrent le débat sur la politique universitaire[16]. Ils font connaître les positions des différentes organisations et acteurs et les poussent à formuler des lignes politiques propres et à se distinguer des concurrents. Les termes techniques de « sélection », « autonomie », « cadre national des diplôme », « allocation d'étude » sont autant des mots d'ordre ou d'épouvantails évocateurs des projets politiques nationaux défendus ou combattus par les organisations de l'espace de politique universitaire.

[11] P. Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », art cit, p. 49-50.
[12] Jean-Yves Mérindol, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008, vol. 55-4bis, n° 5, p. 7.
[13] Jean-Philippe Legois, Alain Monchablon et Robi Morder (eds.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Paris, Syllepse, 2007, 434 p.
[14] La FAGE, Fédération des Associations Générales Etudiantes, *Présentation de la FAGE*, https://www.fage.org/les-assos-etudiantes/presentation/ , 2020, (consulté le 11 mars 2021).
[15] FAGE, *Le Guide de l'Élu - 4e édition*, Paris, 2015.
[16] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 127-128.

En Tchéquie, cette structure politique n'est pas concentrée au niveau national. Après la fin du régime socialiste, la nouvelle assemblée tchécoslovaque vote en juin 1990 une loi universitaire qui affaiblit radicalement le rôle de l'État dans la gestion des universités et accorde de larges compétences aux sénats académiques des universités *et* des facultés, composés d'élus universitaires et d'étudiants. Le législateur réagit à ce qu'il perçoit comme les excès du régime socialiste et érige en principe fondateur de l'enseignement supérieur tchèque un parlementarisme universitaire non-partisan, c'est-à-dire isolé des orientations politiques, des syndicats et des partis[17]. Les clivages politiques se construisent au sein des établissements selon des logiques disciplinaires et souvent proprement locales.

Au niveau national, le ministère consulte, pour l'élaboration de toute mesure législative et réglementaire, la « Représentation académique ». Elle se compose de la Conférence des recteurs (*Česká konference rektorů*) et du Conseil des établissements de l'enseignement supérieur (*Rada vysokých škol*). La Conférence des recteurs, équivalent tchèque de la CPU française, réunit les plus hauts représentants des universités. Le Conseil des établissements de l'enseignement supérieur regroupe les délégués des sénats académiques de chaque université (vingt-six universités publiques et deux universités d'État) mais aussi de chaque faculté. Il est composé de plus de cent-vingt membres[18]. Les étudiants tchèques sont représentés au niveau national par la Chambre étudiante du Conseil des établissements. Celle-ci est composée des étudiants que délèguent les sénats des universités. Le président de la Chambre étudiante représente les intérêts de l'ensemble des étudiants tchèques. La loi lui fait obligation de rester a-partisane. Depuis 1990, les organisations universitaires ou étudiantes n'ont défendu une ligne politique claire que pendant quelques mois d'opposition contre les projets de réformes en 2009 et en hiver 2011-2012.

En 2014, nous interviewons un ancien directeur de l'enseignement supérieur ayant porté l'agenda des réformes à la fin des années 2000. En nous décrivant pourquoi sa mise en place était « impossible » et « perdue d'avance », il déplore les « intérêts trop divergents » parmi les acteurs de la Représentation académique : « comprenez, ils ne peuvent pas s'entendre parce qu'ils ne partagent même pas un

[17] P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit.
[18] Le nombre de facultés varie davantage dans le temps que le nombre d'universités. Certaines facultés renoncent à représenter de candidat (P. Fiala et J. Nantl, « Vysokoškolská a výzkumná politika (La politique de l'enseignement supérieur et de la recherche) », art cit, p. 554.).

vocabulaire commun ![19] ». Certes, ce constat illustre d'abord la position du locuteur : un expert internationalisé de l'enseignement supérieur, favorable à une réforme libérale, proche de la droite gouvernementale. Mais il exprime efficacement la différence réelle entre les espaces de la politique universitaire française et tchèque. En France, quand un ancien président d'université proche de la droite nous explique en entretien en 2015 les échecs des réformes auxquelles il a participé entre les années 1970 et 2000, il ne souligne pas l'absence mais l'excès de politisation : « c'était très politisé » constate-t-il à quatre reprises pour déplorer l'opposition de l'UNEF et des partis de gauche. En Tchéquie, les débats politiques ont lieu au sein des sénats académiques universitaires ou facultaires, et ne sont pas cadrés de la même manière sur l'ensemble du territoire.

Si la politique universitaire tchèque est localisée ou éparpillée entre les différents établissements, c'est que l'espace de la politique universitaire national est peu autonome. Pour reprendre les termes de Christian Topalov, l'espace tchèque est un champ faible ou en tous cas nettement plus faible que le champ français[20]. En France, l'espace de la politique universitaire ne structure pas seulement les positionnements idéologiques, il structure également les carrières professionnelles. Nous verrons que certains acteurs circulent entre les différents postes de pouvoir administratif et politique depuis une trentaine d'années. Cette longévité est rare en Tchéquie. Les acteurs s'investissent au niveau de la politique universitaire nationale de façon plus temporaire. Les seuls « permanents[21] » sont des experts et les chercheurs en matière d'enseignement supérieur. Ces traits structurels des deux espaces d'enseignement supérieur déterminent le déroulement différencié des réformes en France et en Tchéquie dans les années 2000.

2. Un cap commun et des mises en concurrence différenciées. La force des permanents

Pour produire une vision systématisée et globale des politiques universitaires française et tchèque nous pouvons les appréhender en mobilisant le cadre analytique

[19] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque; né dans les années 1970*, Prague, 2014.
[20] Christian Topalov (ed.), *Laboratoires du nouveau siècle: la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Ecole des hautes études en sciences sociales, 1999, 574 p.
[21] D. Georgakakis (ed.), *Le champ de l'eurocratie*, *op. cit.*

de la convergence de l'action publique. Colin J. Bennett, repris par Patrick Hassenteufel, invite à interroger la convergence des actions publiques sur sept niveaux : les objectifs ; les contenus ; les instruments ; les publics visés et atteints ; les effets produits ; les modes d'adoption ; et les acteurs dominants depuis la définition d'un problème public jusqu'à la mise en œuvre de la politique[22]. Bennett nous apprend d'abord que la convergence est rarement simultanée sur ces sept niveaux. Aussi, quelque soit le critère de comparaison, le fond commun de convergence résiste seulement si l'observateur reste à un certain niveau de généralité. Néanmoins, les politiques universitaires conduites en France et en Tchéquie convergent particulièrement sur les cinq premiers niveaux.

En termes d'objectifs ou de cadrage de la politique publique, les réformes s'inscrivent depuis les années 2000 dans l'imaginaire de la société ou de l'économie de la connaissance reposant sur l'idée que la qualité et la compétitivité des systèmes d'enseignement détermineraient la compétitivité économique des nations et donc la richesse et le bien-être des populations[23]. Par leur contenu et leurs instruments, les réformes mobilisent une partie de l'agenda du nouveau management public quand les pratiques d'une gestion directe *a priori* avec un financement récurrent sont remplacées par l'évaluation des résultats et par le financement compétitif[24]. Les effets des réformes se caractérisent par une mise en concurrence à l'échelle collective et individuelle et par le creusement des écarts entre les établissements et entre les universitaires[25]. La « configuration universitaire[26] » est modifiée et le pouvoir sur le système d'enseignement et sur les universités se déplace. Il se situe moins dans les rapports entre la tutelle et la profession universitaire (les « mandarins », les disciplines, facultés) et davantage dans les rapports que la tutelle entretient avec les directions renforcées des universités, c'est-à-dire les équipes des présidents/recteurs[27]. L'affaiblissement des logiques disciplinaires au profit des établissements (ou les

[22] P. Hassenteufel, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », art cit, p. 123. Colin J. Bennett, « What Is Policy Convergence and What Causes It ? », British Journal of Political Science, 21 (2), 1991, p. 217.
[23] Bob Jessop et Ngai-Ling Sum, « Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education », *Journal of Knowledge Economy* 4 (2013): 24–44.
[24] J. Kavka, « Variegated Neoliberalization in Higher Education: Ambivalent Responses to Competitive Funding in the Czech Republic », art cit.
[25] C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.* ; Marta Vohlídalová et Marcela Linková, *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, Prague, Sociologické nakladatelství (SLON), 2017.
[26] Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 218 p.
[27] C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.*, p. chapitre 1 ; P. Pabian et K. Šima, « Higher Education Policy Context », art cit.

« sites ») et leurs exécutifs relève des principaux effets mais aussi des objectifs et des instruments des réformes.

Des nuances s'imposent d'emblée quant aux deux derniers niveaux, celui des modes d'adoption et celui des acteurs. Les réformes dans les deux pays sont adoptées par une succession de mesures législatives et réglementaires dont certaines soulèvent des mouvements d'opposition. Mais la démission forcée du ministre de l'Éducation et l'abandon d'une vaste réforme globale en 2012/2013 n'a eu lieu qu'en Tchéquie. Si les porteurs des réformes se ressemblent par leurs profils sociaux et institutionnels, une analyse plus fine pointe une différence qui se révèle essentielle quant à leur capacité à imposer leur agenda. En France, ils constituent un groupe « d'acteurs programmatiques » qui évoluent dans l'espace de la politique universitaire nationale depuis les années 1990. En Tchéquie, cet espace est moins différencié de celui des établissements de l'enseignement supérieur. Aussi, les acteurs qui y évoluent de façon permanente sont peu nombreux. Ce sont essentiellement des experts dont le pouvoir est limité par leur isolement et/ou par leur distance d'avec le centre du pouvoir universitaire. Par conséquent, c'est seulement en France, qu'émerge un groupe d'acteurs réunis autour d'un programme et qui dominent l'espace de la politique universitaire (1). En Tchéquie, les entrepreneurs politiques plus individualisés introduisent des réformes discrètes, plutôt consensuelles et souvent aux effets inattendus (2).

2.1. Acteurs programmatiques et poursuite de la compétitivité

William Genieys et Patrick Hassenteufel définissent ainsi les « acteurs programmatiques » :

> Les acteurs collectifs structurés autour d'un programme de changement d'ensemble d'une politique publique et qui détiennent des positions de pouvoir leur permettant de participer directement à la décision (ce qui les différencie d'une nébuleuse réformatrice)[28].

La « nébuleuse réformatrice » réunit les acteurs qui diffusent un *sens commun* réformateur ; celui-ci s'impose aux décideurs ; mais les deux groupes sont des personnes distinctes évoluant dans des champs différents[29]. Genieys et Hassenteufel décrivent une situation où ces deux publics se rejoignent et forment un même groupe. Les « acteurs programmatiques » portent un programme de réforme consolidé et le

[28] W. Genieys et P. Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », art cit, p. 95.
[29] C. Topalov, « Le champ réformateur : un modèle », art cit.

mettent en œuvre. Ce sont des personnes qui à la fois conçoivent, promeuvent et appliquent les réformes. Un tel groupe se constitue en France dans les années 1990-2000 (1). S'ils adaptent leur agenda aux logiques proprement nationales, ils suivent de près des modèles universitaires internationaux, surtout états-uniens (2).

2.1.1. L'essor programmé d'une « logique de site[30] »

En retraçant l'histoire des universités françaises depuis Napoléon 1er, Christine Musselin identifie un point de rupture au tournant des années 1980. Une réforme discrète aux effets imprévus modifie alors la « configuration universitaire ». Elle affaiblit les disciplines et instaure les niveaux centraux de l'université – essentiellement les présidents et leurs équipes – en nouvel échelon fort du système. Cette dynamique est consolidée et approfondie pendant la vague de réformes des années 2000. « L'autonomie [31] », le regroupement et la centralisation des établissements sont les principales priorités des réformes successives. Après la LMD (2002), la création de l'ANR (2005) et des Pôles de recherche et de l'enseignement supérieur (PRES, 2006[32]), l'élection de Nicolas Sarkozy amène un soutien politique « volontariste » à l'agenda réformateur[33]. La loi sur les libertés et les responsabilités des universités (dite LRU) du 10 août 2007 accorde aux établissements les compétences sur la gestion de leur budget, du personnel et éventuellement de leurs biens immobiliers[34]. Les procédures d'habilitation *a priori* par le ministère sont affaiblies au profit des processus d'évaluation. Avec l'installation de l'AERES[35], l'évaluation des établissements, de leurs formations et des équipes de recherche est régularisée et reliée aux vagues de contractualisation. L'exécutif au sommet des

[30] C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.*, p. 162.
[31] Nous mettons l'autonomie entre les guillemets pour se référer au sens que le terme revêtait dans l'agenda des réformes françaises, notamment avec la LRU (nouvelles compétences et « responsabilités » transmises depuis la tutelle aux établissements, centralisation de la gestion et des processus décisionnels en interne, diversification). Nous utilisons l'autonomie sans guillemets pour parler du mot d'ordre polysémique, à tiroirs, qui circulait dans l'espace transnational de la politique universitaire à la manière de l'employabilité (cf. chapitre 2).
[32] La loi de programme pour la recherche n° 2006-450 du 18 avril 2006.
[33] Isabelle Guinaudeau et Sabine Saurugger, « Entrepreneurs politiques et engagement électoral: La loi LRU et le rôle de la Conférence des présidents d'université », *Revue française de science politique*, 2018, vol. 68, n° 2, p. 319.
[34] Annie Vinokur, « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs.*, 2008, vol. 02, n° 02.
[35] Clémentine Gozlan, « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique: Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française », *Sociologie*, 2016, vol. 7, n° 3, p. 261-280 ; Joël Laillier et Christian Topalov, « Qui organise l'évaluation dans les sciences humaines et sociales en France ? », *Sociologie*, 2017, vol. 8, n° 2.

universités est renforcé quand le conseil d'administration qui élit le président passe de 30-60 membres à 20-30 membres[36]. Au sein de ce conseil, le poids des personnalités extérieures est accru (de 20-30 % à 24,1-38,1 %) au détriment des membres élus (20-25,7 % à 10,7-22,7 %). Les nouvelles compétences des présidents concernant la gestion du personnel (possibilité de faire varier les rémunérations, d'engager des contractuels, de refuser des mutations) sont confortées par la réforme du statut des enseignants-chercheurs en 2009[37]. En parallèle, le gouvernement s'appuie sur d'importants fonds alloués via des appels à projets pour inciter les universités à adopter le régime de « l'autonomie » et à se regrouper dans les PRES[38]. Au plan Campus lancé en 2008 se rajoutent les initiatives « d'excellence » (i.e. Idex, Labex, Équipex, financés par le « grand emprunt » et gérés par le Commissaire général à l'investissement (CGI)[39]. Suite à l'alternance de 2012, la création des COMUE institutionnalisera les regroupements.

Si depuis trente ans les réformes vont dans un sens similaire, leur « cadrage » se modifie au début des années 2000. À la « logique des établissements » se substitue celle « de site. » Lors de la « contractualisation » au début des années 1990, la réforme concernait seulement les universités. Depuis les années 2000, elle vise à transformer l'ensemble du système d'enseignement et de recherche. Il ne s'agit plus seulement de renforcer le niveau central des universités. Il faut faire émerger des « sites » réunissant les universités, écoles et centres de recherche. Contrairement à la contractualisation dont les objectifs s'inscrivaient dans les principes d'aménagement du territoire et d'un égal droit d'accès à l'enseignement, la logique du site et de l'autonomie relève du référentiel de compétitivité[40]. Celui-ci est explicité, entre autres, par Nicolas Sarkozy dans sa lettre de mission adressée à la ministre d'enseignement supérieur et de la recherche, Valérie Pécresse : « À l'heure où s'engage une bataille mondiale de l'intelligence, il est impératif que la France réforme son système d'enseignement supérieur et de recherche pour le porter au meilleur niveau mondial[41] ». Le discours qui traduit la compétition économique en termes

[36] Christine Musselin et al., « Liberté, responsabilité... et centralisation des universités » (Paris, 2012).
[37] Musselin, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », 86.
[38] C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.*, p. 187-203.
[39] *Ibid.*, p. 193.
[40] *Ibid.*, p. 172-189.
[41] Nicolas Sarkozy, « Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement supérieur et de recherche », 5 juillet 2007.

guerriers, est repris par Valérie Pécresse lors de sa présentation du projet de la loi LRU à l'Assemblée nationale le 23 juillet 2007 (« bataille mondiale de l'intelligence », « bataille mondiale du savoir ») et par le rapporteur de la loi à l'Assemblée, Benoist Apparu selon lequel « [r]ebâtir l'université française, c'est se donner des armes pour […] peser dans la hiérarchie économique du monde[42] ».

Les résultats de la « bataille du savoir » ont été projetés dans les classements des universités. En 2003, le classement dit de « Shanghai » ne place aucun établissement français parmi les 100 premiers. En 2007, Nicolas Sarkozy instaure « le rang de nos établissements d'enseignement supérieur dans les classements internationaux » en indicateur clef de la politique universitaire. Il assigne à la ministre « l'objectif de classer au moins deux établissements français parmi les 20 premiers et 10 parmi les 100 » dans les « classements internationaux[43] ». Les classements internationaux (ARWU, Times) ont ainsi pour effet d'objectiver et spécifier les discours réformateurs déjà en vogue[44]. Tero Erkkilä montre par exemple comment la Commission européenne s'est servie des classements pour créer un problème public européen dans le domaine de l'enseignement supérieur (mauvais classements des établissements européens) et légitimer ainsi son agenda de modernisation des universités[45]. Le gouvernement français s'appuie sur un cadrage similaire.

En arrière-fond des alternances gouvernementales, la cohérence de l'agenda réformateur est maintenue depuis des années 1990 par un groupe d'acteurs qui se constitue suite à la contractualisation.[46] Ce sont des acteurs qui participent « de manière différente et à partir de lieux différents à la mise en œuvre d'actions ayant une certaine cohérence et une certaine stabilité[47] ». Leur agenda est celui de « l'autonomie » et du regroupement des universités. Ils multiplient les « positions de responsabilités à la frontière entre le politique et l'administration » sans jamais quitter l'espace de la politique universitaire nationale. Christine Musselin en distingue trois sous-groupes. Le premier se recrute parmi les présidents ou anciens présidents d'université et des sites universitaires (PRES, Comue) qui circulent entre les postes de

[42] Débat à l'Assemblée nationale, 23 juillet, 2007.
[43] Sarkozy.
[44] Bob Jessop et Ngai-Ling Sum, « Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education », *Journal of Knowledge Economy*, 2013, vol. 4, p. 24-44.
[45] Tero Erkkilä, « Global University Rankings, Transnational Policy Discourse and Higher Education in Europe », *European Journal of Education* 49, n° 1 (2014): 94-96, https://doi.org/10.1111/ejed.12063.
[46] C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.*, p. 200-205.
[47] *Ibid.*, p. 202.

présidence, la direction des sections de la CPU, les directions des organismes de recherche ou d'agence d'évaluation (ANR, AERES, CGI), les postes de direction dans l'administration centrale et dans les cabinets de l'exécutif. Le deuxième groupe se constitue dans l'administration centrale du ministère de l'Éducation. Le troisième est celui des « anciens directeurs généraux des services qui ont rejoint l'IGAENR », l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche[48].

Ce sont des « acteurs programmatiques » tels qu'ils sont définis par Patrick Hassenteufel et William Genieys. Ils suivent un « programme de changement » cohérent. Ils bénéficient des ressources positionnelles, expertes, relationnelles-symboliques (reconnaissance sociale, présence dans les réseaux) et temporelles. Ils sont « engagés dans une lutte pour le pouvoir au sein » de l'espace de la politique universitaire. De fait de leur présence durable dans cet espace, ils en apprennent à maitriser les codes techniques, sociaux et politiques. Contrairement à une nébuleuse réformatrice, ils ne distillent pas seulement un *sens commun* qui s'imposerait par ailleurs aux dirigeants politiques ; ils participent eux-mêmes aux processus décisionnels et à la mise en œuvre des réformes qu'ils ont conçues[49].

« L'autonomie », c'est-à-dire un programme qui comprend le regroupement et la centralisation, est « le leitmotiv » réunissant les acteurs programmatiques. Ils partagent avec les représentants politiques le référentiel de compétitivité objectivé par les classements internationaux. S'ils ne reproduisent pas forcément le discours guerrier de Nicolas Sarkozy ou Valérie Pécresse, ils érigent en modèle les gagnants de la compétition. Ceux-ci se situent aux Etats-Unis, en partie au Royaume-Uni, mais pas en Europe continentale.

2.1.2. *Californian dream* ou l'attrait des modèles états-uniens

L'agenda des réformes portées par les acteurs programmatiques a deux principaux points de repère : d'une part le système d'enseignement français perçu comme dépassé et inefficace, d'autre part les systèmes d'enseignement (et d'économie) considérés comme compétitifs situés essentiellement aux Etats-Unis. Le premier est à réformer, le second est l'horizon à atteindre. Aux yeux des réformateurs, la politique européenne, le processus de Bologne et ses différents instruments, ne

[48] *Ibid.*, p. 208.
[49] W. Genieys et P. Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », art cit, p. 95-96.

représentent pas un ensemble de « bonnes pratiques » à appliquer mais une boite à outils dans laquelle on peut se servir ou pas.

Cela s'observe sur l'exemple de la réforme dite LMD définie par les autorités françaises comme une traduction nationale du processus de Bologne[50]. Elle est introduite par décret et arrêtés en 2001-2002 et mise en œuvre par les établissements progressivement jusqu'en 2006[51]. Les priorités de la réforme sont celles que les acteurs programmatiques soutiennent depuis trente ans :

> **Dirigeant à la DGES pendant la réforme LMD**. Au moment où commence le processus de Bologne, le problème que le système français a à résoudre, c'est de se dire « il faut qu'à travers le processus de Bologne, que l'on réduise la fracture entre l'université et les grandes écoles et qu'on rende beaucoup plus lisible et compréhensible un système de diplômes qui en France apparaît pour un observateur étranger comme incompréhensible : il y en a partout, des noms différents etc. […] On voulait aller vers un système plus libre avec plus d'initiatives qui viennent du terrain, depuis les universités ; mais aussi plus différenciées entre les universités. […]
> L'évaluation, les compétences, bon, c'est venu plus tard. Et surtout, ce n'était pas essentiel. Parce qu'il faut savoir quel combat on mène. On ne peut pas mener 40 combats à la fois. Moi ce qu'il m'importait c'était de rapprocher les universités et les grandes écoles – c'est l'intérêt du pays, c'est l'intérêt de la France de faire ça. C'est de renforcer l'autonomie des établissements. C'est ça ce qui m'intéressait. Ce n'est pas de dire aux profs : « vous faites mal votre travail[52] ».

« Renforcer l'autonomie », « rapprocher les universités et les grandes écoles » et ajouter à l'attractivité internationale de l'enseignement français sont les principaux objectifs de la LMD d'après un de ses architectes français[53]. Si les documents officiels du processus de Bologne font aussi l'éloge des principes d'autonomie universitaire, ils ne se positionnent pas sur la gestion interne, la forme ou la taille des établissements qui sont pourtant au centre du *Bologne à la française* et l'objet du « combat » que dit mener notre enquêté pour « l'intérêt du pays ». La LMD est portée au sein du ministère par Jean-Pierre Korolitski, cadre à la DGES, où il voit se succéder cinq ministres de l'Éducation (deux de gauche, trois de droite) entre la conférence de Sorbonne (1998) et l'adoption définitive du nouveau système (2005-2006). Sa carrière s'est construite depuis les années 1980 dans l'administration ministérielle française en matière de la formation professionnelle et de l'éducation. Il

[50] En initiant le processus de Bologne lui-même, le gouvernement français suit le référentiel de compétitivité internationale (i.e. rendre l'enseignement français plus attractif) traduit dans des priorités proprement nationales : « l'autonomie » et le rapprochement des universités et des écoles (P. Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? », art cit, p. 31-32.)

[51] IGAENR (J. Soulas, B. Descamps, M.-F. Moraux, P. Sauvannet, B. Wicker), *La mise en place du LMD*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche., 2005, p. 2.

[52] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*

[53] C'est aussi ce que montre, entre autres, C. Musselin, « The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France », art cit.

est un des piliers des acteurs programmatiques. Il rejoint en 2010 le Commissariat général à l'investissement qui pilote les regroupements des établissements via la distribution des fonds du « grand emprunt[54] ».

Lors de nos entretiens, un seul acteur programmatique français, un ancien président d'université et conseiller de l'exécutif, fait spontanément référence aux instruments de la politique européenne promus par le processus de Bologne et la LMD (crédits ECTS, l'annexe au diplôme). Mais à l'instar des autres acteurs programmatiques, il conçoit la politique européenne comme un outil pour s'approcher des modèles états-uniens :

> **Conseiller de l'exécutif (2007-2012), ancien président d'université**. J'ai participé dans mon université à la création d'un groupe socio-économique […]. Il a été très ouvert à l'extérieur, à l'international. Ça m'a permis de rencontrer beaucoup de responsables universitaires notamment américains à ce moment-là et de voir comment ça a fonctionné. Non pas pour importer le modèle mais avoir un autre modèle à l'esprit que le modèle européen continental de l'Italie ou l'Espagne[55].

Cette vision de « l'Europe continentale » comme un « modèle » à réformer plutôt qu'à suivre est largement partagée. Les références se situent outre-manche et surtout outre-Atlantique. « Si vous prenez Oxford ou Cambridge, ou Stanford ou Harvard aux Etats-Unis, ça fait des cadres de l'économie […] », explique un ancien dirigeant à la DGES en nous présentant les bonnes raisons pour développer la politique de site en France[56]. « [O]n ne mesure pas le poids du campus à l'américain ! », s'exclame un ancien président d'université et conseiller de ministre de l'Éducation[57]. Un directeur de section de l'AERES déplore qu'« il y a[it] des pans entiers des universités françaises où vous n'avez pas de syllabus [alors qu'] à l'université américaine […] vous trouverez tous les syllabus sur le web ». Il nous vante ensuite le système d'enseignement de l'État de Wisconsin où les universités de recherche sont complémentaires de *colleges* professionnalisants comme il a eu l'occasion de l'observer lors d'une visite d'experts[58]. Un ancien membre du Commissariat général à l'investissement, président d'établissement et de section à la CPU, nous pose en 2015 une question rhétorique qui se révélera prémonitoire, « on dit qu'on est 'passé à

[54] Jean-Pierre Korolitski était au CGI avec Thierry Coulhon et Yves Lichtenberger ancien président de Marne-la-Vallée et du PRES Paris-Est, directeur de la section « formation » à la CPU.(C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.*, p. 205-210.)
[55] *Entretien avec un conseiller de l'exécutif; né dans les années 1950*, Paris, 2015.
[56] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*
[57] *Entretien avec un ancien président d'université né dans les années 1940.*, Paris, 2015.
[58] *Entretien avec un ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950*, Paris, 2015.

l'autonomie', mais vous imaginez une université états-unienne qui ne peut pas choisir ses étudiants ? » C'est aussi le seul acteur programmatique ayant cité lors de notre entretien une « bonne pratique » issue de l'Europe continentale : les *Fach-Hochschule* décrit comme un exemple de formation professionnelle courte efficace et mieux relié aux universités que les IUT/BTS[59] . Parmi les références états-uniennes, c'est l'exemple du système californien d'enseignement, de recherche et d'économie qui revient le plus souvent. Il a été étudié de près et érigé en modèle par Bernard Belloc.

Encadré n° 3.1 – Bernard Belloc, au cœur de « l'autonomie »

Bernard Belloc, professeur d'économie, président de l'Université Toulouse 1 (1998-2003) et conseiller enseignement supérieur et recherche » de Nicolas Sarkozy à l'Élysée (2007-2012) porte « l'autonomie » de sa conception technique jusqu'à la mise en œuvre. Tout au long des années 2000, il reste proche des sommets du pouvoir dans l'enseignement supérieur français.

En 2003, il publie dans la revue de l'OCDE un bref article qui résume sa conception de « l'autonomie » telle qu'elle sera mise en place avec la LRU : renforcement de l'échelle centrale des universités, leur regroupement et mise en compétition via la contractualisation et l'évaluation[60]. Pendant ce temps, à Toulouse, il est le premier président de l'Institut d'économie industrielle, prédécesseur de la *Toulouse School of Economics*, institution financée, en grande partie, via des fonds privés[61]. Au centre de la politique nationale, Bernard Belloc est chargé en 2003 par le ministre de l'Éducation Luc Ferry d'une « mission de proposition de réforme des statuts des Professeurs d'Université et des Maîtres de Conférences[62] ». Le rapport remis en octobre 2003 reste sans suite mais ses grandes lignes correspondent à la réforme du statut des enseignants-chercheurs conduite six ans plus tard par Valérie Pécresse[63]. Proche de Christian Blanc, architecte des pôles de recherche et de l'enseignement supérieur (PRES)[64], il devient en 2005-2006 le conseiller enseignement supérieur et recherche dans la campagne présidentielle de Nicolas Sarkozy. D'après Bernard Belloc lui-même, les responsables de la campagne le remarquent grâce à son rôle du président d'université novateur à Toulouse, son activité à la CPU et en tant qu'auteur des notes sur l'autonomie et libéralisation du statut des enseignants-chercheurs.

Après l'élection de Nicolas Sarkozy en 2007, Bernanrd Belloc entre au cabinet du Président ; il y reste pendant l'intégralité du quinquennat. Pour la mise en place de la loi LRU, il prépare un premier projet de réformes qui est ensuite travaillé dans les

[59] *Entretien avec un ancien président d'université; né dans les années 1940.*, Paris, 2015.

[60] Bernard Belloc, « Incitations et transparence : des instruments de changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Editions de l'OCDE, 15, n° 1 (2003): 45-47.

[61] Sylvain Piron, « Le modèle économique de Bernard Belloc », *Évaluation de la recherche en SHS* (blog), 24 mars 2009, https://evaluation.hypotheses.org/404.

[62] Bernard Belloc, « Curriculum Vitae », 2004, 5, http://idei.fr/sites/default/files/medias/doc/cv/belloc_04.pdf.

[63] Bernard Belloc, « Proposition pour une modification du décret 84-432 portant statut des enseignants-chercheurs », Mission confiée par M. Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, 2003, http://media.education.gouv.fr/file/93/6/5936.pdf.

[64] Christian Blanc, « Pour un écosystème de la croissance », Rapport au Premier ministre, 2004.

comités techniques réunissant les représentants du ministère, de Matignon et de l'Élysée[65]. Il assiste personnellement à la plupart de réunions. Tout en étant au centre de la politique universitaire nationale, Belloc est aussi un des acteurs programmatiques les plus internationalisés.

Pendant les négociations de la LMD (2000-2002), Bernard Belloc siège au comité exécutif de l'Association Européenne des Universités (EUA) ; il participe à la convention de Salamanque, où l'EUA rejoint le processus de Bologne et il accompagne le ministre de l'Éducation, Jack Lang, au premier sommet ministériel de Prague. Mais les horizons internationaux de Bernard Belloc dépassent le continent européen. En tant que responsable administratif de Toulouse 1 et représentant de la CPU, il participe aux projets de coopération avec les établissements et gouvernements régionaux et nationaux de l'Asie, des Amériques et de l'Afrique[66]. Conseiller scientifique auprès de l'ambassade de France en Chine de 2005 à 2007, il devient, après son départ de l'Élysée, conseiller stratégique de la direction de *SKEMA Business School* pour son développement en Chine[67]. Si l'Asie représente un marché à investir, c'est dans le modèle californien qu'il trouve le modèle pour la France[68]. Réunissant les universités de Stanford, Berkeley, California – Los Angeles et des *colleges* proches des grandes et petites entreprises de Silicon Valley, la Californie est perçue comme la Mecque de l'économie de la connaissance. En même temps, le statut semi-public et semi-privé fait de l'enseignement californien un exemple moins éloigné des traditions françaises que les universités privées de la côte Est des Etats-Unis qui dominent les classements internationaux. Belloc l'explique ici dans un entretien accordé en 2009 au *Nouvel Observateur* :

> **Bernard Belloc**. En 2004, au cours d'une année sabbatique, j'ai découvert que le cas californien est très intéressant et qu'il faut faire abstraction de toute idéologie pour constater un fait vérifiable : l'université publique californienne fait réussir plus de jeunes que la nôtre, avec des coûts de scolarité raisonnables pour les résidents, plus de la moitié des étudiants étant boursiers. Certes, toutes les universités américaines ne fonctionnent pas ainsi. [Le système de]

[65] Patrick Fauconnier, « Bernard Belloc, le mystérieux « Monsieur université et recherche » de Sarkozy », *Educobs. Le blog de l'équipe entreprendre/éducation du Nouvel Obs* (blog), 4 mars 2009, http://leblogdeleducation.blogs.nouvelobs.com/archive/2009/03/04/bernard-belloc-le-mysterieux-monsieur-universite-et-recherch.html; *Entretien avec un ancien acteur clef de la politique universitaire en France* (Paris, 2015).
[66] Belloc, « Curriculum Vitae », 3-5.
[67] Marie-Anne Nourry, « Ecoles de commerce: le palmarès 2013 », 1 décembre 2012, https://www.lexpress.fr/education/ecoles-de-commerce-le-palmares-2013_1193855.html; Sarah Piovezan, « Chine : Skema business school et l'université Tongji veulent créer une "école jointe internationale" », 2016, http://www.skema-bs.fr/Documents/AEF %20- %20Tongji.pdf.
[68] C. Musselin, *La grande course des universités*, *op. cit.*, p. 170.

> Californie, qui a donné naissance à l'économie de la connaissance et à l'une des zones les plus innovantes du monde, mérite qu'on l'analyse de près[69].

Comme d'autres acteurs programmatiques, Bernard Belloc est familier des réseaux et des normes de la politique européenne (i.e. tous les présidents de la CPU participent à l'EUA). Celle-ci permet de normaliser dans l'espace national certains dispositifs comme celui de l'évaluation[70]. Mais elle sert surtout à légitimer et faire avancer des agendas domestiques vers les modèles que le référentiel global de compétitivité situe aux Etats-Unis, notamment en Californie. Du côté tchèque, les organisations européennes laissent des traces plus visibles dans l'agenda national des réformes.

2.2. Gouverner un champ (très) faible. Place aux experts

En 1991, le ministère de l'Éducation tchécoslovaque sollicite auprès de l'OCDE un avis sur le système d'enseignement supérieur du pays. Une équipe d'experts se rend alors quinze jours en Tchécoslovaquie. Le rapport final d'une centaine de pages recommande les réformes dont les grands traits domineront l'agenda de la politique universitaire tchèque pour les trente années qui suivront. Selon le rapport, le système d'enseignement supérieur devrait être plus diversifié, c'est-à-dire que, à côté des universités et des programmes académiques longues et généralistes, devraient émerger des établissements non-universitaires, éventuellement privés, avec des programmes d'études courtes et professionnalisantes. Les experts recommandent aussi de clarifier les rapports entre l'État et les établissements en codifiant les procédures d'assurance qualité et le fonctionnement de la commission d'accréditation. Le rapport propose aussi de renforcer les établissements, les échelons centraux du gouvernement et leurs capacités de gestion et de décision (recteurs au détriment des facultés et des sénats académiques). Il s'agirait, aussi, pour les universités tchèques de s'ouvrir à des acteurs et intérêts extra-académiques en incluant les représentants des employeurs, des entreprises, des pouvoirs publics et de la société civile dans leur gestion et dans leurs enseignements. Grâce à ces modifications, le taux d'accès à

[69] Patrick Fauconnier, « Bernard Belloc, le mystérieux 'Monsieur université et recherche' de Sarkozy », *Educobs. Le blog de l'équipe entreprendre/éducation du Nouvel Obs* (blog), 4 mars 2009, http://leblogdeleducation.blogs.nouvelobs.com/archive/2009/03/04/bernard-belloc-le-mysterieux-monsieur-universite-et-recherch.html.

[70] Martin Lawn et Romuald Normand (eds.), *Shaping of European education: interdisciplinary perspectives*, London, Routledge, 2014, 232 p.

l'université devrait doubler en quinze ans et passer d'environ 15 % à 30-35 % d'une classe d'âge, un seuil vite atteint puis dépassé[71].

Les réformes des années 1990 et 2000 suivent cette ligne politique. La loi de 1995 créé les écoles supérieures professionnelles dispensant des formations de niveau bac+3. La loi sur l'enseignement supérieur de 1998 permet la fondation des établissements universitaires privés, consolide le processus d'accréditation et renforce les organes centraux-exécutifs dans les établissements. En 2001, un amendement à la loi rend obligatoire les diplômes de licence en se référant au processus de Bologne et à l'objectif de diversifier l'enseignement tchèque[72]. Mais dans la même période, la politique universitaire commence à se cliver. Un projet de réforme radicale présenté en 2007-2008 autonomise et structure l'espace de la politique universitaire mais finit par être abandonné en 2012-2013. Ce projet s'inscrit, comme en France, dans le référentiel de la compétitivité. Mais en Tchéquie, il est appuyé par une nouvelle visite et un nouveau rapport de l'OCDE qui est récupéré et traduit en programme concret par Petr Matějů, un « entrepreneur politique[73] », sociologue et expert en éducation (1). Après l'abandon de son projet de réforme radicale, l'agenda réformateur devient plus consensuel mais, paradoxalement, toujours étayé par l'OCDE et par un certain sens commun diffusé dans l'espace de la politique universitaire par les seuls « permanents » que sont, dans ce champ *très* faible, les experts internationalisés (2). Les éléments du *sens commun* qui demeurent dans l'agenda réformateur et qui sont progressivement mis en œuvre correspondent à l'équilibre des forces dans l'espace de la politique universitaire dominé par les élites académiques et les recteurs (3).

2.2.1. Le marché salvateur. Tentatives d'une néolibéralisation globale de l'ESR

En 2005-2006, avec treize autre pays, la Tchéquie participe au programme *Thematic Review of Tertiary Education* de l'OCDE. Une visite d'experts de l'OCDE (21-29 mars 2006) aboutit à un rapport assorti de recommandations. Celles-ci vont en

[71] O. Anweiler et al., *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní Republice.*, *op. cit.*, p. 82-89. L'histoire de la rapide massification de l'enseignement tchèque est décrite à la fin du premier chapitre.
[72] Petr Pabian, « Doporučení OECD z roku 1992 a jejich realizace v české vysokoškolské politice (Les recommandations de l'année 1992 de l'OCDE et leur mise en œuvre dans la politique universitaire tchèque) », *Aula*, 2007, vol. 15, n° 01, p. 67-78.
[73] John W. Kingdon, *Agendas, alternatives, and public policies*, Boston, Little, Brown, 1984, 240 p.

partie dans le même sens que le rapport de 1992[74]. Mais elles accentuent l'objectif de lier l'enseignement à « l'économie de la connaissance » et de rendre l'ensemble du système plus compétitif[75]. Les solutions préconisées sont celles de l'agenda de « modernisation » soutenues par la Commission et l'OCDE (chapitre 2), c'est-à-dire un ensemble d'instruments favorisant la concurrence entre les établissements et les universitaires : l'évaluation, libéralisation du statut et la hausse du financement compétitif et privé, y compris via des frais d'inscription. Le nouveau gouvernement de centre-droit se saisit alors du rapport de l'OCDE et nomme une équipe d'experts dirigée par Petr Matějů (encadré 3.2), pour transformer les recommandations en un projet de réforme.

Encadré n° 3.2 – Petr Matějů (1950-2017). Semi-échec d'un entrepreneur politique

Diplômé de sociologie et de théorie culturelle à l'Université Charles, Petr Matějů devient chercheur au département de sociologie à l'Académie tchécoslovaque des sciences. Spécialisé en théories des inégalités et de la stratification sociale, il publie plusieurs articles sur les inégalités sociales et genrées dans l'accès à l'éducation. En 1987, il passe un semestre de recherche à l'Université de Wisconsin-Madison. À la fin du régime socialiste, il reste à l'Académie des sciences (vice-président du département de sociologie et directeur de l'équipe de la stratification sociale) tout en étant professeur visitant à la *Central European University* (1991-1992) et à l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA, 1994). En 1999, il est habilité (*docent*) à l'Université Masaryk de Brno (Faculté des Sciences Sociales) et nommé professeur de sociologie en 2005. En parallèle de son activité académique, Matějů développe une carrière politique.
Membre et vice-président du parti libéral *Unie Svobody* (Union de Liberté), il est député du Parlement tchèque (1998 et 2002) et succède à Jan Koucký dans la délégation tchèque au comité parlementaire du Conseil de l'Europe. Il est rapporteur de l'amendement présenté comme la traduction tchèque du processus de Bologne qui rend obligatoire le degré de licence (bac+3)[76]. Mais il échoue à faire voter deux autres projets de loi introduisant les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur. À la fin de son mandat, Matějů est nommé vice-recteur (2002-2005) de l'Université Anglo-Américaine de Prague, la plus ancienne université privée en Tchéquie. Il retrouve aussi ses fonctions du directeur du bureau de l'éducation et de la stratification à l'Académie des sciences.

[74] P. Pabian, « Doporučení OECD z roku 1992 a jejich realizace v české vysokoškolské politice (Les recommandations de l'année 1992 de l'OCDE et leur mise en œuvre dans la politique universitaire tchèque) », art cit ; Jon File et al., *Thematic Review of Tertiary Education. Czech Republic Country Note*, s.l., OECD, 2006.
[75] Cet objectif était déjà présent dans documents programmatiques de la politique universitaire tchèque (Plan stratégique pour 2005-2010) auxquels l'équipe de l'OCDE se réfère.
[76] P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit.

En 2001, il fonde le *think tank* ISEA où s'associent des économistes et sociologues pour apporter un avis d'experts aux débats publics et politiques. Selon son statut officiel, l'ISEA est une association apolitique, mais le choix des sujets (« comment rendre l'économie tchèque plus compétitive », « comment réformer le système éducatif pour le rapprocher des modèles les plus performants ») et les réponses apportées la rapprochent des partis libéraux et plus ou moins conservateurs du centre et de la droite (ODS, *Unie Svobody*, KDU-ČSL, TOP 09). Se succédant dans plusieurs coalitions gouvernementales entre 2006 et 2013, les partis du centre et de la droite soutiennent les réformes proposées par Matějů sous différentes formes. En 2006, il devient secrétaire pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation. Il quitte le poste un an plus tard pour diriger les travaux sur le Livre blanc validé par le gouvernement en 2009. La même année, il obtient les financements du Fond structurel européen (environ 3,5 millions d'euros) pour transformer les conclusions du Livre blanc en projet de loi et pour « dépasser les résistances » que celui-ci provoque. À sa publication, les résistances s'accentuent et conduisent à l'abandon des projets en 2012/2013 (cf. la deuxième partie du chapitre).
Si la réforme de l'enseignement n'aboutit pas, Matějů emporte plus de succès en tant que porteur de la réforme qui généralise le financement compétitif dans la recherche. Il siège, avec plusieurs collègues de l'ISEA au Conseil pour la Recherche, Développement et Innovation (Conseil R&D&I), organe clef de la réforme. Il préside aussi l'équivalent tchèque de l'ANR qui distribue le financement par projets pour la recherche fondementale (GAČR, *Grantové agentury České republiky*, 2008-2014). Il démissionne de ce poste après avoir été visé par des accusations concernant la falsification des résultats d'un appel à projet (« centres d'excellence » en LSHS au budget allant de 2,5 à 5,5 millions d'euros par centre pour cinq ans), qui ont été alors obtenus par ses collègues du département de sociologie de l'Académie des sciences[77].

L'équipe dirigée par Petr Matějů publie entre 2007 et 2009 des versions progressivement amendées du Livre blanc sur l'enseignement supérieur. Celui-ci accentue l'orientation marchande et managériale du rapport de l'OCDE mais l'utilise comme la principale source de légitimation des réformes proposées (cité toutes les deux pages en moyenne). Le Livre blanc dédie la moitié de son développement au projet des frais d'inscription qui n'est qu'évoqué dans le rapport de l'OCDE de 2006. Néanmoins, les recommandations de l'OCDE et les projets de Matějů s'inscrivent dans le même référentiel de compétitivité qui les amène à instaurer en modèle les systèmes et établissements à forte composante marchande (Etats-Unis, Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande). Les pays nordiques servent d'exemple et illustrent la manière dont il est possible d'injecter de la justice sociale sans nuire à la performance globale du système. Pour Matějů comme pour les acteurs programmatiques français, l'Europe continentale représente un modèle dépassé.

[77] Martin Rychlík, « Skandál ve vědě: Postup Grantové agentury bude řešit vláda (Corruption dans la recherche: le gouvernement questionne les procédés de l'Agence de financement) », *Česká pozice*, 15 avr. 2014p.

D'après la *Country Note* de 2006, l'enseignement supérieur tchèque « contient certains aspects non-systématiques et n'est surtout toujours pas assez flexible. Il s'agit d'un problème que les documents de l'OCDE considèrent comme l'une des plus grandes faiblesses de tout l'enseignement supérieur européen[78] ». En 2009, une autre équipe de l'OCDE retourne en Tchéquie pour donner un avis sur le Livre blanc et rencontrer les principaux acteurs de la réforme. Dans son rapport final, l'OCDE apprécie le projet des frais d'inscription parce que « l'analyse [du Livre blanc] puise dans l'expérience des Pays Bas, de la Nouvelle Zélande et d'autres pays et offre ainsi la forme la plus juste [dans le sens de la justice sociale] de la hausse substantielle des dépenses des ménages[79] ». Dans le même document, les experts de l'OCDE conseillent « d'initier un large débat public sur ce que la société de la connaissance devrait attendre de la part des universités […, sachant que ce] procédé a fait ses preuves […] dans de nombreux pays, notamment en Australie et en Angleterre[80] ». Ces avis correspondent à une certaine expertise éducative internationalisée et dominée par les références anglo-saxonnes, sur les bases desquelles les experts-visiteurs ont construit leurs carrières. Les huit membres des deux équipes visitant la Tchéquie en mars 2006 et plus brièvement en octobre 2009 viennent des pays anglo-saxons (Etats-Unis, Royaume-Uni, Australie, Afrique du Sud) ou scandinaves (Finlande, Danemark). Ils ont tous passé au moins une quinzaine d'années dans l'expertise et la gestion des politiques éducatives et/ou l'administration des établissements d'enseignement supérieur et poursuivent les mêmes types de carrière après la visite de 2006 (encadré n° 3.3).

Encadré n° 3.3 – L'OCDE en visite. Équipes de mars 2006 et octobre 2009.

Jon File qui dirige l'équipe de 2006 et la subséquente publication de la *Country Note*, est directeur exécutif d'un des principaux centres européens sur la politique de l'enseignement supérieur (CHEPS, *Center for Higher Education Policy Studies*, auprès de l'Université de Twente au Pays-Bas). Sociologue de formation, il commence sa carrière dans l'administration académique à l'Université du Cap en Afrique du Sud avant de conseiller le gouvernement sud-africain sur la politique nationale (1995-1996), de devenir le membre de CHEPS (depuis 1998) et un expert

[78] File et al., « Thematic Review of Tertiary Education. Czech Republic Country Note », 21.
[79] Weko et al., « Odborné posouzení „Bílé knihy terciárního vzdělávání" vydané Ministerstvem školství v lednu 2009 », 5.
[80] Weko et al., 10.

européen reconnu, sollicité régulièrement par la Commission européenne (i.e. projet *U-Multirank*)[81].
Thomas Weko est le seul expert participant aux deux visites en tant que co-organisateur en 2006 et directeur de l'équipe en 2009. Avant de devenir l'analyste interne à la Direction Éducation de l'OCDE, il a travaillé comme expert de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et aux Etats-Unis (*Washington State Higher Education Coordinating Board*, *UK Higher Education Policy Institute*). Après son départ de l'OCDE en 2008, il est nommé directeur du centre national des statistiques éducatives au ministère de l'Education des Etats-Unis[82].
Deux autres membres permanents de la Direction Éducation de l'OCDE prennent part aux visites en Tchéquie. Il s'agit de l'américain Gregory Wurzburg qui travaille à l'OCDE depuis 1983[83], et du britannique Richard Yelland, membre de l'organisation depuis 1986 lorsqu'il quitte le ministère de l'Éducation et des Science du Royaume-Uni[84].
Les quatre autres experts ne sont pas des membres internes de l'OCDE mais évoluent dans les mêmes sphères de la politique éducative. Arthur M. Hauptman (équipe de 2006) est conseiller indépendant des politiques publiques, spécialisé de l'enseignement supérieur et installé aux Etats-Unis[85]. Sabine Herlitschka (2006) est directrice de la division « programmes internationaux et européens » de l'Agence australienne pour la promotion de la recherche. Vice-présidente de *Copenhague Business School*, Bente Kristensen (2006) est membre de l'agence norvégienne d'assurance qualité tandis que Anita Lehikoinen[86] (2009) est haute fonctionnaire au ministère finlandais de l'Éducation.

Le Livre blanc reprend les mêmes modèles que l'OCDE. Sa préface explique que « le besoin de présenter une conception de la réforme de l'enseignement supérieur découle […] de la nécessité à s'adapter le plus rapidement possible aux tendances du développement de l'enseignement qui vont dans une large mesure déterminer la compétitivité des pays développés dans les décennies à venir[87] ». Quelques pages plus loin, les auteurs « diagnostiquent » le système d'enseignement tchèque à l'aide du

[81] LH Martin Institute, « Mr Jon File. Honorary Senior Fellow », 2017, http://www.lhmartininstitute.edu.au/about-the-institute/our-fellows/47-mr-jon-file; University of Twente, « J.M. File (Jon), Director: Development & Consultancy, CHEPS », 2018, https://people.utwente.nl/j.m.file.
[82] OCDE, « Thomas Weko », 2008, https://www.oecd.org/site/eduhe30/41805387.pdf.
[83] Salzburg Global, « Gregory Wurzburg », 2017, http://www.salzburgglobal.org/people.html?userID=1275&eventID=755.
[84] OCDE, « Richard Yelland, Chef de la Division du conseil et de la mise en œuvre des politiques éducatives (Direction de l'éducation) », 2018, http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/richardyellandchefdeladivisionduconseiletdelamiseenuvredespolitiqueseducativesdirectiondeleducation.htm.
[85] Jon File et al., « OECD Reviews of Tertiary Education - Czech Republic » (Paris: OECD, 2009), 103, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/thematicreviewoftertiaryeducation-countryreviews.htm.
[86] Faculty of Arts, University of Helsinki, « Anita Lehikoinen », 2015, http://375humanistia.helsinki.fi/en/humanists/anita-lehikoinen.
[87] Petr Matějů et al., « Bílá kniha terciárního vzdělávání » (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, janvier 2009).

cadre d'analyse issu de l'ouvrage *The Competitive Advantage of Nations* de Michael Porter, professeur à *Harvard Business School*, le gourou des politiques poursuivant la compétitivité à l'âge de l'économie de la connaissance[88] :

> **Le Livre blanc, 2009.** On est au moment où la société se transforme en une société de la connaissance où l'économie est tirée par de nouvelles découvertes et par des innovations qui en découlent. Les plus grandes valeurs sont créées grâce aux gens créatifs et au travail créatif. […] Les pays qui ne réussiront pas, garderont seulement des emplois routiniers réalisés par les gens ou les robots. En absence d'un développement sain du système éducatif, la République tchèque deviendra l'usine d'assemblage de l'Europe et nous serons contraints à la baisse continue des salaires et à beaucoup d'heures de travail[89].

Les systèmes libéraux, notamment anglo-saxons, sont désignés comme la meilleure voie pour atteindre la compétitivité et s'éloigner des structures européennes traditionnelles :

> **Le Livre blanc, 2009.** Le cadre de référence pour les réflexions sur le changement dans la structure de l'enseignement ne devrait donc pas être uniquement l'Europe, elle-même à la recherche d'un modèle de l'enseignement tertiaire […] qui serait capable d'adaptation à des changements globaux, mais aussi les pays dans lesquels l'enseignement supérieur a atteint la dynamique et la compétitivité la plus importante[90].

En prenant pour modèle les systèmes qui ont « atteint la dynamique et la compétitivité la plus importante », le Livre blanc propose de concentrer le pouvoir du système universitaire au sommet des établissements. Il enjoint à la consolidation des établissements par rapport à l'État : la commission d'accréditation devrait alors uniquement vérifier l'existence des procédures internes de l'assurance qualité. Ce faisant, les établissements seraient aussi renforcés comparés aux disciplines dès lors que le statut permanent des professeurs et des *docent* serait remplacé par une *tenure track* de cinq ans. Toujours selon le Livre Blanc : pour casser l'entre-soi académique et ouvrir l'université à l'économie, les conseils d'administration devraient être composés pour les deux tiers de personnalités extérieures nommées par les responsables politiques et économiques (ministères, conseils régionaux, représentants des employeurs et des syndicats)[91]. Le système, plus concurrentiel en interne,

[88] Bob Jessop et Ngai-Ling Sum analysent le rôle central de Michael Porter dans l'essor et la perpétuation de l'imaginaire de l'économie de la connaissance. Hormis ses ouvrages et son enseignement, il participe à la fondation d'un réseau d'instituts et à la création des indices comparant la compétitivité des États, des régions ou des villes (B. Jessop et N.-L. Sum, « Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education », art cit.).
[89] Petr Matějů et al., « Bílá kniha terciárního vzdělávání » (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, janvier 2009), 15.
[90] Matějů et al., « Bílá kniha terciárního vzdělávání », 22.
[91] Matějů et al., « Bílá kniha terciárního vzdělávání », 39.

deviendrait plus compétitif internationalement grâce à ses nouvelles modalités de financement, ce qui constitue le maillon central de la réforme.

Dès la fin des années 1990, Petr Matějů défend les frais d'inscription pour financer la massification de l'enseignement public. Ses intentions sont remises au centre de l'agenda lors des travaux sur le Livre blanc. Matějů présente le projet comme une solution au problème à la fois de la qualité et de l'inégalité. La qualité découlerait des mécanismes concurrentiels et marchands et d'une augmentation des ressources[92]. Quant à l'égalité, Petr Matějů s'appuie sur ses travaux académiques concluant que les importantes inégalités sociales d'accès à l'université en Tchéquie sont dues aux barrières économiques : coûts indirects des études, coût de la vie des étudiants ou coûts d'opportunité manquée (le temps dédié aux études plutôt qu'à une activité professionnelle rémunérée). Pour y remédier, Matějů propose un système de prêts bancaires à taux zéro, garantis par l'État et remboursables seulement par les diplômés dont le revenu dépasserait le salaire moyen. Parce que les emprunts accessibles à l'ensemble des étudiants auraient réduit les barrières d'accès, il n'y aurait plus d'obstacles à l'introduction des frais d'inscription. Ceux-ci auraient permis de financer l'élargissement et donc la démocratisation d'accès à l'enseignement sans détériorer sa qualité et sans peser sur les finances publiques. Mettant en avant les effets positifs sur la justice sociale, le projet de loi qui doit, en 2011, rendre payant l'accès à l'université s'intitule « sur l'aide financière aux étudiants ».

Un observateur sceptique vis-à-vis des principes marchands pourrait appréhender ces arguments comme particulièrement saugrenus ou cyniques. Mais ils correspondent à une doxa établie dans certains espaces de l'expertise éducative internationale dont les contours se révèlent en suivant la trajectoire de Petr Matějů et de ses projets. Le Livre blanc présente le système de financement comme la conjonction des deux modèles régionaux. D'abord, du modèle « scandinave » de l'aide financière universelle garantissant l'égalité des chances ; ensuite, puisque les ressources publiques en Tchéquie n'atteignent pas les niveaux suédois et norvégiens,

[92] Les étudiants – conçus comme les « clients » – s'investiraient davantage dans leur formation s'ils en assumaient le prix ; ils exigeraient en retour une amélioration des services proposés par les établissements qui seraient obligés d'améliorer continuellement leur qualité pour prospérer dans l'environnement concurrentiel. (Matějů et al., « Bílá kniha terciárního vzdělávání », 11. Jan Hálek, « Věcný záměr zákona o finanční pomoci studentům: zdůvodnění a charakteristika návrhu. . . Downloaded from » (Univerzita Palackého v Olomouci, 20 octobre 2011), http://www.upol.cz/fileadmin/zuparchiv/XXI/zurnal2105.pdf; Vlastimil Růžička et Martin Rychlík, « Školné je zástupný problém », *Euro*, 9 mars 2009.)

le Livre blanc se réfère aux systèmes australiens, néo-zélandais et britanniques capables d'attirer des fonds privés[93]. Les modalités plus techniques sont reprises au système australien (*Australian Higher Education Contribution Scheme*) et aux travaux d'un de ses pères spirituels, Nicholas Barr, économiste britannique, expert de l'éducation auprès de l'OCDE et membre du *think-tank* ISEA[94]. En publiant les premières versions du Livre blanc, Petr Matějů est sélectionné avec trente-cinq autres universitaires pour bénéficier des fonds de *Fulbright New Century Scholars Program* et mener une réflexion interdisciplinaire sur l'accès et l'équité dans l'enseignement supérieur (*Higher Education in the 21st Century : Access and Equity*)[95]. Par leurs orientations politiques, les projets de Matějů ressemblent à d'autres communications de la conférence finale où le représentant de la Banque Mondiale, Jamil Salmi, résume les « fausses idées les plus répandues sur l'égalité d'accès: *The first one is to believe free is fair. In fact, it is almost exactly the opposite*[96] *».*

À l'appui de certaines de ces « fausses idées les plus répandues », un mouvement universitaire a conduit le gouvernement à abandonner le projet de réforme radicale (cf. la seconde partie du chapitre). Pour autant, la concurrence dans le système d'enseignement et de la recherche tchèque est sensiblement renforcée à la fin des années 2000 par les restrictions budgétaires et l'essor du financement compétitif[97] notamment dans la politique de la recherche.

Encadré n° 3.4 – Réforme de la recherche. Le « système de financement compétitif le plus radical de l'Europe[98] »

En 2008, une nouvelle loi sur la Recherche, le Développement et l'Innovation érige les indicateurs scientométriques en seul critère pour l'allocation des financements institutionnels aux organismes publics et privés impliqués dans « la recherche, le développement et l'innovation » (l'Académie des sciences, les universités mais aussi

[93] Matějů et al., 37-38, 53.
[94] Matějů, « Uvod »; Matějů, Simonová, et Basl, « Investiční princip financování v reformách českého školství. »
[95] Fulbright Program, « The New Century Scholars Program. Higher Education in the 21st Century: Access and Equity », 2007, https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory//140507141321e05a490a4ba2bebf7ca.pdf.
[96] Elizabeth Redden, « Access and Equity: A Comparative Perspective », *Inside Higher ED*, 17 mars 2008, https://www.insidehighered.com/news/2008/03/17/fulbright.
[97] Les « indicateurs de performance et de qualité » sont introduits aussi dans le système du financement public de l'enseignement mais ne représentent qu'entre un cinquième et un quart des budgets des établissements (cf. chapitre 4). Le financement par projet se renforce pendant les années 2000 notamment via l'afflux des fonds européens.
[98] M. Linková et T. Stöckelová (2012) citant le rapport d'un audit privé de la réforme commandé par le gouvernement.

les entreprises). Faisant une généalogie de cette réforme discrète aux effets inattendus par la communauté scientifique, Marcela Linková et Tereza Stöockelová montrent que les indicateurs scientométriques ont été d'abord utilisés pour une évaluation interne au sein de l'Académie des sciences (AS) ; en 2004, ils sont mobilisés par les représentants de l'AS pour évaluer (mais non pas financer) tous les organismes de recherche tchèques essentiellement pour démontrer la domination de leur propre institution sur les autres institutions de recherche publiques tchèques. Mais entre 2004 et 2008, les rapports de force se modifient dans le Conseil de Recherche, de Développement et des Innovations (R&D&I), l'organe consultatif du gouvernement dans le domaine de la recherche qui valide la forme finale des indicateurs scientométriques, c'est-à-dire le nombre de points attribués à différents *outputs* scientifiques. Avant même la nouvelle loi, les critères survalorisent la recherche appliquée (beaucoup de points pour les brevets) et dévalorisent la recherche fondamentale notamment en sciences sociales (peu de points pour les livres)[99].
Avec les nouvelles règles et le gel concomitant du financement de l'État dédié à la recherche, les ressources publiques de l'Académie des sciences sont divisées par deux entre 2008 et 2010. Dans la même période, le budget distribué par le ministère de l'Industrie et du commerce (et non pas par le ministère de l'Éducation ou par l'AS) s'accroît de 25 %. Un cinquième des fonds publics pour la R&D&I sont désormais distribués aux entreprises privées ce qui place, en la matière, la Tchéquie en tête des 27 États de l'Union européenne[100]. La diminution drastique des ressources provoque des manifestations de chercheurs de l'Académie des sciences et de l'Université Charles. Certains aspects les plus contestés du financement scientométrique sont atténués mais le système reste en vigueur malgré une critique sévère d'un audit international commandé en 2011 par le gouvernement[101]. Après l'alternance, le plan de la politique nationale de la R&D&I pour 2016-2020 engage le gouvernement à rétablir, pour une partie du budget dédié à la recherche, un financement récurrent. Dans l'enseignement supérieur, les effets de la réforme varient d'un établissement à l'autre. Ils sont d'abord d'ordre purement financier. Avec les effets conjoints des coupes budgétaires, de la baisse d'effectifs étudiants (indicateur central de la distribution du budget pour l'enseignement) et du financement compétitif, certains établissements périphériques doivent réduire leur personnel de 30 % entre 2010 et 2015[102]. Mais les effets sont aussi plus pernicieux quand plusieurs institutions adoptent les règles de financement nationales pour distribuer les ressources aux composantes[103]. C'est aussi le cas de l'Université Palacky d'Olomouc même si elle n'obtient qu'environ 10 à 12 % de son budget par le financement de la recherche (cf.

[99] Marcela Linková et Tereza Stöckelová, « Public accountability and the politicization of science: The peculiar journey of Czech research assessment », *Science and Public Policy*, 1 octobre 2012, vol. 39, n° 5, p. 618-629.
[100] *Ibid.*, p. 623.
[101] L'évaluation a été menée par *Technopolis*, groupe de conseil britannique dans l'assurance qualité et l'évaluation pour la recherche. Le rapport final conclut qu'il s'agit « du système de financement compétitif le plus radical d'Europe, […], d'une expérimentation dangereuse qui déforme les comportements, réduit la stabilité du système de la recherche et nuit à sa performance (traduit par JK, cité dans *Ibid.*, p. 619.). Le cofondateur de *Technopolis* E. Arnold, s'est ensuite servi du cas tchèque pour publier une analyse des mauvaises pratiques dans l'évaluation de la science (Eric Arnold et al., « Counting quality? The Czech performance-based research funding system », *Research Evaluation*, 1 avril 2015, vol. 24, n° 2, p. 91-105.).
[102] Marcela Linková, « The Czech Research Landscape: Shifts in Research Organization After 1989 » dans *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, SLON, The Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences., Prague, 2017, p. 84-85.
[103] *Ibid.*

chapitre 6). À l'inverse, pour l'Université Charles, le financement public de la recherche représente environ un tiers de son budget mais elle ne reprend pas les critères nationaux pour allouer les financements en interne[104].

Après l'abandon du projet de réforme radicale dans l'enseignement, les négociations reprennent entre un nouveau gouvernement et les représentants académiques en 2014. Elles aboutissent en janvier 2016 au « grand amendement » de la loi sur l'enseignement supérieur. Celui-ci se limite à un aspect relativement consensuel de l'agenda réformateur à savoir un nouveau système d'accréditation qui donne plus de pouvoir aux établissements. La commission (nouvellement appelée « bureau ») d'accréditation n'examine plus chaque formation mais seulement les procédures internes censées garantir la qualité dans l'établissement[105]. Les changements visent à faciliter la diversification du système[106]. Cet objectif, souvent aussi consensuel que vague s'appuie en Tchéquie sur un *sens commun expert* diffusé à partir des travaux de l'OCDE et établi en arrière fond de la polarisation de l'espace universitaire de la période 2007-2013.

2.2.2. Un *sens commun expert*

En à peine vingt ans après la chute du régime socialiste, la politique universitaire tchèque est marquée par trois visites et trois rapports des experts de l'OCDE dont deux (1991, 2006) proposent un diagnostic global et un agenda de réformes de l'ensemble du système d'enseignement. L'ouverture à l'expertise internationale s'explique d'abord, sur un plan structurel, par la faible autonomie de l'espace national de la politique universitaire tchèque : la rareté des permanents complique l'émergence d'un groupe d'acteurs programmatiques à la française. Elle est liée plus directement au fait que les quelques permanents portant des agendas de réforme majeurs

[104] J. Kavka, « Variegated Neoliberalization in Higher Education: Ambivalent Responses to Competitive Funding in the Czech Republic », art cit, p. 105-108.
[105] P. Pabian et K. Šima, « Higher Education Policy Context », art cit.
[106] Il est largement admis que les critères d'accréditation utilisés dans l'ancien système représentent un obstacle à la différenciation. La Commission d'accréditation valide essentiellement les formations selon le nombre de *docent* et de professeurs qui y prennent part, et selon les publications scientifiques de l'équipe enseignante. Cela pousse tous les établissements à se focaliser sur la recherche académique alors que de nombreuses écoles et filières professionnalisantes aspireraient à être considérées selon des critères qui correspondraient mieux à leur but premier de « former les professionnels » dans leur domaine. (J. Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, *op. cit.* ; P. Pabian et K. Šima, « Higher Education Policy Context », art cit.)

participent aux programmes éducatifs de l'OCDE ; cela rend les services de l'organisation relativement accessibles dans les situations où son avis extérieur pourrait légitimer des agendas domestiques[107]. La proximité des milieux de l'expertise éducative tchèque avec l'organisation parisienne s'établit avant la fin du régime socialiste.

Dans les années 1980, Jan Koucký (cf. fin du chapitre 1) travaille dans un centre de recherche sur la politique éducative à Prague. Il est alors un lecteur assidu des travaux de l'OCDE (« Je n'avais rien à faire. En bibliothèque, je commandais des livres du dehors […]. En cinq ans, j'ai lu à peu près tout ce que l'OCDE a édité depuis 1970. ») Devenu en 1990 le directeur financier au ministère de l'Éducation, il initie et coordonne la visite des experts internationaux de 1991 :

> **Jan Koucký**. C'était ma première rencontre réelle avec l'OCDE. C'était fabuleux. C'est ce que vous ne pouvez pas imaginer [en s'adressant à l'enquêteur tchèque étudiant en France]. J'ai vécu pendant 35 ans derrière le rideau de fer. J'ai lu ces différents livres du dehors. Et alors, quand ils [des membres du gouvernement en 1990] demandaient « qui parle anglais ? », j'ai levé la main. « Alors, tu vas partir à l'OCDE » [il rit]. Ça marchait comme ça. J'y suis allé en 1990 et j'y ai rencontré le secrétaire général. Incroyable ! C'était une période merveilleuse. On s'est mis d'accord justement sur la visite des experts. Ça s'est très bien passé. C'était dirigé par Čerych, un émigré, il parlait un tchèque impeccable. (Prague 2015)

Ladislav Čerych mentionné à la fin de l'extrait est un personnage majeur de la politique éducative internationale dans les années 1960-1990[108]. Après la fin du régime socialiste en Tchécoslovaquie, il garde certains de ses anciens engagements à Paris auprès de l'UNESCO et de l'OCDE et développe, en parallèle, des actions d'expertise dans son pays d'origine. En 1994, il fonde le Centre de la politique éducative auprès de l'Université Charles qu'il dirige jusqu'en 2000 avant de passer la barre à Jan Koucký. Il représente la Tchéquie dans le Comité pour la politique éducative de l'OCDE[109]. En 2006 lui succède Petr Matějů, qui est aussi, de 2008 à 2010, membre du comité exécutif du programme PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) de l'OCDE.

Sachant que l'OCDE est avec la Commission européenne la principale organisation internationale promouvant l'agenda de la compétitivité et de la

---

[107] Yves Dezalay et Bryant G. Garth, *La mondialisation des guerres de palais: la restructuration du pouvoir d'Etat en Amérique latine, entre notables du droit et Chicago boys*, Paris, Seuil, 2002, 504 p.

[108] Anne Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions, and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005* (New York, N.Y. ; Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005), 92-94, 109-12.

[109] Vila Čerych. Vzdělávací středisko, « Ladislav Čerych », 2018, https://www.vilacerych.cz/historie/ladislav-cerych/.

« modernisation » (cf. chapitre 2), il n'est pas surprenant d'observer qu'en soient proches deux acteurs clefs des réformes (néo-)libérales en Tchéquie, Petr Matějů et Jan Koucký. Mais c'est aussi le cas de Stanislav Štech, un des leaders du mouvement contre la réforme de Petr Matějů (cf. seconde partie du chapitre). En tant que vice-recteur de l'Université Charles, Štech participe entre 2004 et 2013 au programme de l'OCDE dédié à la gestion d'enseignement supérieur, IMHE (*Institutional Management in Higher Education*)[110]. Quand, après l'abandon du projet de réforme néo-libérale, le parti socio-démocrate revient au gouvernement, Stanislav Štech rejoint le bureau du premier ministre et puis le ministère de l'Éducation d'où il coordonne les préparations et négociations du « grand amendement » de 2016.

Encadré n° 3.5 - Stanislav Štech (1954-)

En 1973, Stanislav Štech obtient le baccalauréat français de la section tchécoslovaque du Lycée Carnot à Dijon[111]. Après des études de psychologie à l'Université Charles à Prague, il poursuit sa carrière académique en psychologie de l'enfance et de l'éducation (habilité *docent* et 1992, professeur en 2007). Entre 1993 et 2010 il dirige le département de psychologie de la Faculté pédagogique de l'Université Charles. Il développe des collaborations de recherche et d'enseignement avec les universités françaises (Université Paris 8, publications avec Yves Clot) et italiennes (Universités de Rome, Pade et Turin). De 2003 à 2015, il est vice-recteur de l'Université Charles. Gagnant en visibilité lors du mouvement universitaire contre les réformes portées par Petr Matějů (cf. seconde partie du chapitre), il candidate au poste de recteur de l'Université Charles et à un siège sénatorial à Prague avec le soutien du Parti socio-démocrate alors au pouvoir. De 2014 en 2015, il est conseiller pour l'éducation du premier ministre socio-démocrate, Bohuslav Sobotka. Il est ensuite premier secrétaire de la ministre de l'Éducation nationale (2015 – 2017) et ministre pendant six mois en 2017, jusqu'au changement de gouvernement. En 2011, il est nommé officier des Palmes Académiques.

Pendant la polarisation de l'espace de la réforme, les projets et stratégies de Stanislav Štech, Jan Koucký et Petr Matějů se cristallisent et s'éloignent. Matějů et ses équipes soutenues par les gouvernements de droite suivent le programme néo-

[110] Dans le comité de pilotage d'IMHE, la Tchéquie est représentée par un responsable du ministère de l'Éducation et par Stanislav Štech en tant que vice-recteur de l'Université Charles, le seul établissement tchèque ayant payé entre 2004 et 2012 les frais pour y participer.

[111] La section tchécoslovaque au Lycée Carnot de Dijon est fondée en 1920 à l'initiative du ministre des Affaires étrangères et futur président tchécoslovaque, Edouard Beneš, docteur en droit de l'Université de Dijon. Elle accueille chaque année « une trentaine d'élèves, recrutés sur concours national pour leur aptitude particulière au français ». Ils suivent la scolarité à Dijon de la seconde jusqu'au bac. La section est fermée en 1948 mais rouvre lors de la libéralisation de la fin des années 1960 (1966-1970). Stanislav Štech fait donc partie de la dernière promotion du régime socialiste. La section tchécoslovaque et puis tchèque est rétablie en 1990. (Lycée Collège Carnot, *Histoire de la section tchèque du lycée*, http://lyc21-carnot.ac-dijon.fr/spip.php?article416 , 2014, (consulté le 9 décembre 2016).)

libéral. Štech incarne la position de la représentation académique et d'un spectre politique assez large allant du centre à la gauche radicale. Koucký, plus proche de la droite reste en coulisses dans l'administration ministérielle d'où il introduit une réforme discrète du système d'allocation des fonds publics aux établissements (cf. chapitre 4). Derrière ces clivages, la participation aux cercles d'expertise internationale leur donne des références communes qu'ils diffusent parmi les autres acteurs de l'espace de la politique universitaire ; certaines références y prospèrent et constituent un cadre cognitif commun.

La « diversification » du système d'enseignement est un mot d'ordre clef du mouvement transnational des réformes universitaires (avec « l'autonomie », « l'employabilité », « *accountability* » et autres). En Tchéquie, cet objectif est étayé par une vision normative de l'enseignement supérieur moderne inspiré du modèle de Martin Trow (encadré n° 3.6) et diffusé par l'OCDE.

Encadré n° 3.6– Martin Trow (1926-2007)

Martin Trow est l'un des chercheurs les plus influents dans le champ des études sur l'enseignement supérieur. Après son doctorat de sociologie à l'Université de Columbia (1956), Trow intègre le département de sociologie à Berkeley où il rejoint en 1958 le nouveau *Center for Studies in Higher Education*, le premier institut spécialisé sur l'enseignement supérieur aux États-Unis dont Trow assume la direction entre 1977 et 1988. Professeur assistant (1962) et professeur de sociologie à Berkeley (1968), il est collègue et coauteur de Burton Clark, une autre figure clef des recherches comparatives sur les systèmes d'enseignement[112]. Depuis les années 1970, Trow s'engage dans l'expertise et le conseil ; il travaille notamment avec l'OCDE et les pouvoirs publics suédois et britanniques[113].

Martin Trow formule ses thèses dans l'essai *Problems in the transition from elite to mass higher education,* présenté en 1973 à une conférence de l'OCDE. Un des fondateurs de la sociologie internationale sur l'enseignement supérieur soutient que la hausse des effectifs étudiants détermine tous les autres aspects du système d'enseignement (« *the growth has its impact on every form of activity and manifestation of higher education* ») : son financement, sa structure et sa gestion, le fonctionnement interne des établissements, le rôle de la formation universitaire dans

[112] Sarah Yang, « Martin Trow, leading scholar in higher education studies, dies at 80 ».
[113] Dennis Kavanagh, « Martin Trow. Sociologist who saw the dilemmas of university expansion. », *The Guardian*, 28 févr. 2007p.

la société[114] etc. Martin Trow distingue trois phases définis par le taux d'accès d'une classe d'âge. Dans la phase élitiste, moins de 15 % d'une classe d'âge intègre l'enseignement supérieur. Le système reste gouverné par l'élite universitaire munie d'une large autonomie par rapport à la société ; les formations sont longues et traditionnellement académiques. La phase intermédiaire est celle d'un enseignement supérieur « de masse » (15 – 50 %). La phase universelle démarre quand plus de 50 % d'une classe d'âge entre dans le système ; celui-ci est alors gouverné par des gestionnaires professionnels qui prennent en considérations les intérêts de l'ensemble des « parties prenantes » ; les types d'établissements sont diversifiés et au moins une partie de ces établissements vise à satisfaire directement les besoins de l'économie[115].

En Tchéquie, les trois phases de Trow constituent une référence commune qui réunissait les partisans des réformes néo-libérales et leurs contestataires les plus importants dont l'Université Charles[116] ou la Conférence des recteurs :

« [La Tchécoslovaquie] doit diversifier son système d'enseignement supérieur comme tous les autres pays qui font face aux exigences de l'économie moderne et de la société démocratique (ou, en résumé, face aux exigences de l'enseignement supérieur de masse, tel qu'il est défini par l'OCDE et autres organisations nationales (Trow 1974))[117]. »

> Extrait du premier rapport des experts de l'OCDE remis au ministère de l'Éducation tchécoslovaque en 1992.

« Comment ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur pour un nombre beaucoup plus important de jeunes et en même temps créer des conditions plus favorables au sein des universités pour la reproduction des élites de notre pays ? Les pays développés essayaient de résoudre le même problème au début des années 1970. Le sociologue américain Martin Trow a alors apporté des arguments en faveur de la thèse selon laquelle la transition d'un enseignement supérieur d'élite vers un système de masse et puis vers un système universel ne signifie pas forcément le déclin de la qualité de l'éducation universitaire d'élite. Mais pour cela, il faut remplir une condition importante : cette transition doit se faire sur fond de transformations profondes du système éducatif, de sa structure, son financement, de modifications de son contenu et de changements dans l'accès à l'éducation. L'évolution dans les pays développés a montré que les arguments de ce spécialiste ont été tout-à-fait justes. La plupart des pays

[114] Martin Trow, *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, California, Carnegie Commission on Higher Education, 1973, p. 1.
[115] M. Trow, « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII », art cit, p. 244-245. M. Trow, *Problems in the transition from elite to mass higher education*, *op. cit.*, p. 1.
[116] La référence au modèle de Trow ne manque pas dans le document de 38 pages rédigé par Stanislav Štech et devenu la réponse officielle de l'Université Charles au Livre blanc. Le document propose un diagnostic de l'ESR tchèque et esquisse les réformes qui seraient « réellement utiles » ; la diversification est la première. Contrairement aux documents cités ci-dessous, Stanislav Štech utilise le modèle de Trow de façon descriptive et non pas normative (Univerzita Karlova, *Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. Vybrané teze a náměty.*, s.l., 2009, p. 10.)
[117] O. Anweiler et al., *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní Republice.*, *op. cit.*, p. 27. Le rapport cite cette publication de M. Trow: Problems in the transition from elite to mass higher education. In *Policies for higher education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Postsecondary Education* (pp. 55–101). Paris: OECD.

développés sont aujourd'hui dans la phase qu'il a appelée « massifiée », et pourtant, leur éducation universitaire d'élite a gardé sa raison d'être, sa qualité et son prestige[118]. »

Extrait d'un discours de Petr Matějů au Parlement en février 2000. Matějů est alors rapporteur d'un amendement à la loi de l'enseignement supérieur qui propose de traduire le processus de Bologne en Tchéquie mais dont la forme initiale prévoit aussi les frais d'inscription à l'université.

« Depuis 15 ans (1992-2007) l'enseignement supérieur tchèque est passé, selon la terminologie de Martin Trow, d'une phase d'élite dans laquelle prévalent les universités traditionnelles, au seuil de la phase d'accès universel quand les universités ne représentent plus qu'un type d'établissements parmi une quantité d'autres. Dans la phase de progrès dite de masse (elle a eu lieu dans les années 1970-1980 dans les pays développés), c'est typiquement un grand nombre d'établissements non-universitaires et des écoles professionnelles […] qui voient le jour. […]. La réforme de l'ES devrait rendre possible l'éducation universelle pour une partie importante des diplômés du secondaire autant que l'éducation d'élite pour une partie la plus habile de cette population […][119] ».

Document « L'idée de réforme de l'enseignement supérieur » publié par la Conférence des recteurs en 2010 en opposition au projet de réforme néo-libérale porté par Matějů et son équipe dans le Livre blanc.

« *As Martin Trow had shown as early as in the 70´s (and later modified for the European context), the expansion of higher education in the number of students has to be coupled with adequate diversification of HEIs as its corollary. The student population has become far more heterogeneous, students differ in their interests, aspirations and also individual capacity, moreover they have to be prepared for diverse positions in society and the economy. At the same time, it is necessary to maintain the high standard of best universities that are so important for the future of society*[120]. »

Extrait de la contribution de Jan Koucký à la conférence organisée par *l'EUA Funding Forum* en 2013 à Salzbourg. Koucký y explique sa réforme du financement de 2009-2010.

Les quatre extraits cités ont un caractère prescriptif (« *has to be*[121] », « doit se faire[122] », « doit diversifier[123] », « devrait rendre possible[124] »). Ils s'écartent du caractère analytico-descriptif des trois phases qui selon Trow sont des « idéaux-type » qui devraient « aider à notre compréhension des systèmes d'enseignement

[118] Petr Matějů, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) ».
[119] Česká konference rektorů (Conférence des recteurs), *Idea reformy terciárního vzdělávání (Idée de réforme de l'enseignement supérieur)*, s.l., 2010, p. 1.
[120] J. Koucký, « From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic », art cit, p. 6.
[121] *Ibid.*
[122] P. Matějů, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) », art cit.
[123] O. Anweiler et al., *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní Republice.*, *op. cit.*, p. 27. Le rapport cite cette publication de M. Trow: Problems in the transition from elite to mass higher education. In *Policies for higher education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Postsecondary Education* (pp. 55–101). Paris : OECD.
[124] Česká konference rektorů (Conférence des recteurs), *Idea reformy terciárního vzdělávání (Idée de réforme de l'enseignement supérieur)*, *op. cit.*, p. 1.

supérieur[125] ». Dans le contexte tchèque l'agencement des différents aspects de l'enseignement en trois phases devient un réservoir de « bonnes pratiques ». Au début des années 1990, la « phase d'élite » de Trow décrit assez bien la réalité de l'enseignement tchèque : financé par l'État, géré par les universitaires, avec des formations généralistes prédominantes. Mais la massification s'accélère pendant les années 1990 et 2000 et le modèle ne correspond plus à la réalité tchèque : l'accès est élargi au-delà de 50 % d'une classe d'âge et le système reste dominé par les universitaires, les principes académiques et les formations généralistes longues. Les documents cités déduisent de cette évolution non pas que le modèle de Trow vient d'être infirmé mais qu'il faut changer l'enseignement tchèque pour l'adapter au modèle.

Le cadre proposé par Martin Trow tente de dépasser des traits du système universitaire habituellement compris comme antagonistes : enseignement académique / professionnel ; démocratisation / sélection ; gestion managerielle / collégiale-démocratique. Cet élément aide à comprendre l'attrait que le modèle suscite en Tchéquie. La diversification prônée en son nom permet aux acteurs de l'enseignement tchèque d'afficher une prise en compte d'exigences économiques (« exigences de l'économie moderne[126] », « positions diverses dans la société et dans l'économie[127] ») et sociales (démocratisation et « aspirations et intérêts variés des étudiants[128] »), sans pour autant changer le fondement du système académique (« garder la qualité nécessaire[129] », « maintenir le standard élevé des meilleures universités[130] », « créer des conditions plus favorables au sein des universités pour la reproduction des élites[131] »). Ces priorités et notamment l'attachement à

[125] M. Trow, « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII », art cit, p. 243.
[126] O. Anweiler et al., *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní Republice.*, *op. cit.*, p. 27. Le rapport cite cette publication de M. Trow: Problems in the transition from elite to mass higher education. In *Policies for higher education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Postsecondary Education* (pp. 55–101). Paris: OECD.
[127] J. Koucký, « From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic », art cit, p. 6.
[128] *Ibid.*
[129] Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR, « Důvodová zpráva k návrhu zákona o vysokých školách (exposé des motifs, projet de la loi sur l'enseignement supérieur, 1998) ».
[130] J. Koucký, « From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic », art cit, p. 6.
[131] P. Matějů, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) », art cit.

l'enseignement académique classique et élitiste sont le reflet de la structure de l'espace de la politique universitaire tchèque.

2.2.3. Les acteurs veto et l'autonomie de l'espace d'enseignement supérieur

Depuis 1990, la politique universitaire tchèque se construit à distance des élites politiques gouvernementales. Le ministère de l'Éducation est lié à la Représentation académique par le cadre législatif présenté au début du chapitre mais aussi par les propriétés des acteurs qui gouvernent la politique universitaire à partir des deux postes politico-administratifs clefs: le secrétaire pour l'enseignement supérieur et la recherche d'une part, le directeur de l'enseignement supérieur d'autre part. Ils préparant les premiers projets de plans stratégiques, les réformes réglementaires (i.e. système d'allocation de ressources aux établissements) et législatives. Selon l'organigramme gouvernemental, le secrétaire est le responsable le plus haut placé en charge exclusivement de l'enseignement supérieur (et non pas d'autres degrés de l'Éducation comme le ministre). Le directeur de l'enseignement supérieur est son numéro 2. Le poste du secrétaire a un caractère plus politique. Dans les périodes où la politique ministérielle est contestée, les acteurs changent rapidement : huit personnes se relaient au poste de secrétaire entre 2005 et 2013. Leurs carrières ne se construisent ni au sein du ministère ni au sein de la haute fonction publique (entre 1998 et 2013, ils viennent tous de l'extérieur et n'y restent pas après avoir quitté la fonction). Le poste du directeur est moins exposé. Il est occupé par trois personnes entre 1998 et 2013.

Nom Prénom	Fonction au ministère	Période	Titre	Alma mater	Domaine académique
Průša Josef	Secrétaire	1998-2003	*docent*	ZČU	Ingénierie
Kolář Petr	Secrétaire	2003-2006	*docent*	UK	Philosophie-logique
Matějů Petr	Secrétaire	2006-2007	professeur	UK	Sociologie
Komárek Pavel	Secrétaire	2007-2008	docteur	ČVUT	Ingénierie
Růžička Vlastimil	Secrétaire	2008-2010	professeur	VŠCHT	Sciences
Hajn Kryštof	Secrétaire	2010	master	ČVUT	Ingénierie
Koucký Jan	Secrétaire	2010-2011	docteur	ČVUT + UK	Economie
Wilhelm Ivan	Secrétaire	2011-2012	professeur	UK	Sciences
Hruda Tomáš	Secrétaire	2012-2015	master	UK	Gestion (ScPo-droit)
Beneš Josef	Directeur	1998-2007	docteur	ČVUT	Ingénierie
Václav Vinš	Directeur	2007-2010	*docent*	ČVUT	Ingénierie
Nantl Jiří	Directeur	2010-2013	master	MU	Gestion (ScPo-droit)

Tableau n° 3.2 – Secrétaires pour l'enseignement supérieur et la recherche et directeurs de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation en Tchéquie (1998-2013)

Le tableau 3.2 présente les profils des douze secrétaire-directeur depuis le passage de la dernière loi universitaire en 1998 jusqu'à l'abandon du projet de la réforme néolibérale en 2013. Tous masculins et diplômés (minimum bac+5) ; neuf ont soutenu une thèse et six sont professeurs ou *docent*. À l'exception du secrétaire Josef Průša dont la trajectoire d'étudiant, d'enseignant et d'administrateur académique est lié à Pilsen (École supérieur électrotechnique devenue l'Université de Bohème de l'Ouest), ils ont tous obtenu leur diplôme dans les établissements universitaires les plus établis (et les plus performants selon la nouvelle évaluation scientométrique) : cinq à l'Université Charles, quatre à l'Université technique de Prague (ČVUT), un à l'Université Masaryk de Brno et un à l'Université de chimie et de technologie de Prague (VŠCHT)[132]. Parmi les huit secrétaires-directeurs qui ont fait une partie de leur carrière en tant qu'universitaire, sept viennent des établissements pragois. Avant d'accéder aux positions dirigeantes au ministère, seulement deux secrétaires-directeurs, n'ont été ni universitaire, ni chercheur, ni représentant académique : Kryštof Hajn est issu de l'entourage resserré du ministre (et quitte le poste au bout de trois mois)[133] ; Tomáš Hruda, détient deux diplômes de master (droit et science politique) et a préalablement entamé la carrière dans l'administration de la recherche et développement. Les échanges entre la représentation académique et le centre politico-administratif sont facilités par les fréquents passages d'un univers à l'autre. Parmi les douze secrétaires-directeurs, six sont d'anciens hauts responsables de l'administration universitaire (deux recteurs, un vice-recteur, un doyen et deux chanceliers[134]) ; trois sont devenus recteurs après avoir quitté le poste ministériel (Josef Průša, Václav Vinš, Petr Kolář).

Les lieux où se construit la politique universitaire sont caractérisés par la prédominance des universitaires et représentants académiques issus des établissements les plus établis, essentiellement pragois. L'échec du projet néolibéral

[132] Karel Šima, « Matoušův efekt v institucionální krajině českého vysokého školství: „Aneb každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má." (Effet de Matthieu dans l'enseignement supérieur tchèque) », *AULA*, 2013, vol. 21, n° 2, p. 20-30.). ČVUT et VŠCHT sont des universités techniques qui fonctionnent selon les mêmes règlements et principes que les universités complètes. Aussi, dans l'espace universitaire il n'y a pas de clivages majeurs sur la ligne qui pourrait opposer en France les écoles et les universités : l'Université Charles et ČVUT tiennent généralement des positions plus proches que l'Université Charles avec une université généraliste mais périphérique, c'est-à-dire fondée après 1989 dans une ville régionale.

[133] Lukáš Doubrava, « Kauza Hajn (Affaire Hajn) », *Učitelské noviny*, p.

[134] Chancelier (*kvestor*) est responsable financier des universités. C'était le cas de Jiří Nantl à Université Masaryk de Brno et de Josef Průša à l'Université de Bohème de l'Ouest à Pilsen.

et la reprise de la réforme en 2014-2016 montrent que ces traits structurels sont aussi des conditions d'un changement politique.

Entre 2006 et 2012, les projets de réformes ne sont pas conçus entre le ministère et la Représentation académique. Ils trouvent leur origine dans les travaux de Matějů et doivent être ajustés en un compromis final entre les « parties prenantes » au sein des conseils et de commissions *ad hoc* nommés par le gouvernement. Les universitaires ne représentaient qu'entre un tiers et la moitié des membres, à côté des étudiants, du ministère, des Parlementaires, des représentants de l'industrie et des « experts », essentiellement les économistes et sociologues. Les équipes et conseils sont marqués par une instabilité personnelle. Mais quand on croise les listes des membres des commissions successives, un noyau d'acteurs ressort qui défend les projets dans différentes arènes et pendant plusieurs années[135]. Les onze personnes ainsi identifiées peuvent être regroupés en trois catégories.

La première est celle des universitaires et administrateurs académiques issus des disciplines utilitaires-techniques et/ou des établissements éloignés du centre national, pragois. Rudolf Haňka, président du Conseil pour la réforme de l'enseignement supérieur (2009-2010), le futur conseiller pour la « R&D&I » du premier ministre est professeur en technologie médicale à Cambridge. Parmi les co-auteurs du Livre blanc, František Ježek est doyen de la Faculté d'Informatique de Pilsen, David Václavík est ingénieur, théologien, vice-recteur de l'École technique d'Olomouc ; Jan Zrzavý est professeur en biologie évolutionniste, vice-recteur de l'Université technique de Česke Budějovice ; Jan Slovák est le seul représentant d'une université ancienne (l'Université Masaryk de Brno) où il dirige le département de mathématiques et statistiques. La deuxième catégorie est celle des partisans de la réforme recrutés au sein du *think tank* ISEA fondé par Petr Matějů. S'y réunissent les économistes et sociologues dont Daniel Münich (*docent* d'économie à l'Université Charles à Prague, membre du Conseil économique du gouvernement, NERV[136] et de PIAAC OCDE),

[135] Nous avons retenu dans le noyau des réformateurs ceux qui participent à la rédaction du Livre blanc et/ou siègent au Conseil pour la réforme de l'enseignement supérieur (2009-2010) et les commissions « K9 » où sont réunis en 2011-2012 les représentants du gouvernement, de l'industrie, des « experts », des étudiants et des universitaires. Dans ces deux dernières arènes, nous n'avons pas retenu les membres, souvent éphémères, qui ne s'exprime pas publiquement en faveur des réformes ; nous excluons aussi ceux qui y sont opposés (Représentation académique) ou gardent le rôle d'intermédiaire (responsables ministériels).

[136] Daniel Šitera, « Exploring neoliberal resilience: the transnational politics of austerity in Czechia », *Journal of International Relations and Development*, 3 avril 2021.

Simona Weidnerová (experte en gestion) et Jana Straková (docteure en sociologie à l'Académie des sciences). Les deux premiers siègent aussi dans le Conseil pour la R&D&I et se relaient dans les commissions sur la réforme d'enseignement, K9. Troisièmement, hors l'université, les projets de Matějů sont soutenus de façon durable par Jan Hálek sénateur d'ODS, ancien professeur de médecine à Ostrava et Milan Frolík, fondateur et directeur de *Linet*, l'entreprise produisant des lits médicalisés, considérée comme le fleuron de l'industrie innovante tchèque. Les deux siègent à la fois au Conseil pour la réforme de l'enseignement supérieure et au Conseil pour la R&D&I.

En 2010, l'arrivée d'un nouveau ministre et de ses proches approfondit l'écart social entre les porteurs des réformes et le centre dominant l'espace de l'enseignement supérieur tchèque. Après les élections de 2010, le gouvernement de coalition de droite comprend un nouveau parti parlementaire, *Věci veřejné* [Affaires publiques]. Celui-ci promet un renouveau démocratique et présente les succès de ses leaders en business comme le gage d'une efficacité politique et d'une grande intégrité morale. Le vice-président de ce parti, Josef Dobeš est alors nommé ministre de l'Éducation. Psychologue reconverti en cadre dans une entreprise privée de sécurité, Dobeš n'a pas d'expérience de l'administration ou de la politique universitaire. Il commence son mandat en affichant un style volontariste et managérial. Il nomme Kryštof Hajn, son ancien collègue au sein de l'entreprise de sécurité où il était cadre, au poste du secrétaire pour l'enseignement supérieur. Hajn ne parvient pas à créer de rapports harmonieux avec la représentation académique : « si vous avez l'impression que je vous fais du chantage, c'est bien le cas, » aurait-il glissé aux représentants de l'Université technique et économique de České Budějovice[137]. Dans un contexte déjà tendu, la phrase a un certain écho médiatique et Kryštof Hajn quitte le ministère trois mois après sa prise de fonction. Les liens entre Dobeš et les dirigeants politico-administratifs du ministère sont aussi conflictuels. Quatre secrétaires se succèdent en deux ans. Jan Koucký nommé secrétaire après le départ précipité de Hajn[138] est renvoyé par le ministre huit mois plus tard. Un ancien directeur de l'enseignement supérieur quitte aussi son poste : « J'ai survécu à dix-sept ministres, mais le dernier

[137] Lukáš Doubrava, « Kauza Hajn », *Učitelské noviny*, 36/2010, consulté le 13 juillet 2019, http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5519

[138] Jan Koucký apparaît alors comme la solution de recours. Il a une longue expérience du ministère et des négociations avec les représentants académiques tout en étant proche du principal parti du gouvernement, ODS, qu'il a représenté en tant que député au Parlement dans les années 1990.

était si détraqué que je me suis dit 'assez' et suis parti un an et demi avant mon droit à la retraite[139] ». Josef Dobeš est par ailleurs proche d'un courant nationaliste et conservateur[140] ce qui entame sa crédibilité auprès des étudiants et des universitaires dont les leaders sont internationalisés et affichent amplement leur internationalisation dans le cadre de leur stratégie de mobilisation (cf. deuxième partie du chapitre). Cible préférée des moqueries pendant le mouvement universitaire de 2011-2012, Dobeš est considéré par certains leaders du mouvement comme une des causes majeures de l'échec du projet : « on avait la chance d'avoir face à nous un imbécile comme Dobeš ; la réforme aurait pu passer si le ministre était quelqu'un de compétent et charismatique au minimum, une sorte de Kalousek de l'éducation [Jaroslav Kalousek étant un des leaders de la droite pro-européenne tchèque ; il était à l'époque ministre des finances][141] ». Le charisme étant déterminé par les positions sociales des acteurs en interaction, il faut lire l'indignation soulevée par Dobeš comme le reflet des écarts sociaux entre les élites académiques et politico-administratives et les nouvelles élites en ascension, issues de la sphère économique.

Quand en avril 2012, Josef Dobeš démissionne, le gouvernement de centre-droit ne renonce pas à une nouvelle loi universitaire. Ce n'est pas un hasard s'il nomme Petr Fiala ministre de l'Éducation. Professeur de science politique, Fiala est un ancien président de la Conférence des recteurs et ancien recteur de l'Université Masaryk. Il représente à la fois un retour à la structure habituelle de la politique universitaire dominée par les représentants académiques et une promesse de réforme de droite puisqu'il est proche du principal parti du gouvernement, le libéral-conservateur ODS[142]. Sans finaliser la réforme, le gouvernement démissionne en 2013 pour des raisons indépendantes de la politique universitaire. Les négociations qui aboutissent après l'alternance (le « grand amendement » voté en 2016) sont coordonnées par l'ancien vice-recteur de l'Université Charles (Stanislav Štech) et conduites dans un cadre plus régulier par le ministère et la Représentation académique, et non pas au

[139] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940*, *op. cit.*

[140] En avril 2011, Josef Dobeš recrute comme conseiller économique Ladislav Bátora, militant d'extrême droite, ancien candidat d'un petit parti nationaliste (*Národní strana*). Cela provoque des tensions avec TOP 09 un parti pro-européen de la coalition gouvernementale et confère à Dobeš l'étiquette de conservateur nationaliste. Il est à ce titre soutenu par le président Václav Klaus.

[141] Un des leaders de l'opposition universitaire présentait lors notre entretien sa vision des rapports de force pendant le mouvement de 2011-2012.

[142] Après le départ du ministère, P. Fiala n'est pas retourné dans la sphère académique et a entamé une carrière politique en tant que président de l'ODS dans l'opposition au gouvernement social-démocrate.

sein des commissions ou conseils avec des « parties prenantes » nommés *ad hoc* par le gouvernement.

L'échec de la réforme radicale et la reprise des pourparlers aboutissant au grand amendement montrent que l'espace de l'enseignement supérieur tchèque reste relativement autonome. Ce sont ses acteurs qui dominent cet espace (essentiellement les recteurs) qui réussissent à en dicter les règles quand ils circulent entre les postes des dirigeants dans les établissements et le centre politico-administratif national. Qu'est-ce qui distingue alors la Conférence des recteurs de la CPU ? Dans les réseaux entre le centre politico-administratif français et la CPU se constitue un groupe d'acteurs programmatiques qui imposent l'agenda réformateur. Pourquoi la proximité institutionnelle et sociale entre les recteurs et le ministère tchèque n'aboutit pas à un processus similaire ? Concentrons nous sur une raison structurelle qui semble déterminante. En Tchéquie, l'espace de la politique universitaire n'est pas autonomisé. Il reste clivé entre l'enseignement supérieur et la politique générale. À la différence des acteurs programmatiques français, les élites qui gouvernent la politique universitaire tchèque ne construisent pas leurs carrières dans cet espace. La plupart des recteurs, vice-recteurs ou doyens restent dans l'enseignement supérieur mais continuent à évoluer dans les espaces spécifiques à leurs établissements et disciplines. Ceux qui s'intègrent ou s'approchent des arènes politiques nationales ne restent qu'exceptionnellement dans le secteur universitaire ou éducatif. Depuis vingt ans, quatre anciens présidents de la Conférence des recteurs (anciens recteurs des deux principales universités tchèques) deviennent députés ou sénateurs ; le cinquième, Ivan Wilhelm n'est pas élu aux élections européennes en 2009[143]. Petr Fiala entre dans la politique en 2012 grâce à son capital dans le domaine de l'enseignement supérieur. Mais dès 2013, il est élu député et devient leader de l'ODS. Contrairement aux acteurs programmatiques français, les recteurs tchèques ne restent pas dans l'espace de la politique universitaire nationale et ne peuvent donc pas se réunir et s'engager en faveur d'un programme de réformes. Pour autant, ils gardent un pouvoir de blocage.

[143] Václav Hampl (recteur de l'Université Charles 2006-2014, sénateur 2014-2020), Ivan Wilhelm (recteur de l'Université Charles 1999-2006, candidat au Parlement Européen 2009). Jiří Zlatuška (recteur de l'Université Masaryk 1998-2004, sénateur 2002-2008, député 2013-2017), Petr Fiala (recteur de l'Université Masaryk 2004-2011, ministre 2012-2013, député depuis 2013), Mikuláš Bek (recteur de l'Université Masaryk 2011-2019, sénateur depuis 2018).

Faute d'avoir le temps – la longévité dans l'espace – pour devenir des acteurs programmatiques, ils restent les principaux acteurs veto.

Le changement dans la politique universitaire tchèque est apporté par des acteurs plus isolés qui se recrutent parmi les seuls permanents de l'espace que sont les experts et les chercheurs en matière d'enseignement supérieur. Les trois figures clefs évoquées jusque-là – Petr Matějů, Jan Koucký, Stanislav Štech – ont tous le profil de chercheurs-universitaires spécialisés en expertise de l'enseignement supérieur. Ce qui les distingue des autres experts/chercheurs du domaine, c'est qu'ils entrent en politique tout en gardant un pied dans l'expertise et dans l'université. Cependant, aucun parmi eux n'est un « entrepreneur politique » modèle tel que défini par Jon Kingdon. Stanislav Štech et Jan Koucký manquent de « ténacité », dans le sens où ils ne défendent pas durablement un programme consolidé[144]. Jan Koucký circule entre la direction du centre de recherche et les postes politico-administratifs au ministère. S'il introduit des réformes discrètes aux conséquences fortes, il n'avance pas une réforme globale de la politique universitaire. Il n'a pas le sens du jeu politique propre aux acteurs programmatiques français, plus stratèges, engagés depuis les années 1990 pour « l'autonomie » (cf. « c'est l'intérêt du pays ! », « il faut savoir quel combat on mène[145] »).

Stanislav Štech se mobilise d'abord *contre* les projets de Matějů. D'un des principaux « *challenger* » de la politique gouvernementale, il devient un des principaux « participants » à la nouvelle réforme[146]. S'il entre au ministère en 2015, c'est moins le résultat de sa stratégie politique que d'un double échec : dans les élections à l'Université Charles en 2013 quand il candidate sans succès au poste de recteur et dans les élections sénatoriales en 2014. Cette chronologie illustre comment l'espace de la politique universitaire tchèque peine à se différencier de la politique générale d'une part et de l'espace propre à l'enseignement supérieur structuré par établissements et disciplines d'autre part.

À la différence de Štech et de Koucký, Petr Matěju a la « ténacité » et un programme durable. Il bénéficie aussi des ressources expertes et positionnelles (politiques, administratives, académiques, *think tank*). Ce sont les « capacités

[144] J.W. Kingdon, *Agendas, alternatives, and public policies*, *op. cit.*
[145] Propos déjà cités d'un cadre de la DGES (*Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*)
[146] Charles Tilly et Sidney G Tarrow, *Politique(s) du conflit: de la grève à la révolution*, 2015.

relationnelles[147] » qui semblent lui manquer, capacités qu'on pourrait définir en termes plus sociologiques comme un apprentissage social et politique[148] : nos enquêtés le décrivent comme « très clivant et parfois colérique[149] » ou comme « une personnalité au charisme plutôt négatif[150] ». Certes, Matějů trouve des soutiens durables dans l'administration universitaire, dans l'expertise (i.e. ISEA) et dans la politique ou l'administration centrale. Mais il reste à l'écart des élites académiques les plus établies. Il ne parvient pas non plus à structurer ses équipes en nébuleuse qui imposerait un nouveau *sens commun* réformateur. Contrairement à Matějů, les acteurs programmatiques français occupent les positions dominantes depuis les années 1990, ce qui leur donne le temps d'acquérir un sens pratique relatif aux capacités de blocage et de mobilisations de différents groupes. Leurs réformes sont plus incrémentales et mieux calibrées aux rapports de force existants. En introduisant « l'autonomie », ils n'ouvrent pas le débat autour de la sélection bien qu'elle fasse partie de leurs priorités. Ils parviennent à se maintenir au pouvoir malgré des mouvements universitaires successifs et les changements de majorité. Les équipes autour de Petr Matějů n'occupent pas de positions équivalentes et ne connaissent pas la même stabilité. S'ils sont en tête du processus de réforme c'est grâce à des forces extérieures au système universitaire (l'expertise de l'OCDE et le soutien du gouvernement de droite). Manifestant un certain manque de sens politique, Matějů propose des réformes susceptibles de soulever les oppositions de l'ensemble des groupes de l'espace universitaire largement autonome : conseils d'administration nommés pour deux tiers par les non-universitaires, affaiblissement des sénats académiques avec des centaines d'élus, libéralisation des statuts des professeurs et *docent*, frais d'inscription pour environ trois cent mille étudiants etc.

L'ancrage solide dans l'espace universitaire permet aux acteurs programmatiques français de rester proches du pouvoir politique que le gouvernement soit de droite ou de gauche. Les équipes autour de Petr Matějů sont ancrées à droite et sont écartés du pouvoir par les socio-démocrates qui, en tant que principal parti d'opposition soutient le mouvement universitaire de 2011-2012. L'appui fort au sommet de l'État pendant le quinquennat de Nicolas Sarkozy permet aux acteurs français de prévoir des moyens

[147] J.W. Kingdon, *Agendas, alternatives, and public policies*, *op. cit.*
[148] W. Genieys et P. Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », art cit, p. 95-96.
[149] *Entretien avec un ancien directeur pour les établissements de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Éducation nationale tchèque ; né à la fin des années 1940.*
[150] *Entretien avec un ancien secrétaire pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque.*, Prague, 2014.

supplémentaires qui incitent les établissements à mettre les réformes en œuvre (cf. « je leur mets un os avec un peu de viande autour dont ils ont envie », affirme avec un rire un des anciens responsables de la DGES en nous exposant cette stratégie[151]). En Tchéquie, pendant la phase clef des réformes (2009-2012), le gouvernement de droite procède aux restrictions budgétaires couplées, dans la plupart des établissements, à la diminution des moyens, conséquence du nouveau système de financement public de la recherche. C'est un aspect de plus qui contribue à ce que le mouvement universitaire aboutisse en Tchéquie et non pas en France où les réformes sont incrémentales et assortis de moyens supplémentaires.

3. S'opposer ou se servir de l'Europe ? Les usages de la politique européenne par les mouvements contestataires

Les mouvements universitaires en France (2007-2009) et en Tchéquie (2009-2012) ont en commun de s'opposer à la vague des réformes universitaires managériales des années 2000. Ils s'adressent aux gouvernements nationaux respectifs et revendiquent d'abord le retrait total ou partiel des réformes. Il s'agit donc de mouvements « contre » qui ont un « adversaire » équivalent dans les deux espaces nationaux [152] . Leurs répertoires d'action incluent des manifestations, grèves, blocages[153], conférences et débats publics autour des réformes, interventions dans les médias et négociations entre les représentants du mouvement et du gouvernement. Des similarités existent aussi dans leur structuration interne. Les groupes d'acteurs qui y participent et les orientations politiques qu'ils défendent se différencient selon l'axe qui oppose un pôle sectoriel et un pôle transversal. Les organisations de tendance plutôt sectorielle sont conduites par des fractions de la représentation universitaire (recteurs ou doyens et membres des Sénats académiques, certaines associations étudiantes, élites académiques établies dans une discipline et/ou dans l'espace médiatique) au nom des références ou principes spécifiques à la profession (libertés académiques, gouvernance collégiale, le modèle de Humboldt, etc.). Les

[151] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*.
[152] Erik Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte., Paris, 2019, p. 5-10.
[153] Les grèves et blocages sont plus répandus et surtout plus longs en France (plusieurs mois en 2007 et 2009). Ils ne durent qu'une semaine en février-mars 2012 en Tchéquie.

courants plus transversaux sont représentés par des syndicats des salariés, certains syndicats étudiants et associations qui s'identifient à la gauche. De façon générale et non pas spécifique à l'enseignement, ils s'opposent à la ligne politique pro-marchande des gouvernements et sont souvent membres des réseaux militants extérieurs à l'enseignement et la recherche. Dans tous ces aspects (contexte transnational, adversaire, répertoire d'action, structure interne), les similitudes se dissipent dès que la focale d'analyse se précise et se rétrécit. Certaines différences entre les deux mouvements sont plus fondamentales.

La différence la plus visible est liée au résultat des mobilisations. Leur relative efficacité en Tchéquie (la réforme est retirée) et échec apparent en France (réformes maintenues et poursuivis dans les années suivantes) peut s'expliquer par les catégories d'acteurs actives sur le pôle sectoriel du mouvement. Les recteurs en sont la clef de voûte en Tchéquie tandis que les présidents d'université sont le principal allié du gouvernement en France. Des divergences systémiques sont relatives aux rapports nationalement différenciés entre les mouvements sociaux et le pouvoir politique[154]. Ondrej Císař montre que malgré les apparences d'un faible activisme politique et citoyen en Tchéquie (et dans toute l'Europe centrale) des années 1990-2000, les mobilisations collectives sont relativement fréquentes mais souvent limitées aux actions que Císař conceptualise comme « l'auto-organisation » : pas ou peu d'institutions/réseaux durables de militants ; mobilisations décentralisées avec peu de participants ; pétitions et démonstrations comme répertoire d'actions privilégié ; objectifs sectoriels revendiqués auprès des institutions publiques centrales ou locales[155]. Entre 2009 et 2011, le mouvement universitaire ne déroge pas à ce modèle. Mais il prend une ampleur exceptionnelle au cours de l'hiver-printemps 2012. Les manifestations rassemblant plusieurs milliers de personnes (essentiellement des étudiants) ne sont comparables, dans l'histoire du pays, qu'avec les événements révolutionnaires de novembre 1989 ou de l'été 1968 à janvier 1969 (ce qui redonne du crédit aux cadrages présentant le mouvement comme une lutte pour protéger les universités face à l'arbitraire des pouvoirs politiques et économiques). Dans l'enseignement supérieur français, les mobilisations collectives incluant les grèves et les manifestations participent à l'autonomisation de l'espace de la politique

[154] E. Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, *op. cit.*, p. 88-92.
[155] Ondřej Císař, *Politický aktivismus v České republice: sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace (Militantisme politique en Tchéquie. Mouvements sociaux et société civile depuis 1990)*, Brno, Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, 187 p.

universitaire. Depuis les années 1960 (et au moins jusqu'aux années 2010), les syndicats étudiants ont une forte capacité de mobilisation et de blocage. Si les revendications des mouvements étudiants portent d'abord sur les causes sectorielles, la désectorialisation ou un débordement au-delà de l'enseignement sont des objectifs mythifiés partagés par certaines organisations militantes. Dix-huit ans après le « mai 68 », la mort de Malik Oussekine lors du mouvement contre la « réforme Devaquet » conduit à la démission du ministre et au retrait du projet de loi. A cause de ce souvenir les gouvernements français gardent une appréhension forte vis-à-vis des mouvements étudiants ce qui renforce la position des organisations étudiantes capables de les mobiliser (cf. chapitre 4). Elles en font preuve de nouveau en 2006, soit un an et demi avant les mouvements qui nous intéressent, quand le gouvernement retire son projet du contrat premier embauche (CPE). Ces contextes historiques, sociaux et politiques différenciés montrent les limites d'une comparaison terme à terme des mobilisations universitaires française et tchèque[156].

L'analyse qui suit se focalisera sur leurs rapports différenciés aux politiques et expertises européennes et internationales en matière d'éducation (cf. chapitre 2). Ce questionnement a émergé au cours de notre enquête. En France, les porte-parole du mouvement ignorent ou critiquent fortement la politique européenne tandis que les mouvements contestataires tchèques enrôlent des éléments de la politique européenne en faveur du mouvement. Les références positives ou critiques à l'Europe constituent une ressource qui contribue à la « capacité [du mouvement] à produire un discours de légitimation socialement recevable[157] ». Nous ne les analysons pas pour interroger l'efficacité du discours d'un point de vue militant. Elles nous permettent en revanche d'étayer par des données empiriques les thèses exposées dans le chapitre 2 concernant l'hétérogénéité et le caractère composite de la politique européenne. Celle-ci ressort d'emblée en Tchéquie où des « bonnes pratiques » européennes sont utilisées à la fois pour promouvoir et pour s'opposer aux réformes. Le deuxième objectif est de montrer le poids différencié de la politique européenne en France et en Tchéquie, l'élément crucial pour saisir les différentes voies que prend la professionnalisation dans les deux pays (cf. chapitre 4). Puisque la situation tchèque représente un cas atypique dans la

[156] Nicolas Mariot et Jay Rowell, « Une comparaison asymétrique: Visites de souveraineté et construction nationale en France et en Allemagne à la veille de la Première Guerre mondiale », *Le Genre humain*, 2004, N°42, n° 1, p. 181.
[157] E. Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, *op. cit.*, p. 89.

littérature sur les transferts et usages de l'Europe, elle fera l'objet d'une plus ample analyse (2) que le mouvement en France (1).

3.1. Combattre le marché, combattre Bologne

Le 10 août 2007, trois mois après l'arrivée de Nicolas Sarkozy à l'Élysée, l'Assemblée nationale vote la loi sur les libertés et les responsabilités des universités (dite la LRU). Cela incarne le début d'une séquence « volontariste » de la réforme universitaire présentée comme la priorité du programme présidentiel[158]. Après les vacances scolaires, une résistance se constitue de la part des syndicats étudiants minoritaires (SUD étudiants, Fédération syndicale étudiante). Certaines universités sont bloquées en novembre mais le mouvement s'éteint à la fin 2007, n'ayant pas de soutien résolu du Parti socialiste, principale opposition politique, ni de l'UNEF, le syndicat étudiant majoritaire[159].

La deuxième phase du mouvement a lieu au cours de l'hiver-printemps 2009. Elle n'est pas initiée par les étudiants mais par les enseignants-chercheurs. Le 30 octobre 2008, Valérie Pécresse présente une première version du décret réformant leur statut. Le projet donne des compétences aux présidents des établissements pour décider des promotions, de l'attribution des primes ou de la « modulation » des services des universitaires. Il est critiqué d'abord par Olivier Beaud, juriste et membre de l'association Qualité de la science française[160]. Le mouvement se structure en janvier 2009. Une Coordination nationale des Universités rassemble les représentations de la plupart des universités, des syndicats enseignants et étudiants (SNESUP-FSE, FSU, le SGEN-CFDT, l'UNEF, et SUD) et des associations déjà existantes opposées aux réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche (i.e. Sauvons l'Université, Sauvons la Recherche). La Coordination nationale des Universités se réunit plus

[158] Pauline Ravinet, « La politique d'enseignement supérieur. Réformes par amplification et rupture dans la méthode », in *Les politiques publiques sous Sarkozy* (Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2012), 361-80.
[159] Jean-Baptiste Prévost et Claire Ané, « L'UNEF a obtenu des garde-fous à la loi Pécresse, aux membres de se prononcer », 28 novembre 2007, http://www.lemonde.fr/politique/article/2007/11/28/l-unef-a-obtenu-des-garde-fous-a-la-loi-pecresse-aux-membres-de-se-prononcer_983345_823448.html#6LRKbGHkb69sqggZ.99.
[160] Olivier Beaud, « Pourquoi il faut refuser l'actuelle réforme du statut des universitaires », *Revue du MAUSS* 33, n° 1 (2009): 92-117, https://doi.org/10.3917/rdm.033.0092.

d'une dizaine de fois entre les mois de janvier et mai dans les amphithéâtres des universités parisiennes[161].

Le mouvement des enseignants-chercheurs coïncide avec une contestation plus large de la politique gouvernementale (cf. grève générale du 29 janvier 2009). Dans le monde universitaire, à la question du statut se rajoute aux enjeux relatifs aux suppressions des postes, aux réductions des budgets récurrents, aux réformes de la formation des enseignants. Le discours de Nicolas Sarkozy du 22 janvier 2009 jugé méprisant pour les chercheurs contribue à cristalliser la contestation et réunir des acteurs jusque-là séparés[162]. En février, même les partisans de la loi, comme la CPU ou la FAGE, s'opposent à la politique gouvernementale[163]. Le gouvernement répond en limitant les coupes budgétaires et en publiant en avril une version édulcorée du texte du nouveau statut entré en vigueur en septembre 2009[164]. Avant la fin de l'année académique, l'opposition dans les universités se dissout.

Les syndicats étudiants et la Coordination nationale des universités qui réunissent les forces majeures du mouvement sont proches de la gauche politique. Ils dénoncent la marchandisation de l'université. Les initiatives européennes et internationales en matière d'enseignement supérieur sont présentées comme un ensemble cohérent et homogène : le processus de Bologne, la Stratégie de Lisbonne, la politique européenne de la recherche sont les produits équivalents et échangeables de la même

---

[161] Olivier Ertzsheid, « Modulation de service : un décret au service d'une décrépitude annoncée », in *L'université et la recherche en colère, un mouvement social inedit*, Éditions du Croquant (Paris, 2009), 182; Coordination nationale des Universités, « Motions votées par la Coordination Nationale du 11 février 2009 (à Paris VIII) », 11 février 2009, http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article1800; Coordination nationale des Universités, « 10ème Coordination nationale des Universités », 13 mai 2009, http://sauvonslarecherche.fr/spip.php?article2764.

[162] Antoine Destemberg, « Un commentaire de texte du discours de Nicolas Sarkozy : « A l'occasion du lancement de la réflexion pour une stratégie nationale de recherche et d'innovation » », in *L'université et la recherche en colère, un mouvement social inedit*, Éditions du Croquant (Bellecombe-en-Bauges, 2009), 115-59.

[163] Catherine Rollot, « Les présidents d'université posent leurs conditions pour sauver la réforme », *Le Monde.fr*, 20 février 2009, http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/02/20/les-presidents-d-universite-posent-leurs-conditions-pour-sauver-la-reforme_1158100_3224.html#TtIuRa1yOQ2KcpH9.99; Denis Peiron, « Des étudiants participent au mouvement des enseignants-chercheurs », 4 février 2009, https://www.la-croix.com/Actualite/France/Des-etudiants-participent-au-mouvement-des-enseignants-chercheurs-_NG_-2009-02-05-599180.

[164] La version finale du statut limite les pouvoirs des présidents et en donnent davantage à la CNU censée évaluer tous les enseignants-chercheurs individuellement une fois tous les quatre ans. La modulation des services reste possible mais l'aval de l'enseignant-chercheur est obligatoire. Coordination nationale des Universités, « 10ème Coordination nationale des Universités »; Olivier Dord, « Réforme du statut des enseignants-chercheurs : universités vs. universitaires ? », *AJDA - L'Actualité Juridique Droit Administratif*, n° 6 (2010).

stratégie de libéralisation, de privatisation et de mise en concurrence des personnes, des institutions et des États :

> **Motion votée en AG par la Coordination nationale des universités (mars 2009).** La politique européenne actuelle conduit à la privatisation et à la marchandisation des savoirs, sous prétexte de promouvoir une 'économie de la connaissance.' L'esprit des processus de Bologne et de Lisbonne compte pour beaucoup dans le démantèlement du service public d'enseignement et de recherche à l'échelle de l'Europe. Partout, en France, en Grèce, en Italie, en Espagne et ailleurs, c'est une même logique - utilitariste et marchande - qui est mise en œuvre selon des dispositifs d'évaluation et de classement fondés sur des critères de rentabilité conformes au modèle de l'entreprise privée[165].

Cette critique est partagée par les représentants des syndicats étudiants comme en témoignent les communications du SUD éducation[166] ou les propos des représentants de l'UNEF évoqués ultérieurement. Elle prospère aussi dans des textes et conférences qui par le statut de leurs auteurs, leur longueur, structure, type d'argumentation et appareil bibliographique s'apparentent à des produits plutôt scientifiques que militants. D'après l'article de Jean-Paul Russier, sociologue et commentateur, dans la revue MAUSS,

> [c]e processus dit de Bologne, et la stratégie de Lisbonne 'loin de donner un supplément d'âme culturel et civique à l'Europe' ont jeté les universités dans le 'marché, la concurrence, la compétitivité' (Charle, 2008) réduisant le savoir à une forme de service. Au lieu de refonder l'Europe sur la culture (ce dont Kundera rêvait), on lamine les cultures et on les rend échangeables[167].

Dans la même veine, Geneviève Azam, économiste de l'Université Mirail à Toulouse, vice-présidente d'Attac, donne en mars 2009 une conférence au titre explicite « Du processus de Bologne à la L.R.U, une catastrophe annoncée ». Son enregistrement vidéo, vu cinquante mille fois (jusqu'en septembre 2017) devient une référence du mouvement[168]. Dans une perspective néo-marxiste, elle résume la politique européenne à l'objectif de libérer le capital de son encastrement dans les régulations nationales et ainsi faciliter son accumulation[169]. Cette politique se

---

[165] Coordination nationale des Universités, « Communiqués et motions de la 5e Coordination nationale des Universités », 6 mars 2009, http://www.fabula.org/actualites/communiques-et-motions-de-la-coordination-nationale-des-universites-du-06-03-09_29571.php.

[166] SUD étudiant, « Processus de Bologne, transformations de l'université, luttes dans l'espace national », 30 avril 2010, http://bellaciao.org/fr/spip.php?article101637.

[167] Jean-Paul Russier, « Les mobilisations universitaires contre la réforme », *Revue du MAUSS* 33, n° 1 (2009): 134.

[168] Brigitte Perucca, « Le processus de Bologne attise la fronde universitaire », *Le Monde.fr*, 10 avril 2009, http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/04/10/le-processus-de-bologne-attise-la-fronde-universitaire-par-brigitte-perucca_1179139_3232.html#rRUlxiZu3g42BBLe.99.

[169] Geneviève Azam, *Du processus de Bologne à la L.R.U, une catastrophe annoncée*, Mirail en lutte (Université de Toulouse 2 le Mirail, 2009), https://www.dailymotion.com/video/x8rxrj.

manifesterait en France par la LRU et la réforme du statut. Geneviève Azam pointe le manque de contrôle démocratique et de débat public sur les orientations prises à Bruxelles. Sur cet aspect, elle est rejointe par l'association Sauvons l'Université qui considère que la « principale caractéristique des 'réformes' adoptées, en France comme ailleurs, dans le cadre de ce 'processus de Bologne' est de se faire sans, voire contre, la communauté universitaire[170] ». Contrairement à la Tchéquie, les analyses de la politique européenne de l'éducation diffusées parmi les contestataires des réformes françaises ne sont pas formulées par les acteurs qui y participent (cf. représentants nationaux à l'EUA, ESU, CdE). Aussi, certains textes militants déforment les aspects les plus factuels concernant les initiatives européennes, phénomène que nous n'avons pas observé en Tchéquie. L'association Sauvons l'Université confond le processus de Bologne avec la stratégie de Lisbonne affirmant que « [d]ans le processus de Bologne, l'Europe s'est engagée à développer ce qu'elle a appelé 'la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde[171]' ». Le syndicat SUD éducation invite à un débat organisé sur le site de Paris 1 à Tolbiac au sujet du processus de Bologne, initiative qui « prévoit […] la privatisation des financements [et] une sélection à l'entrée[172] ». L'UNEF est la seule organisation du mouvement dont certains membres prennent part aux initiatives européennes de l'enseignement.

En tant qu'organisation étudiante majoritaire en France, l'UNEF siège au sein de l'ESIB/ESU (*European Students' Union*). Elle y est représentée par son vice-président pour les relations internationales. Même si la position est occupée pendant deux ans (2004-2006) par Jean-Baptiste Prévost, le futur président de l'UNEF, elle n'est pas considérée comme l'une des positions les plus prestigieuses du bureau national. À partir de 2006, ses représentants changent tous les ans et partent du bureau une fois qu'ils ont quitté ce poste. D'après deux vice-présidents successifs de l'UNEF responsables des relations internationales (2010-2012), l'engagement à l'ESU n'est pas une priorité du syndicat :

[170] Sauvons l'Université, « Quelle Europe pour l'Université ? Dix questions posées aux candidats aux élections européennes », 2009, 1, http://www.sauvonsluniversite.com.
[171] Sauvons l'Université, 1.
[172] « En France, depuis 2003, plusieurs mouvements étudiants (LMD, LRU, MDU) se sont opposés aux réformes universitaires. En réalité, ces réformes correspondent à l'application du processus européen de Bologne, lancé en 1999, qui prévoit la mise en concurrence progressive des universités, dans une logique de marchandisation du savoir. Elles organisent la privatisation des financements, une sélection accrue à l'entrée et la précarisation des personnels (B-IATOSS, enseignants/chercheurs...). » (SUD étudiant, « Processus de Bologne, transformations de l'université, luttes dans l'espace national ».)

> **Ancien VP relations internationales à l'UNEF**. Pour un Français, dans l'ESU, les débats sont très loin de nos préoccupations. Notre modèle de l'enseignement supérieur est basé sur une gouvernance au niveau national. Dans d'autres plus petits pays entre guillemets, l'enjeu européen est un vrai enjeu. Pour nous, ça ne l'est pas en fait. […] Syndicalement, il vaut mieux s'attaquer à la politique nationale parce que c'est là où on a des prises : tu parles avec le Ministre, ça ne sert à rien de s'attaquer au processus de Bologne[173].

Pour ce militant qui après Sciences Po Paris rejoint l'administration à la mairie de Paris, le processus de Bologne et autres politiques européennes et internationales de l'éducation relèvent « de l'hégémonie néo-libérale[174] ». Puisque l'UNEF n'a pas de prises pour le changer, mieux vaut s'engager dans l'espace national où des prises existent. Une autre représentante de l'UNEF à l'ESU décrit son incompréhension face à l'ordre des priorités politiques de l'association européenne :

> **Ancienne VP relations internationales à l'UNEF.** Il y avait ces réunions et séminaires de l'ESU où on faisait trois jours de débats sur le *quality*… je ne sais plus… l'harmonisation des diplômes etc. Et en même temps il y avait les manifestations des étudiants partout dans le monde. Parce que même si ce n'était pas pareil en Angleterre et en Tunisie, c'était quand même partout la crise, le chômage des jeunes, les enjeux démocratiques alors que je passais trois jours de débats sur l'harmonisation des diplômes. Un décalage entre des obligations d'être présente sur des trucs qui me paraissaient très techniques. Les étudiants ne connaissent pas l'ESU, enfin 99,9 % des étudiants en Europe ne connaissent pas cette organisation. […] J'avais des discussions individuelles très intéressantes. Mais l'organisation de l'ESU a malheureusement évolué ces dix dernières années en devenant un peu une corpo étudiante[175], un truc de fête d'étudiants européens[176].

Si les anciens vice-présidents de l'UNEF critiquent le fonctionnement et les enjeux traités à l'ESU, ils se disent favorables à l'intégration européenne construite sur une autre base politique. « À un moment donné, on [le bureau national de l'UNEF] se demandait si on ne voulait pas continuer d'aller à l'ESU sans plus et avoir [en parallèle] une vraie structure européenne syndicale[177]. ». L'idée de fonder une coopération européenne alternative est partagée par d'autres militants. La Coordination nationale des universités publie en mars 2009 une motion « Contre la marchandisation des savoirs à l'échelle de l'Europe, et pour une autre politique européenne de l'enseignement et de la recherche[178] ». En automne 2009, après la fin du mouvement contre le nouveau statut des enseignants-chercheurs, les principales

[173] *Entretien avec un ancien représentant de l'UNEF à l'ESIB/ESU* (Paris, 2015).
[174] *Entretien avec un ancien représentant de l'UNEF à l'ESIB/ESU*.
[175] Dans le paysage des organisations étudiantes en France, l'UNEF se considère comme un syndicat et utilise le terme fortement péjoratif de « corpo étudiante » pour décrire les associations apolitiques comme la FAGE ou la PDE.
[176] *Entretien avec une ancienne représentante de l'UNEF à l'ESIB/ESU* (Paris, 2015).
[177] *Entretien avec un ancien représentant de l'UNEF à l'ESIB/ESU*.
[178] Coordination nationale des Universités, « Communiqués et motions de la 5e Coordination nationale des Universités ».

associations du mouvement (UNEF, SNESUP-FSE, Sauvons l'Université, Sauvons la recherche, Attac, Sud-éducation, Sud-étudiants) se réunissent en « Collectif du Printemps 2010 » pour une « mobilisation européenne contre la stratégie de Lisbonne[179] ». En opposition à la « construction d'un 'marché commun de la connaissance' », le Collectif organise un sommet parallèle à la rencontre du Conseil européen où est adoptée le programme Europe 2020. Le communiqué du collectif appelle à « promouvoir l'Éducation et la Recherche comme biens publics, assurant à toutes et tous l'accès au savoir[180] ».

La distance du mouvement français vis-à-vis des initiatives européennes déjà existantes va de pair avec l'absence d'acteurs ou organisations qui seraient investis à la fois dans la politique européenne et dans les mobilisations contre les réformes. En Tchéquie, ce rôle est joué par des acteurs qui circulent entre le pôle transversal et sectoriel du mouvement. En France, la mobilisation sur le pôle sectoriel est faible et relativement isolée du reste du mouvement. Elle se forme lors de la publication des projets du décret sur le nouveau statut des enseignants-chercheurs en hiver 2008-2009. Elle est incarnée par des universitaires plutôt libéraux qui défendent l'idéal humaniste et élitiste de l'université traditionnelle contre la tutelle administrative, managériale ou politique. La visibilité publique de ce courant est assurée par l'association Qualité de la Science Française (QSF)[181] avec, entre autres, Olivier Beaud, Antoine Compagnon ou François Vatin. La CPU rejoint ces positions brièvement en février 2009[182]. Malgré un certain rapprochement entre l'opposition politique et corporatiste en hiver 2009, les différences persistent. La QSF s'associe à

[179] Collectif Printemps 2010, « Nous ne voulons pas d'un « marché de la connaissance » ! », Appel du collectif Printemps 2010 à une mobilisation européenne contre la stratégie de Lisbonne en matière d'enseignement supérieur et de recherche, 9 novembre 2009, http://www.snesup.fr/appel-du-collectif-printemps-2010.

[180] Collectif Printemps 2010, « « Vers une Europe du savoir libre » », Communiqué du collectif Printemps 2010 émis à l'issue du sommet alternatif et participatif qui s'est tenu le 25 mars 2010 au Parlement européen (Bruxelles), 2010, http://www.appeldesappels.org/agenda/-vers-une-europe-du-savoir-libre--807.htm.

[181] Créée en 1982 et présidée jusqu'en 1989 par le mathématicien Laurent Schwartz, la QSF est devenue une association représentative dans l'enseignement supérieure français (un siège au CNESER). Elle se positionne contre ou à l'écart des organisations syndicales et politico-bureaucratiques généralistes en défendant le rôle spécifique de la science dans la société et l'autonomie des élites scientifiques et universitaires qui en découlerait : « S'il revient aux organisations syndicales d'assurer la défense collective et individuelle des universitaires, l'association QSF entend que les choix scientifiques soient faits sur la base de critères exclusivement scientifiques, indépendamment de toute autre considération. […] Elle] se refuse à donner à ses prises de position un caractère de doctrine. Fondée sur l'indépendance et la collégialité, l'association QSF veille à l'excellence et à la diversité de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. » (Qualité de la Science Française, « QSF », 2018, http://www.qsf.fr/qui-sommes-nous/.)

[182] Rollot, « Les présidents d'université posent leurs conditions pour sauver la réforme ».

la Coordination nationale des universités « sous réserve » en janvier 2009[183] et s'en éloigne dès le mois suivant[184]. Ses prises de position concernent exclusivement l'enseignement supérieur et la recherche. Elle défend la sélection à l'entrée de l'université ou une certaine libéralisation des frais d'inscription[185], c'est-à-dire des projets combattus depuis environ cinquante ans par des syndicats étudiants (UNEF) et enseignants (SNESUP) qui représentent la force centrale du mouvement. Les représentants de la QSF, généralement des professeurs ayant acquis leur statut dans leurs disciplines académiques respectives s'opposent à la tutelle bureaucratico-politique qu'elle vienne de la part de l'État ou de l'administration universitaire. Ils ne critiquent pas la marchandisation qui serait produite par les réformes françaises et les initiatives européennes. Si la politique européenne est absente de leur communication entre 2007 et 2009, ils ont souvent recours à la comparaison entre la situation des universités françaises et celle des universités d'autres pays, notamment des États-Unis.

Olivier Beaud et Antoine Compagnon, les présidents successifs de la QSF considèrent que les réformes de Valérie Pécresse éloignent l'enseignement français des modèles de référence où les universitaires sont réellement libres. Comme les acteurs programmatiques, ils voient dans « l'exemple américain » une inspiration pour la France. Mais ils déplorent que le modèle états-unien soit « toujours pris à contresens par les décideurs français[186] ». Antoine Compagnon, riche de son expérience de professeur dans plusieurs universités états-uniennes (*University of Pennsylvania, Columbia University, University of Maine*, entre autres[187]), propose dans *Le Débat* de « balayer des idées reçues [françaises] sur le prétendu 'modèle universitaire américain[188]' ». À la manière des associations militantes réunies à la Coordination, la QSF évoque un projet universitaire transnational. Plutôt que d'y

[183] Bérenger Boulay, « Coordination Nationale des Universités », 21 janvier 2009, https://www.fabula.org/actualites/coordination-nationale-des-universites-22-janvier-2009_28234.php.
[184] Coordination nationale des Universités, « Motions votées par la Coordination Nationale du 11 février 2009 (à Paris VIII) ».
[185] Olivier Beaud, Antoine Caillé, Pierre Encrenaz, Marcel Gauchet, François Vatin, Refonder l'Université française. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire, Paris, La Découverte, 2010, 272 p.. Olivier Beaud, « Sélection à l'entrée de l'université : arrêtons l'hypocrisie ! », *Le Monde.fr*, 9 juin 2014, http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/06/09/pour-un-acces-selectif_4434981_3232.html#B64TU304dQKiB1EJ.99.)
[186] Olivier Beaud, « Les libertés universitaires (II) », *Commentaire* Numéro 130, n° 2 (2010): 472, https://doi.org/10.3917/comm.130.0469.
[187] Collège de France, « Antoine Compagnon. Biographie. », 2018, https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/biographie.htm.
[188] Antoine Compagnon, « Leçons américaines », *Le Débat* 156, n° 4 (2009): 99, https://doi.org/10.3917/deba.156.0099.

mettre en avant les concepts de bien public et d'accès universel au savoir, elle revendique les valeurs anciennes de l'université libérale. Dans le manifeste « Pour un Cercle des professeurs et des chercheurs disparus », ils appellent à ce que les universitaires « s'organise[ent] en un réseau de connivence humaniste international[189] ».

La distance face aux initiatives européennes est un des points qui rassemblent les acteurs transversaux et sectoriels des mobilisations en France. Quand ils ne s'y opposent pas, ils les ignorent et réfléchissent en termes d'espace national, international et global. Plutôt que de récupérer les politiques européennes existantes, ils proposent d'en construire des nouvelles qui correspondraient mieux à leurs visions politiques. Les acteurs tchèques développent une stratégie inverse.

3.2. Les courtiers d'une autre Europe

Contrairement aux porte-parole du mouvement universitaires français, les universitaires et étudiants mobilisés en Tchéquie cherchent à accentuer le décalage entre les projets de réformes nationales et les « bonnes pratiques » internationales. La confrontation entre les partisans et les opposants à la réforme ressemble alors à une « guerre de palais[190] » qui déborderait d'abord dans les amphithéâtres et ensuite dans la rue. En quête de légitimation, les leaders des deux camps opposés se servent des standards et recommandations issus de la politique européenne pour s'imposer dans l'espace national. Ces normes internationales sont utilisées comme un argument d'autorité politiquement neutre, comme une expertise technique. Cela découle directement de l'ancrage social et institutionnel des principales figures du mouvement (1) et d'une stratégie délibérée des « acteurs intermédiaires[191] » ou des

[189] « Mais, face au risque considérable d'affaissement de la pensée et de disparition de toute la tradition de la culture, berceau et vivier des valeurs démocratiques, le cercle des professeurs et chercheurs disparus (ou en voie de disparition) décide de s'organiser en un réseau de connivence humaniste international. » Parmi les premiers signataires figurent O. Beaud, A. Caille, M. Gauchet. (Revue du MAUSS permanente, « Pour un Cercle des professeurs et des chercheurs disparus », 11 février 2009, http://www.journaldumauss.net/./?Pour-un-Cercle-des-professeurs-et.)

[190] Y. Dezalay et B.G. Garth, *La mondialisation des guerres de palais*, *op. cit.*

[191] Olivier Nay et Andy Smith (eds.), *Le gouvernement du compromis: courtiers et généralistes dans l'action politique*, Paris, Economica, 2002, 237 p.

« courtiers[192] » multi-positionnés dans le monde universitaire, expert et politique (2). Elle s'explique de façon plus structurelle par une faible autonomie de l'espace de la politique universitaire tchèque.

3.2.1. Un mouvement de savants

Du fait de la faible différenciation de la politique d'enseignement tchèque, la mobilisation dans le monde universitaire de 2009-2012 est moins lisible et plus fluide qu'en France. Pour avoir une image plus systématisée des événements, nous avons complété nos entretiens par un dépouillement de 433 articles et dépêches de l'Agence de presse tchèque (ČTK) portant sur la réforme entre le 1er janvier 2006 et le 1er janvier 2013. Pour les universitaires mobilisés, la médiatisation représente une ressource militante. *A posteriori,* elle donne aussi un reflet de la structure objective du mouvement en ce qui concerne sa temporalité, les organisations et acteurs engagés, leurs alliances et oppositions, leurs lignes politiques, leurs revendications et arguments et références avancés.

Comprendre l'usage fait de l'Europe dans les pratiques militantes nous mène à analyser ces discours. Or pour relier les références discursives concernant les politiques européennes et internationales aux structures institutionnelles et sociales, nous devons passer par l'analyse des acteurs. Les acteurs du mouvement sont notre principale porte d'entrée pour identifier les documents à étudier. Pour ce faire, nous relevons toutes les personnes nommément citées dans les articles de ČTK comme représentantes du mouvement contre la réforme. Nous réduisons la première sélection, passant de 74 acteurs à 18 en gardant seulement ceux dont nous pouvons retrouver des communications liées au mouvement (articles, entretiens, conférences, interventions radio-télévisées). Ces communications constituent le principal corpus des discours que nous étudions. Nous y ajoutons les communications institutionnelles des principales organisations impliquées et les entretiens avec quatre figures centrales du mouvement (trois acteurs intermédiaires entre le pôle structurel et transversal et un élu étudiant de la Faculté de lettres et de philosophie à l'Université Charles).

[192] Yves Dezalay, « Les courtiers de l'international: Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, vol. 151-152, no 1, p. 4.

Pôle	Nom Prénom	Titre, fonction	Organisation	Discipline	Ville	Séjour international*
Sectoriel	Bek Mikuláš	Recteur	Conférence des recteurs	Musicologie	Brno	Allemagne
Sectoriel	Hampl Václav	Recteur	Conférence des recteurs	Biologie	Prague	E-U
Sectoriel	Zlatuška Jiří	Professeur, ancien recteur, doyen	Conseil des établissements	Informatique	Brno	E-U
Sectoriel	Stehlik Michal	Doyen	Conseil des établissements	Philologie slave	Prague	non
Sectoriel	Christov Petr	*Docent*	Sénat académique, *Pro Vzdělanost*	Théorie théâtrale	Prague	France
Sectoriel	Sládek Jan	Docteur	Sénat académique, *Pro Vzdělanost*	Sociologie	Prague	France, E-U
Sectoriel	Šlerka Jiři	Élu étudiant	Sénat académique, *Pro Vzdělanost*	Informatique, esthétique	Prague	non
Sectoriel	Zajíček Sam	Élu étudiant	Sénat académique, *Pro Vzdělanost*	Philosophie, mathématique	Prague	non
Sectoriel-transversal	Čepelová Heda	Élue étudiante	Conseil des établissements	Sciences humaines	Prague	non
Sectoriel-transversal	Jašurek Miroslav	Élu étudiant	Conseil des établissements	Science politique	Prague	Allemagne
Sectoriel-transversal	Štech Stanislav	Professeur, vice-recteur	Conférence des recteurs	Psychologie	Prague	France
Transversal	Keller Jan	Professeur	*ProAlt*	Sociologie	Ostrava	France
Transversal	Červinková Alice	Docteure	*ProAlt*	Sociologie	Prague	Allemagne
Transversal	Stöckelová Tereza	Docteure	*ProAlt*	Sociologie	Prague	Autriche
Transversal	Forman Dominik	Étudiant	ZSVŠ, *Socialistická solidarita*	Arts plastiques	Prague	non
Transversal	Gruber Jan	Étudiant	ZSVŠ, *Socialistická solidarita*	Histoire	Prague	non
Transversal	Krejčová Kateřina	Étudiante	ZSVŠ, *Socialistická solidarita*	Cinéma, philosophie	Prague	non
Transversal	Uhl Michal	Étudiant, militant	*ZSVŠ, ProAlt*	Sociologie, anthropologie	Prague	non

Tableau n° 3.3 – Figures les plus médiatisées du mouvement contre les projets de réforme universitaire en Tchéquie (2011-2012).
* « Séjour international » dans le cadre des études et/ou de la carrière professionnelle qui est un indice de la socialisation internationale ; nous retenons les séjours d'au moins un semestre (cinq mois).

Les dix-huit acteurs identifiés sont des porte-parole médiatiques de la mobilisation. Plus de la moitié d'entre eux sont aussi les fondateurs, coordinateurs, présidents ou dirigeants des principaux collectifs et organisations impliqués. Leurs caractéristiques (cf. tableau 3.3) reflètent d'abord la chronologie et la structure interne du mouvement (cf. colonne 1, pôle sectoriel / transversal). Neuf universitaires et trois élus étudiants du pôle sectoriel se mobilisent dès 2008-2009. En février 2009, la Conférence des recteurs et le Conseil des établissements expriment des réserves sur le Livre blanc et la réforme législative qui doit en résulter[193]. La Conférence des recteurs

[193] Česká konference rektorů, « Usnesení 99. zasedání Pléna České konference rektorů v Plzni », 20 février 2009, http://ckr.muni.cz/pdf/resolutions/99_cs.pdf; Předsednictvo RVŠ, « Usnesení předsednictva Rady vysokých škol k přípravě věcného záměru zákona o terciárním vzdělávání », 26 février 2009, http://www.provzdelanost.cz/index.php?page=rada-vs-prohlaseni.html.

est représentée dans le tableau (cf. colonne 3) par Václav Hampl, recteur de l'Université Charles, par Mikuláš Bek, recteur de l'Université Masaryk et par le vice-recteur de l'Université Charles Stanislav Štech. Le Conseil des établissements est représenté par deux doyens (Michal Stehlík, doyen de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles à Prague et Jiří Zlatuška, ancien recteur de l'Université Masaryk et doyen de la Faculté d'informatique) et deux élus étudiants (Miroslav Jašurek, le président de la Chambre étudiante du Conseil et Heda Čepelová, vice-présidente de la Chambre). Quatre autres militants de tendance sectorielle sont membres du Sénat académique de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles, (Petr Christov, Jan Sládek, Josef Šlerka, Sam Zajíček). Avec les représentants des sénats académiques d'autres facultés et universités tchèques, ils signent une déclaration commune refusant le Livre blanc[194] et initient l'appel *Pro vzdělanost* [Pour le savoir] ayant pour « objectif de chapeauter les actions jointes de la communauté académique[195] ».

La tendance transversale se consolide seulement en 2011 pendant la deuxième phase du mouvement. Elle est représentée dans le tableau par trois universitaires/chercheurs (Jan Keller, Tereza Stöckelová, Alice Červinková) et quatre étudiants (Dominik Forman, Jan Gruber, Kateřina Krejčová, Michal Uhl). Tous ont en commun de militer à gauche antérieurement et parallèlement à leur engagement contre les réformes de l'enseignement. Ils sont proches de l'association *ProAlt* qui conteste l'ensemble des réformes gouvernementales de l'époque et/ou de *Socialistická Solidarita*, organisation « révolutionnaire » marxiste[196]. En décembre 2011, un collectif d'étudiants majoritairement politisés à gauche (dont Dominik Forman, Jan Gruber et Kateřina Krejčová) lancent l'appel *Za svobodné vysoké školy,* ZSVŠ [Pour les universités libres] qui est vite soutenu par les intellectuels et universitaires d'orientations politiques diverses[197].

---

[194] Sněm zástupců akademických senátů, « Hradecké prohlášení », 4 février 2009, http://www.provzdelanost.cz/index.php?page=prohlaseni.html.

[195] Iniciativa Pro vzdělanost, « Kdo jsme », 2009, http://www.provzdelanost.cz/index.php?page=onas.html.

[196] Socialistická solidarita, « O nás », 2018, https://organizace.socsol.cz; Solidarita, « Za čím stojíme », 2018, https://solidarita.socsol.cz/za-cim-stojime.

[197] Za svobodné vysoké školy, « Prohlášení iniciativy Za svobodné vysoké školy », 2011, http://zasvobodnevysokeskoly.cz/; Jan Gruber, « Za svobodné vysoké školy – dosavadní vývoj a vyhlídky », 11 mars 2012, https://solidarita.socsol.cz/2012/domaci/za-svobodne-vysoke-skoly-–-dosavadni-vyvoj-a-vyhlidky.

En hiver 2011-2012, une convergence entre les tendances transversales et sectorielles est facilitée par trois acteurs intermédiaires, Stanislav Štech, Miroslav Jašurek et Heda Čepelová. Ils sont à la tête de la représentation universitaire tout en étant proches de la gauche militante et politique. Ils participent aux pourparlers avec le gouvernement et coordonnent le mouvement dont ils sont les porte-parole dans les médias et lors des manifestations. Ils s'engagent en politique en 2014 quand ils rejoignent le gouvernement socio-démocrate (bureau du premier ministre ou le ministère de l'éducation). Jusqu'en 2017 Štech et Jašurek restent dans le secteur de la politique éducative et universitaire[198]. Ils jouent alors le rôle de « courtiers » ou d'« entremetteurs » entre la politique et l'expertise internationale et nationale, les groupes professionnels, un mouvement social et les forces politiques de droite et de gauche. Ce rôle repose sur leur multi-positionnement dans l'ensemble de ces univers et leur confère du pouvoir dans la manière d'orienter les traductions de l'un à l'autre.

Encadré n° 3.7 – Miroslav Jašurek

Né en 1983, Jašurek obtient une licence en « humanités » (2005) et un master de philosophie politique à l'Université Charles (2007). Doctorant en philosophie politique depuis 2007, il dirige les séminaires de philosophie politique notamment sur les « théories féministes critiques ». Il passe une année à l'Université de Bonn en 2006 et un semestre en tant qu'assistant de recherche à l'Université de Göttingen en 2010. Sans avoir soutenu sa thèse, il entame en 2012 un autre doctorat (politique publique à l'Université Charles) ce qui lui permet de garder le statut d'étudiant jusqu'en 2014. De 2003 à 2005, il est membre du Sénat académique de la Faculté des sciences humaines de l'Université Charles. Entre 2009 et 2014 il préside la Chambre étudiante du conseil des établissements tchèques. De 2009 à 2012, il siège au comité exécutif de l'ESU. Depuis 2009, il représente les étudiants tchèques dans les négociations de la réforme universitaire. Il s'oppose aux projets proposés par le Ministère dès les premières versions du Livre blanc[199]. Pendant le mouvement universitaire, il publie plusieurs articles dans la presse et sur son blog ; il est invité à de multiples reprises dans les émissions de télévision et radio pour parler de l'enseignement supérieur[200]. Après l'alternance de 2014, il est conseiller du premier ministre socio-démocrate, Bohuslav Sobotka. En 2017, il quitte la politique et rejoint une agence de communication privée à Prague.

[198] En 2017, élections législatives sont emportées par l'agro-industriel Andrej Babiš, un des cinq Tchèques les plus riches ; le parti socio-démocrate reste affaibli dans un nouveau gouvernement de coalition. Čepelová et Jašurek quittent la politique pour des agences de communications privées. Štech retourne à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles.

[199] Martin Benda et Miroslav Jašurek, « Benda versus Jašurek: Potřebují vysoké školy reformu? », *Ukáčko. Portál studentů Univerzity Karlovy.*, 2 août 2008, http://www.ukacko.cz/benda-versus-jasurek-potrebuji-vysoke-skoly-reformu.

[200] Miroslav Jašurek, « Blog de M. Jašurek », novembre 2012, http://blog.aktualne.cz/blogy/miroslav-jasurek.php.

L'alliance entre les tendances sectorielles et transversales ne va pas de soi. La représentation académique, y compris la Chambre étudiante du Conseil des établissements a un statut apolitique[201] que ses dirigeants revendiquent et défendent tout en s'opposant au gouvernement. Une vice-présidente de la Chambre étudiante décrit les difficultés d'articuler ce statut avec l'engagement militant :

> **Ancienne dirigeante de la Chambre étudiante du Conseil des établissements**. C'est intéressant de voir que chez nous, ce qui fait partie de *l'habitus*[202] académique, c'est le refus du politique, de faire la politique. J'avais des débats et des disputes avec un vice-président [du Conseil des établissements] quand je disais « sur ce point-là, il faut que nous ayons une position commune pour se mettre d'accord et apparaître comme un bloc unifié à l'extérieur parce que nous sommes l'organisation politique qui défend les intérêts des universités ». Et il me répondait, « non, ma chère collègue, nous sommes un large organe de consultation qui n'a pas à donner des avis politiques au ministère ». Il m'a même dit : « nous ne sommes pas des syndicats ! ». C'était une insulte pour lui : « je ne veux pas être comme les syndicalistes qui crient et exigent.». Tous n'avaient pas cette position-là. Mais ça y était fortement présent.

Les acteurs intermédiaires sont d'abord membre de la Représentation académique qui se caractérise par une méfiance envers l'engagement politique trop apparent. Ils affichent alors leur expertise d'apparence neutre, tout en s'approchant des organisations transversales. Celles-ci assument les pratiques et savoir-faire militant du mouvement que les acteurs intermédiaires ne peuvent pas développer eux-mêmes :

> **Ancienne dirigeante de la Chambre étudiante du Conseil des établissements**. Notre coopération avec le collectif *Za svobodné vysoké školy* [Pour les universités libres – tendance transversale] était fondée sur notre expertise. Ils avaient d'autres ressources que nous. Mais nous, quelques personnes avec l'expérience internationale, on apportait la connaissance experte et ils apportaient plus une perspective militante que nous ne pouvions pas avoir.

La complémentarité entre l'expertise (ou la politique internationale) et le militantisme est facilitée par un cadrage consensuel. Les initiateurs du collectif *Za svobodné vysoké školy*, ZSVŠ mettent entre parenthèse les propos anticapitalistes qu'ils expriment par ailleurs[203]. L'intitulé de leur manifeste appelle aux « universités libres » ce qui l'inscrit en continuité des luttes opposant les universités

[201] Comme l'expliquent, entre autres, Marcela Linková et Tereza Stöckelová, l'attachement des milieux académiques au mythe apolitique relève d'une réaction à la politisation généralisée et en partie forcée sous le régime socialiste. Au-delà des universités, la référence à une « politique apolitique » popularisée par Vaclav Havel a un ancrage fort dans la société tchèque et a pu contribuer à une forme de cécité envers le caractère politique de certaines mesures d'apparence experte ou technique comme l'évaluation bibliométrique de la science (M. Linková et T. Stöckelová, « Public accountability and the politicization of science », art cit.).

[202] Étudiante en sciences humaines, notre enquêtée écrit son mémoire de master sur la reproduction du capital culturel et social en Tchéquie. Des références aux travaux en sciences sociales sont un trait marquant du mouvement (voir *infra*).

[203] L'appel de l'initiative *Za svobodné vysoké školy* où les textes publiés au sujet des réformes par ces principaux représentants, n'exprimaient pas l'orientation anticapitaliste que ces derniers défendaient par ailleurs, notamment dans le magazine *Solidarita*.

aux régimes autoritaires. Si pour les fondateurs de ZSVŠ, les menaces pour les libertés viennent en 2011-2012 des forces capitalistes-marchandes, le collectif développe une communication contre l'élite politico-économique corrompue et *incompétente*, personnifiée par le ministre. Sur ces points ils sont facilement rejoints par la Représentation académique pour qui l'engagement contre l'incompétence et la corruption ne relève pas d'une prise de position politique compromettante. Assemblées autour des références à la lutte pour la démocratie et les libertés, les tendances hétérogènes du mouvement s'affichent unies fin février-début mars 2012 et mobilisent plusieurs milliers d'étudiants manifestant dans les principales villes universitaires pendant la « Semaine des troubles » [*Týden neklidu*].



Image n° 3.1. Manifestation devant la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles, un lieu fort du mouvement.



Image n° 3.2 Le ministre représenté en roi Ubu portant la « réforme scolaire » (Prague, 28 février 2012).



Image n° 3.3 Les locaux du rectorat de l'Université Charles (bâtiment de *Karolinum*) avec les banderoles « Les Libertés académiques brûlent. Au feu ! » et « L'Éducation n'est pas un business ».

Pour situer les dix-huit porte-parole du mouvement dans l'espace de la politique universitaire, on peut comparer leurs profils à ceux des porteurs des réformes. Les deux camps sont composés essentiellement d'hommes ; la domination masculine s'intensifie à mesure que l'on se rapproche du centre du pouvoir universitaire ce qui correspond à la structure globale de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche en Tchéquie[204]. Celui-ci constitue le principal vivier d'acteurs engagés pour ou contre la réforme. Plus de trois quarts d'entre eux sont docteurs, *docents* ou professeurs. Les figures centrales des deux camps sont les administrateurs académiques (recteurs, doyens) inscrits dans les arènes et réseaux internationaux de la politique éducative. Petr Matějů et Daniel Münich participent aux programmes de l'OCDE. Parmi les opposants aux réformes, trois recteurs ou anciens recteurs siège(ai)nt à l'EUA ; Miroslav Jašurek est membre de l'ESU et Stanislav Štech de l'IMHE, OCDE.

Sur ce fond commun – académique, masculin et internationalisé – se profilent des clivages[205]. Les carrières académiques de la majorité des porteurs de la réforme se construisent dans les établissements régionaux. Les Pragois dominent parmi les opposants avec treize universitaires-étudiants de l'Université Charles et deux

[204] M. Vohlídalová et M. Linková, *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, *op. cit.* Les femmes représentent une petite moitié des militants du pôle transversal et n'y occupent pas seulement des positions subalternes, Tereza Stöockelová étant fondatrice et porte-parole du collectif ProAlt. Elles sont absentes parmi les représentants du pôle sectoriel du mouvement. Du côté des porteurs de la réforme, les deux seules femmes, Jana Straková et Simona Wiednerová sont membres du *think tank* d'ISEA, collaboratrices de Petr Matějů.

[205] Les opposants aux réformes sont globalement plus jeunes, ce qui est lié à une forte représentation des étudiants et des universitaires trentenaires, élus dans les sénats académiques (Sládek, Christov, Zajíček) et aux chercheuses de l'Académie des sciences engagées à *ProAlt* (Červinková, Stöockelová). Les plus âgés sont les vice-recteurs (Hampl, Bek, Štech) et doyens (Zlatuška) nés dans les années 1950 et 1960 comme la plupart des porteurs des réformes.

chercheuses de l'Académie des sciences, soient quinze Pragois sur l'ensemble des dix-huit porte-parole. Les partisans des réformes sont plus proches des sciences naturelles, des techniques et des sciences appliquées tandis que les opposants viennent essentiellement des lettres, arts et sciences humaines et sociales. Avec huit universitaires ou étudiants, la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles est le noyau de la mobilisation ou, tout du moins, de sa médiatisation (cf. chapitres 5, 6 et 7). La prévalence des LSHS pragois tient d'abord à leur proximité géographique et sociale avec les médias nationaux. Mais elle est renforcée par des facteurs plus endogènes à la politique d'ESR. L'Académie des sciences et l'Université Charles sont les deux seuls établissements qui se mobilisent en 2009 contre la réforme du financement de la science ; en leur sein, les LSHS sont les plus sévèrement touchées par la réforme et aussi les plus actives dans la mobilisation[206]. En tant qu'institutions qui dominent l'espace universitaire selon les critères et règles propres au champ académique, l'Université Charles et l'Académie des sciences se trouvent menacées par des forces politiques et économiques qui importent des règles d'autres univers (i.e. valorisation des brevets,…) et limitent l'autonomie du champ. En même temps, contrairement à la plupart des départements et facultés régionaux, leur existence n'est pas mise en question parce que leur importance symbolique en Tchéquie semble trop grande pour que l'État les laisse dépérir – des *too big to fail* du système éducatif. Elles ont donc à la fois plus d'intérêts et de pouvoir pour se mobiliser que d'autres établissements.

Les divergences relatives aux domaines disciplinaires et types d'établissements s'articulent avec des différents contextes d'internationalisation. Petr Matějů, Rudolf Haňka et Daniel Münich, figures centrales du camp de la réforme étudient, font de la recherche et enseignent dans les universités états-uniennes ou britanniques dans/depuis les années 1980 et 1990[207]. De l'autre côté, plusieurs figures du mouvement universitaire se socialisent dans les espaces académiques « continentaux » mobilisés à des degrés divers contre les réformes d'enseignement. Sur les dix-huit porte-parole, huit participent à un séjour d'études ou de recherche d'une durée supérieure à cinq mois en France, l'Allemagne ou en Autriche dans les

[206] M. Linková et T. Stöckelová, « Public accountability and the politicization of science », art cit.
[207] Dans cette période, les Etats-Unis et le Royaume-Uni sont érigés en modèle des réformes internationales ; les politiques néo-libérales et managériales sont relativement peu contestées. On pourrait aussi supposer un tropisme libéral (critique envers le régime socialiste) chez les jeunes ressortissants diplômés du bloc de l'est.

domaines des LSHS. Miroslav Jašurek passe une année d'ERASMUS à Bonn au moment des controverses et mobilisations contre les projets des frais d'inscription. Stanislav Štech est inscrit dans les réseaux des sociologues de l'éducation et socio-psychologues de l'enfance en France et suit de près le mouvement de 2007-2009. Tereza Stöockelová, sociologue des sciences, fondatrice de *ProAlt* passe une année d'études doctorales (2004-2005) à l'Université de Vienne, un des foyers de l'opposition aux réformes « de Bologne » ; elle continue d'y enseigner entre 2009 et 2015 en tant que professeure invitée. Petr Christov, théâtrologue, ancien président du sénat académique de la Faculté des lettres et de philosophie, un des premiers signataires de l'appel *Pro Vzdělanost*, évolue dans le monde culturel et académique français (professeur invité, membre des jurys de thèse, traducteurs de romans et pièces de théâtre français contemporains). Au-delà des socialisations internationales, une circulation des savoirs militants est à l'œuvre via des échanges plus circonstanciels. Le collectif ZSVŠ initie des coopérations avec les mouvements universitaires ayant lieu au début des années 2010 au Québec, en Hongrie et à Hongkong (visites mutuelles et séries de reportages dans *Socialistická solidarita*).

Le discours militant du mouvement se construit à partir de l'ancrage social et institutionnel pluriel de ses porte-parole qui se recrutent dans des milieux transnationalisés des élites universitaires, des sciences sociales[208], du militantisme et de la politique éducative internationale.

3.2.2. Jouer Bologne contre le marché

Comparée à la mobilisation en France, le mouvement tchèque est consolidé par l'engagement des principales organisations sectorielles. Quand la Représentation académique, la force centrale de la mobilisation, s'impose un devoir de réserve politique, les porte-parole du mouvement sont amenés à s'appuyer sur certains des capitaux et savoirs dont ils disposent en en mettant d'autres entre parenthèse. Ils développent un discours d'apparence apolitique qui regorge de références savantes et expertes internationales. Ils dépeignent la réforme de Matějů comme un projet prévu par les politiciens nationaux qui ignorent les tendances internationales et dérivent vers

[208] Johan Heilbronn parle d'une « transnationalisation régionale des sciences sociales ». Les universitaires des (semi-)périphéries s'inscrivent dans les réseaux scientifiques des centres régionaux plutôt que d'un centre mondial unique. Il montre l'attirance des pays de l'Europe centrale et orientale pour la France, le Royaume-Uni, un peu moins l'Allemagne, et aussi pour les sciences sociales états-uniennes (Johan Heilbron, « The social sciences as an emerging global field », *Current Sociology*, 2014, vol. 62, n° 5, p. 685-703.).

un particularisme tchèque ne visant que l'enrichissement personnel des porteurs de la réforme.

Certes, le Livre blanc s'inscrit en continuation directe de la *Country note* de l'OCDE. Mais quand en 2008, le rectorat de l'Université Charles s'oppose à une de ses versions initiales, l'OCDE est exempte de la critique. On reproche aux auteurs du Livre blanc d'avoir « mésinterprété et sorti du contexte » les conclusions de l'organisation internationale[209]. Dans la même veine, en 2009, les représentants des sénats académiques réunis par l'appel *Pro vzdělanost* [Pour le savoir] distinguent la (mauvaise) politique de réformes tchèques et la (bonne) expertise internationale : « Dans leurs efforts pour promouvoir les thèses du Livre blanc, ces réformateurs n'hésitent pas à manipuler les statistiques […] ou à abuser de l'évaluation des équipes de l'OCDE[210]. ». Stanislav Štech est le principal auteur du document « Perspectives du développement de l'enseignement supérieur » publié en 2009 comme la position officielle de l'Université Charles vis-à-vis du Livre blanc[211]. La plus ancienne université tchèque reproche à l'équipe de Matějů de se focaliser excessivement sur la fonction économique des universités et d'ignorer que ce type d'excès a déjà fait l'objet des critiques de l'OCDE. L'Université Charles se réfère au rapport de 2008 *Tertiary Education for the Knowledge Society* (notamment le chapitre intitulé *Improve Knowledge Diffusion rather than Knowledge Commercialisation*[212]*).* Pour appuyer la thèse que « l'éducation universitaire a une valeur en soi », Štech cite une communication du président de l'Association des Universités américaines, Robert Berdahl[213]. Par ailleurs, à la fois l'Université Charles et la Conférence des recteurs reprochent aux auteurs du Livre blanc de ne pas avoir présenté une stratégie qui permettrait de mieux appliquer les outils de Bologne. Ils critiquent la réforme de l'accréditation qui selon eux ignore l'existence du Référentiel européen d'assurance qualité[214]. Pour soutenir les frais d'inscription, Petr Matějů avance que les budgets

[209] Univerzita Karlova, « Stanovisko Univerzity Karlovy k dokumentu „Bílá kniha terciárního vzdělávání (květen 2008)“ », 2008, 3.
[210] Josef Šlerka et Pavlína Springerová, « Výzva akademické obci », 16 novembre 2009, www.provzdelanost.cz.
[211] Univerzita Karlova, « Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. Vybrané teze a náměty. »
[212] Univerzita Karlova, « Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. Vybrané teze a náměty. », 4.
[213] Univerzita Karlova, 3, 26.
[214] Univerzita Karlova, « Stanovisko Univerzity Karlovy k dokumentu „Bílá kniha terciárního vzdělávání (květen 2008)“ », 4-5; Česká konference rektorů, « Idea reformy terciárního vzdělávání », 2010, 4.

publics ne peuvent pas financer davantage le système d'enseignement bien que ce soit nécessaire pour garder sa qualité et compétitivité. En réponse, l'Université Charles s'appuie sur les palmarès internationaux du financement de l'enseignement supérieur pour montrer que les ressources publiques en Tchéquie affectées à ce financement (1,07 % du PIB en 2009) sont inférieures à la moyenne de l'UE (1,30 %) et que la Commission européenne recommande d'accroître les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur pour atteindre 2 % du PIB avant 2020[215].

Ce type d'argumentation se répand au-delà de la tendance sectorielle du mouvement. Dominik Forman étudiant en arts plastiques[216], rédacteur en chef de la revue *Socialistická solidarita* et fondateur de ZSVŠ publie dans le magazine de l'Université Charles un texte dont le titre résume sa thèse : « Les propositions du changement dans la gestion et financement de l'enseignement tchèque contredisent la résolution du Parlement européen [217] . ». Forman cite la résolution sur la « modernisation des systèmes d'enseignement supérieur » pour dénoncer que le projet tchèque oublie de considérer l'éducation comme un « bien public qui favorise la culture, la diversité et les valeurs démocratiques et prépare les étudiants à devenir des citoyens actifs qui soutiendront la cohésion européenne[218] ». Forman présente la réforme comme contraire à « la gestion démocratique et autonome » des universités pourtant un principe fondamental rappelé par le Parlement[219].

Si l'usage de l'expertise européenne s'explique de façon endogène par les profils des porte-parole et l'« apolitisme » de la Représentation académique, il est favorisé aussi par les caractéristiques du public cible. Les porte-parole cherchent à mobiliser les étudiants et universitaires, c'est-à-dire une population diplômée et internationalisée mais pas unifiée par une idéologie ou des objectifs politiques clairs. De ce point de vue, un discours d'apparence experte et scientifique est une stratégie militante qui s'impose. Un autre public cible est représenté par le gouvernement et les

[215] Univerzita Karlova, « Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. Vybrané teze a náměty. », 32.
[216] Peintre engagé, né en 1989, Dominik Forman est un des auteurs du « Manifeste pour le réalisme radical » de 2016, renouant avec certains aspects du réalisme socialiste il s'oppose au « réalisme viscéral » initié par Arturo Belano et Ulises Lima.
[217] Dominik Forman, « Navrhované změny ve fungování a financování českých vysokých škol odporují usnesení evropského parlamentu », *IForum, časopis Univerzity Karlovy*, 4 juin 2012.
[218] Parlement européen, « Résolution sur la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe », 2011/2294(INI) § (2012), http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0139+0+DOC+XML+V0//FR.
[219] Forman, « Navrhované změny ve fungování a financování českých vysokých škol odporují usnesení evropského parlamentu ».

porteurs des réformes avec lesquels sont menés les pourparlers. Les représentants étudiants qui participent aux négociations s'appuient alors sur les normes internationales qui sont pour eux un outil pour « s'imposer aux imposants » c'est-à-dire à une assemblée essentiellement composée d'hommes de plus de 45 ans, *docent*, professeurs et dirigeants administratifs, politiques et économiques (des patrons d'entreprises et présidents des associations d'employeurs). Le recours à l'expertise est un gage de sérieux et une source de crédibilité :

> **Ancienne dirigeante de la Chambre étudiante du Conseil des établissements.** Chez nous, il y a cette image de l'étudiant encore un peu trop jeune et trop bête qui ne comprend pas vraiment les choses. Pour nous [la Chambre étudiante du Conseil des établissements], la connaissance experte était une façon de lutter contre ça. Ça marchait plutôt bien. Quand tu vas à une réunion et tu y présentes un avis qualifié, ils t'ignorent une, deux fois mais la troisième fois ils commencent à écouter.

La stratégie explicitée par l'élue étudiante repose sur la compétence experte. Celle-ci est un point qui réunit les principales figures du mouvement. Or la formation en sciences sociales les conduit aussi à partager un recul critique vis-à-vis de cette expertise. Interrogé par le collectif ZSVŠ pour la revue néomarxiste *Socialistická solidarita*, Stanislav Štech reprend le cadre théorique du sociologue Martyn Hammersley pour montrer comment les réformateurs tchèques construisent – de façon sémantique, sans preuve empirique et donc contre les principes acclamés d'« *evidence-based policy* » – le problème de l'enseignement tchèque financièrement insoutenable, fermé sur soi, de mauvaise qualité et donc nécessitant une réforme néolibérale[220]. Dans un billet publié à la même période sur son site personnel, Štech reprend les travaux de Christen Laval et expose en quoi les logiques marchandes, à la fois postulées et encouragées par les réformateurs tchèques, dénaturent les mécanismes du transfert des connaissances qui, selon Štech, devraient être envisagés comme un don-contre-don intergénérationnel tel que décrit par Marcel Mauss[221]. Dans un article académique de 2011, Stanislav Štech compare le processus de Bologne à un « cheval de Troie » de la néo-libéralisation[222]. Il résume cette thèse lors de notre entretien en 2015 :

[220] Stanislav Štech, « Reforma jako návrat ke kořenům », 1 mars 2012, http://stanislavstech.cz/?p=132.
[221] Stanislav Štech, « Neoliberální krize vzdělávání je krizí kultury daru a její legitimity », 2 mai 2012, http://stanislavstech.cz/?p=136.
[222] Stanislav Štech, « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy / Pedagogický casopis*, 1 janvier 2011, vol. 2, n° 2, p. 263-282.

> **Stanislav Štech**. Beaucoup de gens qui protestaient [en Tchéquie] contre la politique de modernisation, soutenue de fait par l'OCDE disaient que le processus de Bologne c'était autre chose. En partie ils avaient raison. C'est en partie autre chose. Mais de l'autre côté, il y a déjà ces outils et ces manières de penser qui font partie du raisonnement de la gouvernementalité néo-libérale : évaluation, assurance qualité et tout ce discours-là[223].

La connaissance des sciences sociales articulée aux compétences politiques et expertes permet aux acteurs intermédiaires à la tête du mouvement de se détacher du sens littéral de l'expertise pour en faire un usage instrumental. Stanislav Štech parle de la « gouvernementalité néo-libérale » lors de notre entretien ou dans ces textes destinés à un public d'universitaires et des militants politiques. Mais il ne sort pas du registre technique quand il formule une réponse officielle de l'Université Charles aux auteurs du Livre blanc. Il choisit seulement des « bonnes pratiques » européennes qui correspondent à sa cause. De la même manière, pendant notre entretien, un ancien représentant tchèque à l'ESU explique longuement qu'il appréhende le processus de Bologne à l'aide du « cadre analytique critique de Nancy Fraser » : si certains instruments européens ont une « puissance émancipatoire » pour les étudiants des classes populaires, ce sont aussi des voies de marchandisation et managérialisation. Comme une stratégie conscientisée, et débattue au comité exécutif de l'ESU, il choisit de ne pas rejeter le processus de Bologne *per se* mais d'en sélectionner les aspects qui étayent sa propre ligne politique (cf. partie 1 du chapitre 4). Cet usage instrumental de la politique et de l'expertise européenne est mis en œuvre aussi dans les négociations avec le gouvernement et les partisans de la réforme :

> **Ancien membre la Chambre étudiante du Conseil des établissements**. Nous, on disait, le « Conseil de l'Europe définit les objectifs de l'enseignement supérieur de manière utilitariste. Il y a quatre objectifs : maintien et progrès du savoir ; création des choses nouvelles – la recherche ; développement de la citoyenneté démocratique ; et l'éducation pour l'insertion et l'application sur le marché du travail. » Et le Conseil de l'Europe dit « ces quatre piliers sont égaux ». Ce sont quatre objectifs légitimes de l'éducation universitaire et ils sont tous aussi importants. On leur disait toujours « vous oubliez les trois premiers rôles ! » [rire][224].

En se servant de l'Europe plutôt que de s'y opposer, les acteurs intermédiaires tchèques déploient cette stratégie autant dans l'espace médiatique que lors des négociations « de palais » ou dans les contre-rapports institutionnels. C'est aussi l'un aspect des plus visibles qui distingue le mouvement tchèque de la mobilisation en France. Il se comprend d'abord par les catégories d'acteurs qui se mobilisent sur deux

[223] *Entretien avec un des leaders du mouvement d'opposition contre le projet de réforme universitaire en RT*. (Prague, 2014).
[224] *Entretien avec un des leaders étudiants participant au mouvement d'opposition contre le projet de réforme universitaire en Tchéquie.*, Prague, 2014.

côtés de l'axe sectoriel/transversal. En France, avec l'absence de la CPU ou de la FAGE, la mobilisation est portée par les militants de tendance transversale qui ne sont pas impliqués dans l'expertise ou la politique éducative européenne. En Tchéquie, les forces des deux pôles s'unissent contre la réforme pendant plusieurs mois clefs au début de 2012. Les acteurs qui jouent les entremetteurs entre les organisations sectorielles et transversales participent aux arènes de la politique éducative européenne et s'appuient sur ce capital pour s'opposer à la réforme.

De façon plus fondamentale, les différentes stratégies militantes tiennent aux propriétés des deux espaces nationaux de la politique universitaire. En France, il est différencié et structuré, saturé de logiques et de références proprement nationales. En Tchéquie, l'espace de la politique universitaire se différencie brièvement lors du mouvement universitaire. Sans structures institutionnelles et symboliques pérennes, les acteurs impliqués n'ont pas d'autres choix que de puiser les ressources militantes ailleurs. L'espace de la politique générale est trop clivé entre une opposition et une majorité politique. Celui de l'enseignement supérieur et la recherche est divisé en disciplines et établissements aux logiques propres. L'expertise internationale habilement utilisée ressort comme un recours accessible aux porte-parole du mouvement, adaptée pour ne pas accentuer les différentes velléités internes, et efficaces autant pour négocier avec le gouvernement que pour mobiliser les étudiants et universitaires.

Conclusion

Depuis trente ans, les réformes successives favorisent la mise en compétition des universités et des universitaires en France et en Tchéquie. Les spécificités nationales des processus réformateurs se comprennent par les différentes propriétés de l'espace de la politique universitaire. Celui-ci est relativement autonomisé en France. Il structure les carrières et érige des règles en partie propres. Dans ces conditions peut se constituer un groupe d'« acteurs programmatiques », des dirigeants multi-positionnés entre les établissements, l'expertise, l'administration et la politique nationale de l'enseignement et de la recherche. Ils portent un agenda de réformes cohérentes qu'ils réussissent progressivement à mettre en œuvre en circulant entre les différents postes de cadres, conseillers, directeurs et présidents. En Tchéquie, l'espace est moins autonome et différencié. Les rares permanents qui y restent sont des experts dont

seulement quelques-uns occupent les positions dirigeantes dans les établissements ou au centre politico-administratif national. C'est dans ce milieu restreint que se recrutent les porteurs des réformes universitaires tchèques. Or leur agenda est mis en œuvre seulement quand il est soutenu par les acteurs qui dominent l'espace de l'enseignement supérieur, essentiellement les recteurs. Contrairement aux acteurs programmatiques français réunis à la CPU et dans les entourages du pouvoir politique et administratif central, les recteurs ne sont pas des permanents dans le champ de la politique universitaire tchèque. Ce champ est trop faible pour structurer leurs carrières qui suivent des logiques propres à leurs établissements, à leur discipline ou au champ de la politique générale. Les recteurs ne s'engagent donc pas en faveur d'un programme politique de changement. Mais ils ont le pouvoir de le bloquer. Peu autonome, l'espace de la politique universitaire tchèque est aussi peu saturé en références, repères ou mythes propres. Ses seuls permanents, les experts d'enseignement et de recherche, évoluent dans l'espace internationalisé de la politique et de l'expertise éducative. Par conséquent, l'ensemble de l'espace de la politique universitaire tchèque est plus exposé à la politique européenne et internationale que l'espace français. Ces caractéristiques déterminent aussi les manières différenciées dont se développe à partir des années 2000 la professionnalisation.

Chapitre 4. Politiques de professionnalisation. Logiques nationales

Comme le montre le précédent chapitre, l'espace de la politique universitaire française et tchèque est gouverné par des acteurs qui se ressemblent. Ce sont des élites académiques internationalisées qui dirigent les établissements et occupent les postes de pouvoir au centre administratif et politique national. Or la professionnalisation au sein des deux pays est nettement différente. En France, dans les années 2000, l'exécutif envisage de généraliser les stages et rend obligatoire une unité d'enseignement sur le projet professionnel dans toutes les licences universitaires ; dans tous les masters, les personnalités extérieures à l'université, désignées comme « les professionnels », participent aux enseignements ; les masters recherche sont *de facto* supprimés. Des mesures similaires ne figurent plus sur l'agenda politique tchèque depuis le début des années 1960 et l'abandon des projets pour rendre l'université socialiste d'alors à l'image de la « vie pratique » des travailleurs (cf. chapitre 1). En revanche, depuis 2009, les universités tchèques sont en partie financées d'après le taux de chômage de leurs diplômés. À la même époque, une mesure équivalente développée par le ministère de l'enseignement supérieur français est abandonnée face à l'opposition des universités.

Ces différences se comprennent lorsque l'on approfondit les conclusions du chapitre 3 relatives aux rapports de force dans les espaces nationaux de la politique universitaire. Ceux-ci sont structurés pendant les années 2000 et 2010 par des réformes globales de l'enseignement supérieur et de la recherche. La professionnalisation apparaît seulement comme un élément des agendas réformateurs généraux et des clivages que ces agendas provoquent. Tant la progression des réformes en France que l'abandon d'un large projet de réformes en Tchéquie s'expliquent par des caractéristiques de l'espace qui voit s'opposer les porteurs des réformes aux principaux acteurs veto. Ce chapitre montrera que les rapports entre ces deux catégories d'acteurs ne sont pas seulement directs lors des pourparlers ou négociations. Ils sont aussi anticipés ou imaginaires. Les porteurs des réformes prévoient les réactions d'autres acteurs en jeu et, selon leur sens stratégique ou politique, calibrent en avance leurs propositions pour les rendre acceptables.

Par conséquent, la professionnalisation nationalement différenciée se construit dans les rapports entre les porteurs de réformes et les principaux acteurs veto objectifs et pressentis ou anticipés comme tels. En Tchéquie, les entrepreneurs politiques se préoccupent essentiellement de la réaction des recteurs en tant que leaders de la représentation académique. En France, les présidents d'université forment le principal vivier des acteurs programmatiques ; en alliance avec le gouvernement, ils appréhendent les réactions des associations et syndicats étudiants considérés comme la principale force d'opposition. La professionnalisation nait à partir de ces configurations variées. Nous l'analyserons dans la deuxième partie du chapitre, après avoir caractérisé les principales réformes qui mènent à l'essor de la professionnalisation à la fin des années 2000.

1. Variétés des formes de la professionnalisation

La professionnalisation ne se résume pas à une somme de réformes ou d'instruments. Laurène Le Cozanet explique qu'il s'agit d'un concept insidieux qui justifie et approfondit à la fois la dissolution de l'université dans un environnement managérial et quasi-marchand[1]. Mais l'entrée dans l'analyse par les réformes a ses avantages ; elle permet d'évaluer l'évolution de la politique publique et, donc, le degré de sa continuité ou du changement opéré. C'est aussi un moyen pour donner un cadre systématique à la comparaison internationale. Comme l'expliquent Geniyes et Hassenteufel, étudier les programmes de réformes permet d'identifier les acteurs qui les portent et ceux qui s'y opposent[2]. C'est donc une façon d'inscrire la professionnalisation dans deux espaces de la politique universitaire générale. Enfin, cela fournit des jalons qui permettent de relier politiques européennes et nationales et d'observer ensuite leurs réceptions dans les établissements.

Comparées entre elles, les réformes s'agencent selon des logiques plus générales qui caractérisent la professionnalisation dans un pays et dans une période donnée. Pour en rendre compte, nous nous appuyons sur une grille d'analyse élaborée à partir de deux angles complémentaires.

[1] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*
[2] W. Genieys et P. Hassenteufel, « Qui gouverne les politiques publiques ? », art cit, p. 110-112.

Le premier distingue la professionnalisation selon qu'elle concerne seulement une partie des formations universitaires – la *diversification* – et selon qu'elle concerne l'ensemble des filières – la *professionnalisation généralisée*. Cette distinction résulte de la comparaison historique. Depuis les années 1960, la diversification est une priorité établie de la politique universitaire : on instaure de nouvelles filières professionnalisantes à côté des formations générales[3]. Un virage se produit dans les années 2000 quand sont introduits des instruments de professionnalisation dans toutes les formations. C'est à la base de cette hypothèse que nous menons une enquête en philosophie en tant que cas limite pour observer les effets des réformes. La distinction entre les mesures de diversification ou de la professionnalisation généralisée permet donc d'évaluer la portée du changement dans la politique universitaire. Elle représente aussi un lien clef entre les différentes échelles de l'enquête, depuis Bruxelles (chapitre 2) jusqu'aux département de philosophie (chapitres 6 et 7).

Le second angle ressort de la comparaison franco-tchèque. Il vise à décrire comment les pouvoirs publics centraux cherchent à gouverner, à produire une contrainte dans les universités. Il identifie le caractère plus ou moins *incitatif-punitif* ou plus ou moins *prescriptif* des réformes. Cette distinction reflète la diffusion des pratiques du nouveau management public[4] déclinées en France, notamment sous la forme du concept de *l'État stratège*[5]. En matière de professionnalisation, les mesures incitatives-punitives relèvent, par exemple, du financement ou de l'évaluation des établissements selon les résultats de l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Le caractère incitatif de ces instruments a un pendant punitif. Une mauvaise note entraîne une perte de ressources ou d'opportunité de gagner des ressources supplémentaires (*i.e.* financement par projet). Les mesures prescriptives sont par exemple celles qui rendent obligatoires les créneaux pour les stages ou des enseignements sur le projet professionnel. Si la contrainte véhiculée par les mesures incitatives est moins directe, cela ne signifie pas que ses effets sont moins importants ou qu'elle s'appuie sur une action publique plus économe en termes de ressources déployées[6].

---

[3] C. Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », art cit.

[4] Christopher Pollitt et Geert Bouckaert, *Public management reform: a comparative analysis: new public management, governance, and the neo-Weberian state*, 3rd ed., Oxford ; New York, Oxford University Press, 2011, 367 p.

[5] Philippe Bezès, « Le modèle de « l'État-stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française », *Sociologie du travail*, 2005, vol. 47, p. 431-450.

[6] Matthieu Ansaloni et Andy Smith, « Des marchés au service de l'État ? », *Gouvernement et action publique*, 2017, vol. 4, n° 4, p. 9.

À partir de ces deux oppositions – diversification/professionnalisation généralisée, prescriptif/incitatif-punitif – nous établirons une typologie des instruments et projets de professionnalisation : une représentation spatiale à quatre pôles (schéma n° 4.1). Comparé à une classification binaire (où un projet de professionnalisation est soit prescriptif soit incitatif), le schéma donnera à voir certaines nuances (chaque projet est plus ou moins prescriptif et incitatif). Bien que ces positions soient seulement indicatives, mises côte à côte, elles feront apparaître de grandes tendances nationales et historiques. La typologie est donc un outil analytique permettant de décrire, généraliser et comparer la professionnalisation des années 2000 en France et en Tchéquie.

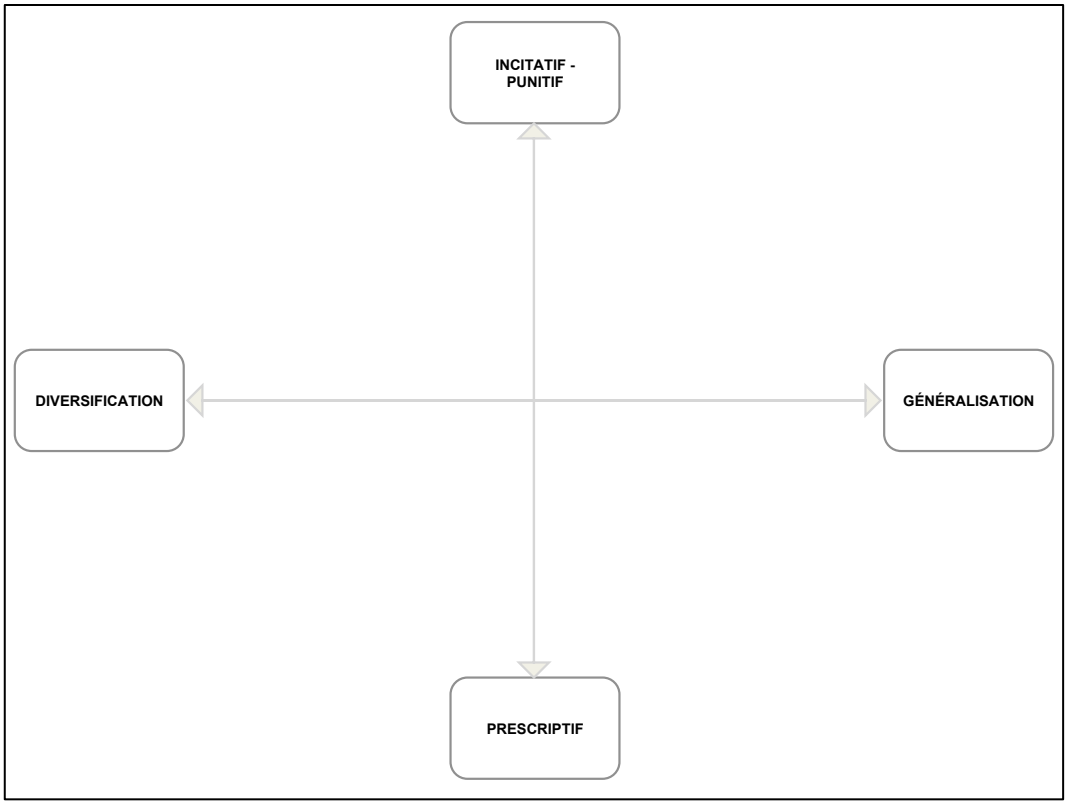


Schéma n°4.1– Espace pour construire une typologie des principales mesures de professionnalisation dans les deux pays

Pour identifier les principaux projets de professionnalisation, nous croisons les résultats de nos enquêtes sur différentes échelles. Ce sont des projets d'envergure nationale ou internationale. Ils sont mentionnés dans les documents législatifs, réglementaires ou stratégiques et évoqués spontanément dans les entretiens avec les acteurs de la politique universitaire. Ils ont en même temps une présence au sein des établissements que ce soit dans les documents stratégiques ou promotionnels ou dans

les entretiens avec le personnel administratif, avec les enseignants ou étudiants. Ils seront décrits d'abord en France, ensuite en Tchéquie.

1.1. Professionnalisation généralisée à l'université en France. Virage des années 2000 ?

Parmi les principaux projets de professionnalisation introduits en France dans les années 2000, seul le LMD poursuit la diversification. Il est mis en place entre 2002 et 2005 et se distingue donc des autres mesures identifiées sur le plan à la fois politique et temporel. À partir de 2006-2007, un ensemble d'instruments – certains nouveaux, d'autres anciens mais remaniés – favorisent la professionnalisation dans tous les diplômes, en premier lieu desquels les formations perçues comme les moins professionnalisantes. Cela confirme l'hypothèse d'un changement qui se produit dans les années 2000. On peut l'observer en analysant successivement la mise en œuvre de l'approche par compétences (1), des modules de professionnalisation, des stages, du conseil d'orientation (2), et des indicateurs de l'insertion utilisés pour évaluer et classer les universités (3).

1.1.1. « Changer les mentalités dans le milieu académique[7] ». L'approche par compétences.

Décrire les cours et les formations en termes de compétences revient à déplacer la finalité de l'éducation vers le milieu professionnel extérieur au monde éducatif[8]. À l'échelle européenne, l'approche par compétences est promue via des politiques différentes, complémentaires ou antagonistes (cf. chapitre 2). En France, elle est véhiculée notamment par les fiches du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) utilisées depuis la fin des années 2000 dans les procédures d'évaluation par l'AERES. Cet outil a probablement un impact limité sur le contenu des formations. Il reflète néanmoins un virage de la politique universitaire française en matière de professionnalisation. Depuis les années 1960, de nouvelles filières professionnelles sont créées dans une logique de diversification en périphérie de

[7] *Entretien avec un ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950*, *op. cit.*
[8] Françoise Rope et Lucie Tanguy, *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 244 p.

l'université traditionnelle. La réforme LMD poursuit cette tendance (encadré n° 4.1). Or au milieu des années 2000, la dynamique semble aboutir à son terme et la professionnalisation se généralise à l'ensemble des formations universitaires. La fiche RNCP, en tant que vecteur d'approche par compétences à l'université, permet d'observer le changement.

Encadré n° 4.1 – LMD. Rapprocher les écoles et les universités, diversifier les parcours académiques.

La réforme dite LMD (licence-master-doctorat) est un ensemble de textes réglementaires publiés en 2002 au nom de l'engagement de la France au sein du processus de Bologne. Le décret cadre du 8 avril 2002 énumère six objectifs parmi lesquels figure « la professionnalisation des études supérieures » censée être développée notamment par le biais de la « formation continue » et de la « validation des acquis d'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux[9] ». Les mesures sont loin d'être imposées dans l'ensemble des formations.

Toute la réforme LMD s'inscrit dans une approche *incitative-punitive* plutôt que prescriptive. Selon le décret, la nouvelle architecture des études est « fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat[10] ». Les établissements peuvent choisir de garder l'ancien système ou de passer au système LMD lors de l'habilitation. Le ministère met en avant le caractère « proposé et non imposé » de la réforme[11]. Si les établissements se sentent contraints d'adopter la nouvelle architecture (90% d'établissements passent au LMD avant la rentrée 2005[12]), peu de consignes précisent la forme que doivent prendre les nouveaux cursus. Ni une nomenclature des diplômes ni des modèles de maquette disciplinaire ne sont développés au niveau national. Pour être habilitée par le ministère, la maquette de chaque formation est évaluée au niveau national par la mission scientifique, technique et pédagogique composée d'environ 1300 experts disciplinaires; la DGES prend ensuite la décision finale. Les critères d'évaluation ne sont spécifiés que progressivement via des circulaires d'habilitation[13].

« L'autonomie » et le rapprochement entre l'université et les écoles sont les priorités de la réforme (cf. chapitre 3). La nouvelle architecture donne ainsi un cadre juridique à la professionnalisation de l'ensemble de l'université parce que les titres réputés professionnels – diplômes des écoles, licence professionnelle et autres diplômes universitaires professionnels (cf. DEUST, DESS) – sont alors réunis sous les mêmes grades que les diplômes généraux[14]. Ils sont aussi tous définis selon une logique des compétences acquises plutôt que selon le nombre d'années d'études (d'où

[9] « 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 » p.art.3.
[10] *Ibid.* p.art.2.
[11] IGAENR (J. Soulas, B. Descamps, M.-F. Moraux, P. Sauvannet, B. Wicker), *La mise en place du LMD*, *op. cit.* ; Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin, *Chacun cherche son LMD: L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, Paris, Sciences Po et CNRS, 2005, p. 45.
[12] IGAENR (J. Soulas, B. Descamps, M.-F. Moraux, P. Sauvannet, B. Wicker), *La mise en place du LMD*, *op. cit.*, p. 4.
[13] *Ibid.*, p. 59-64.
[14] Pascal Caillaud, « Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 41.

le L-M-D et non plus l'intitulé initial « 3-5-8[15] »). Néanmoins, les circulaires d'habilitation autant que les porteurs de la réforme interrogés accentuent l'objectif de la diversification des programmes.
La circulaire du 14 novembre 2002, plaide pour « des parcours diversifiés adaptés aux objectifs et aux profils des étudiants. » En licence, « l'offre universitaire à finalité directement professionnelle doit être développée au travers des DUT, des licences professionnelles voire des DEUST », non pas des licences générales. Au niveau des masters, c'est uniquement dans les masters professionnels que « les résultats en matière d'insertion professionnelle […] constituent [...] un indicateur à prendre clairement en compte[16] ». Selon un membre de la DES en charge de la réforme, « on voulait aller vers un système plus libre avec plus d'initiatives mais aussi plus différencié, plus différencié entre les universités ». Par le biais des crédits ECTS, le ministère souhaite « laisser un ensemble de libertés pour que les étudiants puissent se construire avec les universités des parcours plus flexibles, plus adaptés à ce qu'ils veulent[17] ». La VAE et la formation à distance doivent rendre plus perméables les frontières entre l'université et les milieux professionnels non-académiques mais elles favorisent plutôt la variété des parcours étudiants que leur professionnalisation. Le nouveau système des diplômes n'impose pas d'éléments spécifiques de professionnalisation. Il la favorise dans le sens où il laisse aux universitaires, étudiants et représentants du monde socio-professionnels plus de possibilités pour construire des parcours professionnalisant (i.e. spécialité montée en coopération avec les entreprises de la région, parcours étudiant entrecoupé d'expériences professionnelles reconnues en tant qu'acquis d'apprentissage). En cela, le LMD est l'unique exemple de professionnalisation en France des années 2000 se situant du côté de la diversification incitative-punitive.

Mis en place par la loi dite de modernisation sociale du 17 janvier 2002, le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) remplace l'ancienne Commission technique d'homologation des titres de l'enseignement technologique. Le répertoire, géré par les partenaires sociaux réunis dans la Commission nationale de la certification professionnelle, tient à la disposition des personnes et des entreprises une information actuelle sur les « diplômes et les titres à finalité professionnelle » afin de « faciliter l'accès à l'emploi[18] ». D'après l'article R.335-6 du Code de l'éducation, y « sont enregistrés de droit les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État, qui ont été créés après avis d'instances consultatives auxquelles les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont parties[19] ». En 2002, le CNESER soutient la proposition gouvernementale visant à ce que tous les diplômes

[15] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*
[16] Ministre de l'Education nationale, « La circulaire sur la mise en œuvre du schéma LMD ».
[17] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*
[18] Le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), *Répertoire*, http://www.cncp.gouv.fr/repertoire, (consulté le 9 juillet 2019).
[19] Répertoire national des certifications professionnelles, « Guide d'élaboration de la fiche RNCP ».

de l'enseignement supérieur fassent partie du Répertoire et ainsi deviennent des diplômes à finalité professionnelle[20].

La création du RNCP est suivie par le ministère du Travail. L'inscription des diplômes universitaires dans le Répertoire fait l'objet de débats interministériels au cours desquels les représentants du ministère de l'Éducation – en l'occurrence le cadre déjà cité de la DGES – défend le caractère professionnel des titres universitaires :

> **Sous-directeur à la DGES.** Le Ministère du travail a été partisan de l'idée, avant la loi [sur la modernisation sociale] encore, que la loi, le RNCP, les validations des acquis, tous ces trucs-là, n'allaient s'appliquer qu'aux diplômes professionnels. […] Et moi, je me suis battu et j'ai gagné en disant « *tous* les diplômes de l'enseignement supérieur sont professionnels ! On ne peut pas, on ne peut pas faire un mur entre les diplômes qui sont professionnels et des diplômes qui ne sont pas professionnels. […] Si vous prenez un diplôme de lettres classiques, littérature classique, vous pouvez dire « ce n'est pas professionnel », sauf que si vous voulez ouvrir une librairie, c'est professionnel. Et donc tout est professionnel. A partir du moment où tout est professionnel, et la loi effectivement reprend cette idée-là, il est vrai que ça entraine un certain nombre de contraintes si on veut bénéficier des avantages offerts par le Ministère du travail. On a ouvert la possibilité à ce que le RNCP soit ouvert aux universités à condition qu'elles présentent l'intérêt professionnel de leur formation, et donc la fiche RNCP[21].

Par les « avantages » qui découlent de l'inscription des diplômes universitaires au RNCP, le dirigeant ministériel se réfère au rôle que, selon lui, devraient jouer les universités « sur le marché de la formation professionnelle », secteur dans lequel il a passé les vingt premières années de sa carrière et qui comprend les formations rémunérées des salariés et des chômeurs, autant des ressources potentielles pour les universités. Le RNCP et la VAE introduite à la même période doivent donc d'abord rendre les formations universitaires plus accessibles aux salariés :

> **JK**. Donc, le RNCP, c'était un des outils qui incitait les universités à définir ou voir autrement leurs formations ?
> **Sous-directeur à la DGES**. Enfin, le premier but c'était pour les travailleurs de se reconnaître, parce qu'il y a des milliers de formations. […] Pour aider les salariés, les travailleurs, il fallait effectivement leur expliquer à quoi ça servait. Et de ce point de vue, le discours sur les compétences est bien. C'est de dire « votre diplôme de machin chose, quand on n'est pas spécialiste du sujet, comment on comprend à quoi ça sert. » Et pour un salarié, est-ce que c'est intéressant l'ingénierie des systèmes complexes, c'est quoi qui est derrière « quelles compétences, si je suis ce master, qu'est-ce que j'en sors » ? Pris comme ça, d'accord. Mais pris dans le genre « arrêtez de nous parler des disciplines et parlez nous des compétences », ça je n'y crois pas.
> Je considère que, bon, on incitait les universités à le faire. Mais moi, je dois dire que je n'ai pas, pendant les années où j'ai été en fonction, finalement de 97 à 2007, donc 10 ans, à la DGES, et j'ai pas fait beaucoup… j'ai pas dit aux universités « il faut faire ça ; il faut faire les fiches etc. ». Elles le font si elles le veulent. Évidemment, il y a des secteurs qui ont fait ça très facilement : les diplômes d'ingénieur etc. dans d'autres c'était plus difficile[22].

[20] P. Caillaud, « Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur », art cit, p. 41-43.
[21] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*
[22] *Ibid.*

Si donc le ministère de l'Éducation insiste pour inscrire les diplômes universitaires dans le RNCP, c'est pour diversifier les parcours d'études et éventuellement les ressources des établissements (cf. investir le marché de la formation professionnelle). Pour le déjà cité dirigeant du ministère, il ne faut pas que « le vocabulaire, les institutions du terrain de la formation professionnelle » soient repris « sur le terrain de la politique universitaire : il faut rester dans le monde de l'ESR si vous voulez le faire évoluer[23] ». C'est aussi pourquoi, dans une première phase, le ministère n'exige pas les fiches RNCP lors des habilitations. Elles commencent à être prescrites dans l'ensemble des filières à partir des années 2007-2008 lors de l'évaluation par l'AERES.

Dans le cadre de l'évaluation quinquennale, l'agence demande un ensemble de pièces spécifiques à chaque formation parmi lesquelles figurent les fiches RNCP (avec les maquettes et d'autres informations à fournir via des formulaires de l'AERES). L'ancien directeur des formations à l'AERES[24] décrit comment l'usage des fiches RNCP est généralisé :

> **JK**. J'ai vu déjà en 2001-2002, il y avait les fiches RNCP demandées…
> **L'ancien directeur de la section « formation » à l'AERES**. Oui ! Enfin, c'était demandé… À l'époque quand j'ai pris la direction ici [2007], les fiches RNCP n'ont été demandées que pour les formations professionnelles, professionnalisantes, maîtrises sciences et techniques etc. Et je les ai demandées pour tout le monde ! C'était une vacherie, parce que moi je ne leur donnais pas de recettes. Ils devaient se débrouiller pour une formation de chimiste ou d'historien… pour trouver et nous donner une fiche RNCP. On ne met pas tout et n'importe quoi, bien sûr. Mais l'idée c'était de les obliger à réfléchir en termes d'insertion professionnelle[25].

Avec l'évaluation par l'AERES, l'usage de RNCP s'élargit et ses objectifs se modifient. À l'origine, les fiches sont pensées pour faciliter la formation professionnelle ; elles sont destinées aux salariés en tant qu'étudiants potentiels. À la fin des années 2000, elles s'adressent aux universitaires et sont censés les « faire réfléchir » sur les façons dont est construite la formation. Le dirigeant de l'Agence d'évaluation parie ainsi sur le caractère performatif du discours. Pour lui, les fiches RNCP sont un vecteur de l'approche par compétences qui va contribuer à faire « changer des mentalités » :

> **JK**. Les fiches sont fondées aussi sur la logique des compétences ?

---

[23] *Ibid.*
[24] Une des trois sections de l'Agence ; les deux autres évaluent respectivement la recherche et les établissements.
[25] *Entretien avec un ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950*, *op. cit.*

> **L'ancien directeur à l'AERES**. Oui, absolument, c'était un outil pour moi pour les obliger à réfléchir en termes de compétences. […] L'idée qu'on avait, c'était vraiment que la formation licence – master – doctorat est une formation professionnelle. Sans ça, ils font quoi les gens ? Donc il faut bien qu'on décrive les compétences professionnelles et qu'on réfléchisse ensuite après les avoir décrites comme visées, qu'est-ce qu'il faut faire pour que les étudiants les acquièrent. […]
> On se rend compte que la notion de compétence au sens large, c'est-à-dire compétences disciplinaires et *skills* dans l'aptitude est quelque-chose d'extrêmement important. Parce qu'il faut changer des mentalités dans le milieu académique. Et une façon de les changer n'est pas de dire « vous devez changer de mentalité. » Mais si on leur demande de répondre à un dossier selon une norme préétablie, ils vont bien être obligés de remplir le dossier même si ça leur pose des problèmes, en fonction des normes préétablies. L'universitaire est un bon élève en général[26].

Depuis une mesure *incitative-punitive* visant la *diversification* des programmes à l'université, les fiches RNCP deviennent un outil *prescriptif* qui est censé « obliger [les universitaires] à réfléchir en termes des compétences » et qui sera progressivement *généralisé* dans l'ensemble des formations. Ce glissement ne concerne pas seulement les fiches RNCP et les deux dirigeants cités qui s'impliquent dans leur diffusion pendant les années 2000. Il incarne un changement plus général qui s'observe avec un nouvel essor de la professionnalisation à partir de 2005-2007.

1.1.2. « La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités[27] ».

La professionnalisation est un des volets majeurs de la réforme universitaire de 2007. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) présente l'orientation et l'insertion professionnelle comme la troisième mission du service public de l'enseignement supérieur[28]. Tous les établissements se munissent d'un « bureau d'aide à l'insertion professionnelle[29] » et « rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs […] d'insertion professionnelle des étudiants[30] ». Dans la foulée de la loi, d'autres initiatives suivent. Le Plan réussite en licence[31] du décembre 2007 favorise certaines « bonnes pratiques » qui sont *généralisées* par l'arrêté de la nouvelle licence en 2011. Celui-ci stipule que dans *toutes* les maquettes – sans distinction du caractère général ou professionnel du diplôme – des unités

[26] *Ibid.*
[27] Patrick Hetzel, *De l'Université à l'Emploi. Le Rapport de la Commission du débat national Université-Emploi*, Paris, 2006, p. 45.
[28] Assemblée Nationale, « Loi relative aux libertés et responsabilités des universités ».
[29] *Ibid.* p. art. 21.
[30] *Ibid.*, p. 20.
[31] Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012. Archives communiqués. »

d'enseignement sont dédiées à l'élaboration du « projet personnel et professionnel » (PPP) et que « (d)es représentants du monde socioprofessionnel sont associés à la conception des formations et participent aux enseignements[32] ».

L'AERES relaie la politique gouvernementale et demande à ce que les responsables des formations en licence – générale et professionnelle – publient et analysent les « résultats en terme d'insertion professionnelle ou de poursuite d'études » et à ce qu'ils intègrent dans les maquettes les « interventions de professionnels. » La distinction entre les masters recherche et les masters professionnels s'estompe aussi (encadré n° 4.2). L'AERES les évalue selon les mêmes critères parmi lesquels les « objectifs professionnels et [les] débouchés », les « aspects professionnalisants [comme des] partenariats avec le monde professionnel, stages » ou le « bilan du devenir des étudiants[33] ».

Encadré n° 4.2 – Disparition programmée des masters recherche

Depuis le LMD, les anciens DEA et DESS sont réunis sous le même « grade de master ». L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master distingue deux voies : « à finalité recherche » et « à finalité professionnelle ». Mais la portée juridique de cette distinction disparaît en 2006 quand l'arrêté du 7 août relatif à la formation doctorale supprime l'exigence de disposer d'un master à finalité recherche pour l'entrée en thèse. Par la suite, aucun document réglementaire ou législatif ne distingue plus les deux finalités. Le ministère n'a pas annoncé la suppression des deux voies et ne l'exige pas sur le terrain où les spécificités persistent. Les acteurs du ministère et de l'AERES rencontrés pour l'entretien en 2015 comptent sur une extinction progressive des masters recherche à cause de la baisse d'effectifs dans ces derniers. Ils considèrent que la distinction des deux finalités est dépassée et non fonctionnelle[34]. Selon l'ancien directeur « formation » à l'AERES rencontré en 2015, la « dichotomie » relevait d'une « hérésie » car les formations ne devraient pas être « d'un côté professionnelle et de l'autre côté académique, elles doivent être les deux » et cela d'autant plus que la recherche est aussi un débouché professionnel (et non pas une méthode d'apprentissage comme le veut l'éthos humboldtien)[35].

L'origine immédiate des mesures de professionnalisation généralisée se situe dans la réaction au mouvement social de février-avril 2006 organisé par les lycéens et les

[32] « Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence ».
[33] Jean-Michel Jolion, *Bilan et Evolution du Cursus de Master*, Paris, 2008, p. 10-78.
[34] *Entretien avec un IGAENR, ancien membre du cabinet de la ministre de l'ESR*, Paris, 2015 ; *Entretien avec un ancien sous-directeur de la DGESIP du MESR; né au début des années 1960*, *op. cit.*
[35] *Entretien avec un ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950*, *op. cit.*

étudiants contre le Contrat première embauche (CPE)[36]. Suite au mouvement, les organisations étudiantes étoffent leurs revendications concernant la préparation des étudiants à l'insertion professionnelle[37]. La « professionnalisation de toutes les filières[38] » relève d'un objectif consensuel. Les clivages entre les organisations étudiantes se situent sur l'axe prescriptif/ incitatif-punitif de la professionnalisation. La Confédération étudiante est la plus favorable aux mesures incitatives comme le financement des établissements selon les résultats d'insertion ; l'UNEF, de l'autre côté, défend les mesures prescriptives. En parallèle à la mobilisation étudiante, la professionnalisation généralisée est inscrite dans un important rapport concluant les travaux de la Commission Université-Emploi présidé par Patrick Hetzel.

Le 13 avril 2006, soit trois jours après l'annonce du retrait du CPE, les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Gilles de Robien et François Goulard) adressent une lettre de mission à Patrick Hetzel, recteur de Limoges, professeur de gestion et futur DGESIP sous Valérie Pécresse (2008-2011). La commission qu'il préside doit « animer et synthétiser […] le débat national sur l'Université et l'emploi » dont l'organisation est demandée au gouvernement par le président de la République. Elle doit se pencher notamment sur les enjeux « suscitant questions et inquiétudes légitimes de nombre d'étudiants », soient « la qualité des formations universitaires au regard des exigences du marché du travail » et « la pertinence [des diplômes] pour permettre une insertion professionnelle[39] ». La Commission est composée de treize membres : cinq personnalités du secteur privé, quatre présidents ou anciens présidents d'universités, une journaliste des *Échos* et quatre professeurs (Marie Duru-Bellat, sociologue ; John Keiger, l'historien britannique ; Christian Saint-Étienne, économiste ; Géraldine Schmidt, professeure de gestion). Elle organise 51 auditions avec les représentants politiques, experts (*i.e.*

[36]Une des mesures de la loi pour l'égalité des chances du 31 mars (article 8), le CPE prévoit un contrat de travail spécifique pour les salariés de moins de 26 ans : pendant les deux premières années du contrat, les employeurs pourraient licencier les salariés sans en préciser les motifs et sans que ces derniers aient droit à toucher les allocations du chômage.

[37] *Entretien avec une ancienne présidente de la Confédération étudiante; née à la fin des années 1970*, Paris, 2015 ; *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*, *op. cit.* ; *Entretien téléphonique avec un ancien président de la FAGE; né dans les années 1980*, Strasbourg-Bruxelles, 2015.

[38]C'est l'intitulé d'une partie du programme de l'UNEF dans les élections au CNESER en juillet 2006. Selon le syndicat, « la formation professionnelle ne doit pas être réservée à certaines filières comme les IUT ou les licences professionnelles. » (UNEF, « Insertion professionnelle », *CNESER 2006 - UNEF et associations étudiantes... Blog de L'UNEF pour les élections au CNESER 2006* (blog), 14 juin 2006, http://unef-cneser2006.over-blog.net/article-3055541.html.)

[39] P. Hetzel, *De l'Université à l'Emploi. Le Rapport de la Commission du débat national Université-Emploi*, *op. cit.*, p. 9-10.

DEP, Céreq, CNCP), partenaires sociaux, représentants des présidents d'établissements, syndicats étudiants et enseignants et autres associations et organisations nationales ou régionales (*i.e.* chambres de commerce, AFIJ - Association pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, Génération précaire)[40]. En octobre 2006, P. Hetzel remet au Premier ministre le rapport intitulé « De l'université à l'emploi » qui incarne l'injonction à la professionnalisation développée à partir de 2007:

> « L'idée générale de la commission est de considérer qu'il est nécessaire de professionnaliser toutes les filières car elles ont toutes vocation à conduire à l'emploi, qu'elles soient générales ou professionnelles […] La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail[41] ».

L'objectif de la professionnalisation est décliné dans des propositions concrètes dont plusieurs sont réalisées : suppression de la dualité entre les masters recherche et masters professionnels[42], mise en place « dans chaque université française » d'une « direction des stages, des emplois et des carrières » (les futurs bureaux d'aide à l'insertion)[43], introduction « obligatoire, dans toutes les licences, d'un module « projet professionnel personnalisé [44] », publication « d'éléments précis sur l'insertion professionnelle des étudiants trois ans après leur sortie de l'université[45] », ou « l'évaluation des résultats obtenus en matière d'insertion professionnelle » lors des procédures « d'attribution de moyens[46]».

Malgré les similitudes entre les propositions du rapport Hetzel et les instruments mis en œuvre en 2007-2011 par le ministère, les mesures de professionnalisation emblématiques de la loi LRU – la « nouvelle » mission d'insertion, les bureaux d'aide à l'insertion – n'y sont intégrées qu'à la suite des mobilisations de la Confédération étudiante (encadré n° 4.3) et de la FAGE au printemps-été 2007.

Encadré n° 4.3 - La Confédération étudiante (2003-2013). Cap sur la professionnalisation.

[40] *Ibid.*, p. 89-92.
[41] *Ibid.*, p. 45.
[42] *Ibid.*, p. 47.
[43] *Ibid.*, p. 48.
[44] *Ibid.*, p. 46.
[45] *Ibid.*, p. 50.
[46] *Ibid.*, p. 67 La portée de cette mesure est minimisée par une quasi-suppression de budget réparti aux établissements en fonction des résultats.

La Cé est fondée en 2003 par les anciens membres d'une tendance à droite de la majorité de l'UNEF. Financièrement soutenue par la CFDT, la Confédération développe un programme réformiste dont le centre de gravité s'ancre dans l'insertion professionnelle des diplômés. Sa fondatrice et première présidente (2003-2008), Julie Coudry (1979), étudiante en psychologie à Paris V et en Administration économique et sociale à Paris 1 est devenue une figure médiatique lors du mouvement contre le CPE. Mis à part l'objectif d'inclure la mission d'orientation et d'insertion professionnelle dans la loi universitaire, la Cé met en avant la constitution des réseaux des anciens et soutient le financement des universités selon les indicateurs d'insertion[47]. Représentative depuis 2006, la Cé est dissoute en 2013 après avoir perdu le dernier siège au CNESER. Certaines de ses activités sont reprises depuis par La Fabrique, une association des jeunes de la CFDT.

Pendant cinq semaines en février-mars 2007, la Cé organise un référendum non-officiel dans les universités françaises sur la question de savoir si l'orientation et l'insertion professionnelle doivent faire part des missions de l'université. Le référendum emporté haut la main (98% de bulletins recueillis favorables à la nouvelle mission), Julie Coudry interpelle dans les médias les trois principaux candidats à l'élection présidentielle en leur demandant de faire de l'orientation et de l'insertion professionnelle la troisième mission des universités[48]. Celle-ci est intégrée dans le projet de la future loi LRU pendant les négociations et les travaux préparatoires en juin[49].

Avec la « nouvelle » mission, les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) sont une autre mesure de la loi revendiquée par les organisations étudiantes. Après le mouvement contre le CPE, la FAGE fait des « bureaux d'aide à l'insertion » sa priorité[50]. Bien que le rapport Hetzel propose de créer une entité similaire[51], elle n'est pas retenue dans le projet de la LRU voté en première lecture à l'Assemblée. Elle y est insérée seulement lors du passage du projet de la loi au Sénat par le biais d'un article additionnel (amendement n°142) présenté par David Assouline, (né au Maroc en 1959, ancien militant de l'UNEF, l'historien et sénateur PS depuis 2004) et les membres du groupe socialiste. Le BAIP, « créé dans chaque université », est « notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variés […], d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier

[47] *Entretien avec une ancienne présidente de la Confédération étudiante; née à la fin des années 1970*, *op. cit.*
[48] Julie Coudry, « Insertion des jeunes : mission ou démission de l'université ? », *Les Échos*, 16 févr. 2007p.
[49] *Entretien avec un conseiller de l'exécutif; né dans les années 1950*, *op. cit.*
[50] *Entretien téléphonique avec un ancien président de la FAGE; né dans les années 1980*, *op. cit.*
[51] Patrick Hetzel, *De l'Université à l'Emploi*, *op. cit.*

emploi ». L'article additionnel est présenté au Sénat comme une mesure réclamée par les organisations étudiantes[52] et inspirée par les pratiques courantes dans les grandes écoles:

> **M. David Assouline**. - La question de l'insertion professionnelle est essentielle. Cet amendement répond à une demande insistante des organisations étudiantes, telle qu'elle est apparue lors des auditions. Les grandes écoles disposent de « bureaux emploi » et de réseaux. Pourquoi les universités n'offriraient-elles pas des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle ?
> **M. Jean-Léonce Dupont**, *rapporteur*. - Très favorable : cela permettra aux universités de mieux remplir la tâche d'insertion professionnelle que leur attribue ce texte.
> **Mme Valérie Pécresse**, *ministre*. - Favorable. Je suis très satisfaite de voir le groupe socialiste s'intéresser désormais à l'insertion professionnelle des étudiants[53].

Cet échange illustre un cadrage social ou égalitaire de la professionnalisation qui est ancien (cf. les travaux de Alfred Rosier présenté dans le chapitre 1) et qui se renforce dans les années 1990 et 2000[54]. Il rejoint les constats de l'inégalité entre les universités et les écoles et en même temps la stratégie du rapprochement (puis du regroupement) entre les deux. Pour reprendre David Assouline, si « les grandes écoles disposent de « bureau emploi » et de réseaux », pourquoi pas l'université ? Ce cadrage va de pair avec le caractère généralisé de la professionnalisation : Valérie Pécresse, David Assouline ou les associations et syndicats étudiants proposent de garantir que les BAIP, les enseignements de projet professionnel ou les stages soient accessibles à *tous* les étudiants et ce même dans les formations les moins professionnalisées. Pour garantir la généralisation (et donc l'égalité entre étudiants), les instruments sont rendus obligatoires et relèvent donc d'une action plutôt *prescriptive* qu'incitative-punitive. Le gouvernement intervient directement dans la structure des établissements (création des BAIP) et dans les formations (modules de professionnalisation dans l'enseignement, créneaux pour les stages, intervention des représentants du monde socioprofessionnel). Le caractère prescriptif de ces mesures

[52]L'ancien président de la FAGE se rappelle lors de notre entretien comment son organisation obtient le soutien des sénateurs PS: « On avait mis cette proposition des BIP donc on a été auditionné par le Sénat comme c'est établi. On avait été auditionné et par le Groupe des affaires sociales et par le groupe socialiste. On avait une grosse discussion sur ce point-là et c'était un sénateur David Assouline qui avait repris à son compte le Bureau d'IP. Il a été ouvert à nos propositions. Je me souviens avoir fumé une clope dans le Sénat avec David Assouline par la suite. Je n'avais pas de liens particuliers avec les élus PS – ce n'était pas dans notre tradition d'être proches des élus, on tenait à notre indépendance. Mais on avait en tous cas reçu un accueil plutôt positif et cet amendement est passé et a été accepté en commission mixte paritaire ». (*Entretien téléphonique avec un ancien président de la FAGE; né dans les années 1980; formation en histoire et en gestion*).

[53] Sénat, « Compte rendu analytique officiel du 12 juillet 2007. Amendement n°142, présenté par M. Assouline et les membres du groupe socialiste, apparentés et rattachés. »

[54] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*

se heurte néanmoins au manque de moyens à disposition du ministère pour contraindre les établissements et leurs composantes. À titre d'exemple, si les projets professionnels personnalisés sont rendus obligatoires par l'arrêté de la nouvelle licence de 2011, les universités gardent une importante marge de manœuvre quant au contenu de ces modules, comme nous l'explique un ancien chef de service à la DGESIP responsable des contractualisations à partir de 2014 :

> **JK**. Et comment marchent les projets professionnels personnalisés ?
> **Ancien cadre à la DGESIP**. C'est… on demande à l'étudiant de réfléchir sur sa future insertion et à construire quelque-chose, réfléchir sur son parcours. […] Donc, il n'y a pas de modalités particulières. C'est n'importe quoi qui amène le jeune à réfléchir ce qu'il veut faire plus tard.
> **JK**. Vous avez des informations sur ce qu'on fait dans tel ou tel établissement ?
> **Ancien cadre à la DGESIP**. Il y a de tout. Il y a aussi des endroits où ils n'ont pas voulu faire, ils ont appelé ça les « UE libres ». Il y a des crédits ECTS dans une UE et vous faites ce que vous voulez. Ou il y a des guides de bonnes pratiques, il y a « réfléchissez à » mais pas d'encadrement[55].

Similairement, selon la loi LRU, tous les établissements doivent mettre en place les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP). Néanmoins, suite à l'abandon d'un projet initial, le ministère renonce à réglementer leurs missions et fonctionnement au niveau national et demande simplement la création d'un service central unique (encadré n° 4.4).

Encadré n° 4.4 – Groupe du travail sur les BAIP

En janvier 2008, Valérie Pécresse nomme un Groupe de travail sur les BAIP pour développer un « cahier des charges » avec « les indicateurs de performance » qui auraient pour « vocation d'être un outil d'évaluation et d'allocation des crédits[56] ». Le groupe est coprésidé par Jean-Michel Uhaldeborde, professeur de sciences économiques et président de l'Université de Pau et par Thomas Chaudron, président du Centre des jeunes dirigeants. Il réunit les associations et les syndicats étudiants, les employeurs et les acteurs de la politique universitaire et de la politique d'emploi[57].
Après une dizaine de réunions entre février – juin 2008, Jean-Michel Uhaldeborde remet à la DGESIP un rapport que le directeur général, Bernard Saint-Girons résume en trois pages qu'il envoie aux deux conseillères de la ministre. Il souligne « un large consensus » dont fait l'objet le constat que « la préparation de l'insertion

[55] *Entretien avec un ancien cadre à la DGESIP, né dans les années 1960*, Paris, 2015.
[56] Valérie Pécresse, « Installation du groupe de travail sur les BAI. Discours. »
[57] ACFCI (Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie), AFIJ (Association pour faciliter l'insertion des jeunes diplômés), ANPE (Agence nationale pour l'emploi), APEC (Association pour l'emploi des cadres), comité STAPRO (Stage et professionnalisation des cursus universitaires mis en place par Valérie Pécresse en 2007), Confédération des directeurs de SCUIO-IP, Conseil national des missions locales, DIO (directeur interministériel à l'orientation), DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), DGES, CPU, FAGE, PDE, UNEF, Cé UNI. (Groupe de travail sur les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, « *Contribution à la mise en oeuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants dans les universités. Rapport à Madame la ministre de l'enseignement supérieur* », juin 2008, Fond de Carole Moinard membre du cabinet de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bureau d'aide à l'insertion professionnelle, Archives Nationales, Site Pierrefitte sur Seine.)

professionnelle doit intervenir très tôt, dès la première année de licence[58] ». Mais le directeur général, ancien et futur président d'université et membre permanent de la CPU remarque aussi une grande « hétérogénéité des situations » et d'initiatives déjà existantes dans le domaine. Il propose donc à la ministre que le groupe de travail ne rédige pas un « cahier des charges », « jugé trop normatif ». À la place, les établissements feront remonter leurs projets en forme de « schémas directeurs d'insertion professionnelle[59] ». Par ailleurs, « sur le plan budgétaire, l'enveloppe *supplémentaire* [italique originale] à mobiliser se situe dans une fourchette de 40 à 50 millions d'euros[60] ». Dans une note à la Ministre, Carole Moinard synthétise le résumé de Bernard Saint-Girons en reprenant mots pour mots les passages que nous venons de citer[61].
Par la circulaire du 19 novembre 2008, Valérie Pécresse demande aux présidents d'université d'adresser à la DGESIP leur schéma directeur avant le 13 février 2009. Selon le nouveau directeur de la DGESIP Patrick Hetzel, à la mi-mars, le ministère n'a pas reçu les documents de la part des dix-sept établissements dont cinq demandent et obtiennent un report des délais[62]. Les schémas sont analysés par la direction qui de nouveau constate une grande hétérogénéité des situations et des types de documents reçus. Rien que dans leur étendue, ceux-ci variaient de 2 à 180 pages[63]. Les indicateurs de performance pour les BAIP ne sont pas mis en place. Leurs actions seraient évaluées « dans le cadre du contrat », sans précisions supplémentaires[64].

Un stage obligatoire dans chaque cursus de licence. Voilà une autre mesure annoncée par le ministère en 2007 qui ne sera pas réalisée suivant le périmètre initialement prévu. La généralisation des stages est envisagée conjointement à l'adoption, par les pouvoirs publics, d'une série de textes législatifs et réglementaires pour encadrer la durée, la gratification et le rôle pédagogique des stages dans les cursus (loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, charte des stages du 26 avril, décret du 31 août 2006, circulaire aux présidents d'université du 7 décembre 2006)[65]. En septembre 2007, pour suivre l'application de ces réglementations et pour améliorer et renforcer le lien entre les universités, les étudiants et le monde du travail[66], Valérie Pécresse et Xavier Bertrand, le ministre du Travail, mettent en place le Comité de

[58] DGES, Sous-direction de l'égalité des chances et de l'emploi. Bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle (DGES B1-3), « Note concernant la dernière réunion du groupe du travail sur les Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle. »
[59] *Ibid.*
[60] Bernard Saint-Girons, « Note à l'attention de Carole Moinard et de Bénédicte Durand. Groupe de travail sur les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle. »
[61] Carole Moinard, « Rapport BAIP. Note à l'attention de Madame la Ministre. »
[62] Patrick Hetzel, « Schémas directeurs d'aide à l'insertion professionnelle: point d'étape. »
[63] *Ibid.*
[64] *Ibid.*
[65] Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Stages des étudiants en entreprise ».
[66] Valérie Pécresse, *Comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires.*, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20450/comite-de-suivi-des-stages-et-de-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires.html , 10 septembre 2007, (consulté le 10 août 2018).

suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires (STAPRO). La généralisation des stages relève d'un des objectifs mentionnés par Valérie Pécresse à son lancement :

> **Valérie Pécresse** (lors du lancement de STAPRO, cité sur le site du MESR). Il faut professionnaliser tous les cursus. […] [J]e le dis dès aujourd'hui : chaque diplôme post baccalauréat devra à terme comporter au moins un stage dans le monde professionnel. Le passage dans l'entreprise ou auprès d'un employeur ne peut plus demeurer l'apanage de certains diplômes ou de certains cursus, il doit être généralisé[67].

Malgré les annonces de la ministre, l'introduction des stages obligatoires dans tous les cursus est délaissée au profit de la généralisation d'un créneau permettant d'aller en stage. L'abandon de l'idée initiale semble provenir des réticences des employeurs. Leurs organisations représentatives considèrent comme trop coûteux de créer autant de places de stages et d'encadrer l'ensemble des étudiants de licence en France[68]. Lors de nos entretiens en 2015, plusieurs personnes proches du ministère et de la CPU dont certains défendent la généralisation de stages en 2007 ne s'y disent plus favorables huit ans plus tard et s'accordent sur le fait que les entreprises n'ont pas et ne peuvent pas avoir les capacités d'accueillir autant d'étudiants[69].

Les stages, les bureaux d'aide à l'insertion et les projets professionnels personnalisés illustrent l'essor de la professionnalisation généralisée et prescriptive des années 2000. S'ils sont mis en œuvre dans l'ensemble des établissements et des filières, leur portée est limitée par rapport aux projets annoncés. Les mesures incitatives-punitives suivent une évolution similaire mais plus prononcée quant au recul de l'exécutif par rapport à ses objectifs initiaux.

1.1.3. Classer et financer selon le taux d'emploi des diplômés

Au cours de l'été 2008, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du MESR est chargée par la ministre « d'animer la réflexion pour définir et mettre en place la collecte de données d'insertion professionnelle homogènes et fiables dans les universités[70] ». Calculés à partir de ces données, « un

---

[67] *Ibid.*

[68] *Entretien avec une membre du cabinet de P. Hetzel (DGESIP); née dans les années 1960*, Paris, 2015 ; *Entretien avec un directeur délégué à l'UIMM, ancien représentant du MEDEF au CNESER; né dans les années 1960; diplôme d'ingénieur*, Paris, 2015.

[69] *Entretien avec un ancien directeur à la DGES; né dans les années 1940*, Paris, 2015 ; *Entretien avec un ancien président d'université né dans les années 1940.*, *op. cit.*

[70] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), « Compte-rendu de la réunion du 27 août 2008, préparatoire à la mise en place du groupe de travail sur la collecte de données d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. »

ou des indicateurs » doivent servir d'une part à l'évaluation et au financement des universités et d'autre part à « informer » les étudiants et futurs étudiants[71]. Comparé au groupe de travail sur les bureaux d'insertion (BAIP), celui sur les indicateurs rassemble un cercle plus restreint de responsables gouvernementaux (DGES, DIO, représentants du cabinet de la ministre), des experts et statisticiens (Céreq et l'INSEE), représentants des observatoires d'insertion et des présidents d'université (CPU). Les partenaires sociaux et les associations étudiantes ne sont pas conviés[72].

Au printemps 2009, le groupe de travail se tourne vers le cabinet de Valérie Pécresse pour solliciter des arbitrages. Relayant la demande et suggérant les positions à prendre, trois conseillères (Charline Avenel, directrice adjointe pour les moyens et l'évaluation, Bénédicte Durand pour les sciences humaines et Carole Moinard pour la vie étudiante) adressent une note à la Ministre. Celle-ci marque ses réponses en marge du document au stylo[73]. Parmi cinq points à arbitrer, deux portent sur la question de savoir s'il « faut ou non neutraliser certains effets[74] ». Dans le but de faire ressortir le poids exclusif de l'établissement sur l'insertion des diplômés, le groupe d'experts propose de contrôler l'origine géographique des parents, l'origine scolaire des étudiants (retard au bac, la série du bac, taux de boursiers), le sexe, le taux de chômage régional et le domaine disciplinaire. Valérie Pécresse suit ses conseillères et s'oppose aux experts : « Neutraliser, c'est fausser les résultats. […] En tous cas, il faut différencier selon les disciplines. Le taux de chômage du territoire n'est pas un critère. Les étudiants doivent bouger[75]». Quant à la proposition d'introduire « une question sur la région ou le pays de naissance des parents du diplômé enquêté » afin de « détecter une éventuelle discrimination à l'embauche », Valérie Pécresse répond « Je n'y suis pas favorable[76]». Dans la foulée, le comité de pilotage du groupe de travail décide de produire un indicateur brut qui servirait à informer les étudiants. Un indicateur contrôlant le taux de boursiers et le taux de chômage régional serait utilisé par le ministère lors de la contractualisation.

[71] *Ibid.*
[72] *Ibid.*
[73] Yves Lichtenberger, « Message électronique à Bénédicte Durand. Objet: aide à l'insertion professionnelle ».
[74] *Ibid.*, p. 2.
[75] Annoté au stylo par la Ministre en marge des notes de ses conseillères Y. Lichtenberger, « Message électronique à Bénédicte Durand. Objet: aide à l'insertion professionnelle », art cit.
[76] Souligné dans l'original *Ibid.*, p. 3.

Suite à l'opposition du Céreq et de la CPU, les indicateurs d'insertion ne sont pas intégrés au système d'allocation des moyens[77]. À la place, ils doivent donc servir au « dialogue contractuel » et à l'orientation des étudiants : un palmarès des établissements selon le « taux d'insertion à 30 mois des diplômés bac+5 » est publié depuis 2010 sur le site du ministère et dans la presse[78]. À sa sortie, le palmarès est largement médiatisé et contesté notamment par le Réseau des observatoires d'insertion (RESOSUP) ayant conduit l'enquête[79]. Mais les taux d'emploi associés aux établissements présentent peu de différences (situés pour les 67 établissements étudiés entre 84,1% à Perpignan et 94,9% à Paris II). Même au niveau des domaines disciplinaires, les taux d'insertion sont peu discriminants (92,3% pour les « sciences, techniques et santé » contre 90,1% en « sciences humaines et sociales » et 86,9% en « lettres, langues et arts »). En revanche, un autre palmarès ajouté à celui des établissements, classe les « domaines disciplinaires » selon le « taux d'emploi cadre. » Ici, les écarts sont plus marqués : en « lettres, langues et arts », 57,1% des « diplômés bac + 5 [ont] un emploi cadre au bout de 30 mois » contre 85,9% en « sciences, techniques et santé[80] ». En accord avec les « arbitrages » de la Ministre, les résultats d'insertion ne sont pas corrigés par les effets débattus lors des travaux préparatoires (*i.e.* l'origine scolaire et sociale, taux de chômage régional).

Selon la conseillère LSHS rencontrée pour entretien, le MESR a pour priorité de dégager les résultats d'insertion les plus différenciés possibles pour qu'ils puissent servir réellement à l'orientation et éventuellement à l'évaluation des établissements. La neutralisation des effets suggérée, notamment par les statisticiens du Céreq, aurait encore plus gommé les écarts entre les universités et les disciplines, d'où les réticences de Valérie Péresse. Revenant sur les résultats du palmarès, la conseillère regrette les « taux hyper positifs pour tout le monde » et aurait préféré affiner l'enquête en analysant le type d'emploi occupé afin de faire apparaître plus de différences:

> **Ancienne conseillère SHS de la ministre de l'ESR**. Et on n'a pas du tout travaillé sur la question du niveau de l'insertion. Un master en philo, oui, effectivement il y en a un paquet qui sont managers chez McDo,… Je caricature, je dis ça un peu au hasard. Mais vous voyez ce que je

[77] Patrick Hetzel, « Relevé de conclusions du comité de pilotage du 22 avril 2009 sur la mesure de l'insertion professionnelle des étudiants ayant obtenu un diplôme national en université. »
[78] E. Davidenkoff, « Palmarès des universités : «colère et découragement» des facs », art cit.
[79]Marc Boudier, le président du RESOSUP critique « la réduction à un hit-parade, via un indicateur brut qui ne tient absolument pas compte de la complexité du réel, des résultats d'une enquête lourde que les observatoires ont menée à bien dans leurs universités » (*Ibid.*).
[80] Sophie Roquelle, « Le premier palmarès des universités », 16 oct. 2010p.

> veux dire. On n'a pas du tout travaillé sur la surqualification des étudiants SHS. A vue de nez, si on allait jusque-là, je pense qu'on verrait assez vite… je ne parle pas du tout des structures comme sciences po mais les structures comme le master de lettres modernes de l'Université Clermont Ferrand, hors enseignement, ou même des lettres classiques encore plus, je ne suis pas sûr que les jeunes aient trouvé facilement dans un secteur d'emploi de niveau cadre qui est le niveau d'insertion des masters. Ça n'a pas été travaillé et du coup on a été dans des taux hyper positifs pour tout le monde.

Cet extrait montre d'abord que les responsables ministériels mobilisent les indicateurs d'insertion dans le but de promouvoir la professionnalisation notamment dans les filières généralistes les moins professionnalisantes dont les LSHS. Il révèle aussi leur « croyance en la supériorité du marché comme mode de coordination[81] ». Leur stratégie s'inscrit dans les tentatives répandues depuis les années 1980 de « prendre en charge un problème public en créant un marché[82] ». C'est la rationalité de « l'État stratège » qui ne ferait que piloter la concurrence entre les opérateurs. Si le ministère souhaite des résultats plus discriminants, c'est pour rendre le marché d'enseignement plus lisible et les consommateurs mieux informés de la qualité des services proposés. À l'appui de ces mécanismes de l'offre et de la demande, les responsables ministériels s'imaginent inciter à une réforme les filières présumées « mal-insérantes », essentiellement les LSHS.

Si l'insertion des LSHS pose tant problème, ce n'est pas parce que les diplômés de ces disciplines seraient particulièrement nombreux à chercher un emploi mais qu'ils s'intègrent majoritairement dans des secteurs professionnels peu légitimes. Quand le ministère soutient les initiatives comme le *Phénix* (chapitre 5), ou « les formations au mix des champs des SHS et de l'insertion, les sciences professionnelles liées à l'édition, par exemple[83] », il vise à détourner les LSHS des débouchés dans l'enseignement et la recherche. Ces projets et les priorités lors des travaux préparatoires sur les indicateurs sont fondés sur une même hiérarchie symbolique des débouchés avec, au sommet, les emplois de service dans les grands groupes internationaux tandis que le secteur public, et surtout l'enseignement secondaire et « l'administration », apparaissent peu légitimes. Cette hiérarchie revient aussi lors de nos entretiens :

> **Ancienne conseillère SHS de la ministre de l'ESR**. Les résultats sont un peu faussés parce qu'on a intégré dans l'indicateur les carrières de l'enseignement. Par exemple à Paris 4 qui est une

[81] M. Ansaloni et A. Smith, « Des marchés au service de l'État ? », art cit, p. 11.
[82] *Ibid.*
[83] *Entretien avec une conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur*, Paris, 2016.

> université qui faisait réussir massivement les concours d'enseignement, ils bénéficiaient de très bons taux. Or un des enjeux qu'a notre pays c'est de montrer que les diplômés de SHS sont utiles dans l'entreprise, utiles dans l'administration publique, utiles dans les grandes organisations, et pas seulement dans l'enseignement […].
> [Toujours à propos des résultats d'insertion], je ne suis pas sûre que ça soit un outil très actif dont les gens se servent beaucoup. Parce que quand même aujourd'hui, le secteur SHS en master est encore très très largement tourné vers les carrières d'enseignement. On n'en est pas beaucoup sorti en fait.

Pour conduire les diplômés de master du « secteur SHS » dans les « grandes organisations » et ainsi répondre à un des « enjeux […] de notre pays », le ministère met en place tout un ensemble d'instruments plus prescriptifs (BAIP, UE de projet professionnel, RNCP). Ils ont pour objectif commun de détourner les LSHS de leur corpus disciplinaire vers les compétences transversales valorisables directement dans d'autres domaines professionnels que l'enseignement et la recherche. On voit ici à l'œuvre des mécanismes et des agents qui contribuent à l'évolution que Nicolas Charles décrit comme un tournant dans la tradition adéquationniste française : avec la diminution d'emplois dans le secteur public, les formations académiques orientées vers les concours d'enseignement ou d'administration se transforment en formations professionnalisantes indexées – via des stages longs et l'apprentissage – aux emplois du privé. Laurène Le Cozanet montre dans les deux premières parties de sa thèse que cette évolution n'a rien de naturel ni d'anodin[84].

Si la professionnalisation est une constante de la politique universitaire depuis les années 1960, elle change de cible après le mouvement contre le CPE. Comme le résume le schéma n° 4.2, elle ne vise plus la diversification des formations universitaires. Les instruments mis en œuvre à partir de 2007 poursuivent la professionnalisation de l'ensemble des filières et notamment celles qui en sont réputées être les plus éloignées. Les projets que le gouvernement parvient à finaliser plus facilement sont d'ordre prescriptif plutôt qu'incitatif-punitif. La politique universitaire française suit ainsi une dynamique qui est tout à fait absente dans la même période en Tchéquie.

[84] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*

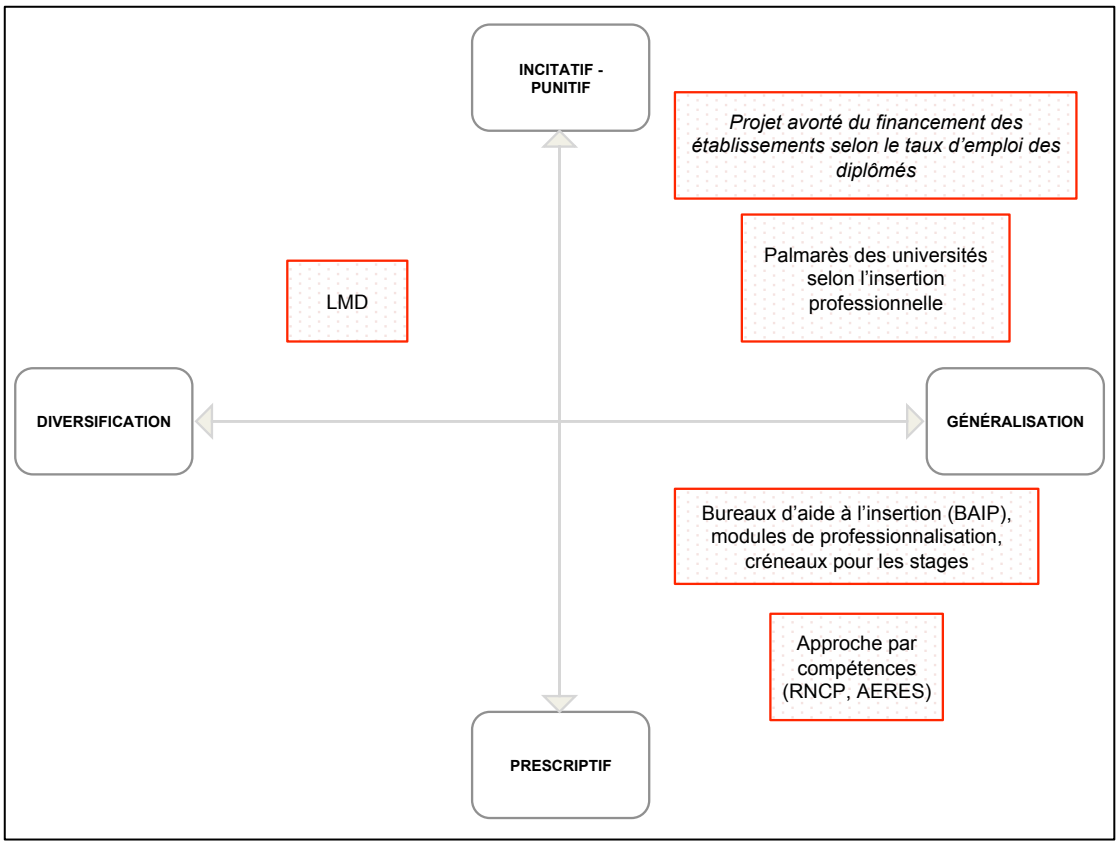


Schéma n° 4.2 – Typologie des principales mesures de professionnalisation des années 2000 en France.

1.2. Professionnalisation au nom des formations « plus académiques et plus exigeantes qu'aujourd'hui[85] »

Le financement des établissements selon le taux de chômage de leurs diplômés ; la nouvelle structure d'études (2001) généralisant une entrée précoce sur le marché du travail (au niveau bac+3 au lieu de bac+4/5/6) ; les instruments européens véhiculant une approche utilitariste des études ; et le projet avorté de transformer certaines universités en établissements professionnels – ces quatre mesures incarnent la professionnalisation en Tchéquie des années 2000-2010. À la différence de leurs équivalents français, elles encouragent la professionnalisation dans les filières professionnalisantes, plutôt courtes, censées absorber la majorité des étudiants, notamment les nouveaux publics arrivés à l'université avec la massification des

[85]L'expression utilisée par Petr Matějů à l'Assemblée nationale en 2001 à propos des formations en master qui, grâce à des licences orientées plus professionnellement, n'auraient pas à s'ouvrir à des nouveaux publics universitaires (Petr Matějů, « 22. Schůze PSP ČR. Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení », 24 février 2000, http://www.psp.cz/eknih/1998ps/stenprot/022schuz/s022107.htm.). En Tchéquie, la professionnalisation des formations plutôt périphériques est défendue tout le long des années 2000 avec l'idée de permettre aux diplômes traditionnels de garder leur orientation académique classique.

années 1990-2000. En parallèle, les formations académiques longues doivent garder leur orientation universitaire généraliste tout en étant réservées à une minorité d'étudiants d'excellence. Par conséquent, de façon apparemment paradoxale, la professionnalisation en Tchéquie est promue dans le but de préserver voire favoriser le caractère universitaire classique des filières les plus prestigieuses. Ce trait peut être observé dans chacune des quatre mesures.

1.2.1. Conduire les diplômés de licence sur le marché du travail

La nouvelle structure d'études mise en œuvre par l'amendement de la loi sur l'enseignement supérieur en 2001 généralise le degré de licence (Bac+3). Auparavant, ce titre était marginal dans un système où la norme de diplôme du supérieur était celle d'un master/ingénieur unitaire (Bac+4-6). La réforme est promue comme une manière d'adapter l'enseignement tchèque à la Déclaration de Bologne[86]. Selon les auteurs de l'amendement – un groupe de députés de droite parmi lesquels Petr Matějů qui s'oppose au gouvernement minoritaire de centre-gauche – les nouvelles licences sont censées permettre à leurs détenteurs d'intégrer le marché de l'emploi sans poursuivre une formation en master/ingénieur[87]. C'est en rendant l'entrée sur le marché du travail plus précoce que la nouvelle structure d'études contribue à la professionnalisation.

Il s'agit d'une mesure législative nationale qui détermine la structure de la quasi-totalité des diplômes accrédités en Tchéquie (à l'exception de la médecine et de quelques autres disciplines professionnelles). Son impact est important et direct. Même si les titres de licence font partie de la législation dès 1990, ils ne se sont développés massivement qu'à la suite de l'amendement : un étudiant en licence pour trois en master en 2000 contre trois étudiants en licence pour un en master en 2004[88]. Le texte de l'amendement et la justification qu'en donnent ses auteurs poursuivent la *diversification* du système et cela même si le nouveau diplôme concerne l'ensemble des filières. La licence doit préparer à « l'exercice d'un emploi *ou* à la poursuite

[86]L'équivalent du LMD français, la réforme est désignée habituellement en Tchéquie par le terme *strukturace*, « structuration », qui met l'accent sur la division des anciens masters/ingénieurs unifiés en deux diplômes consécutifs.
[87] P. Matějů, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) », art cit, p. 57.
[88] P. Pabian, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic », art cit.

d'études dans un cycle supérieur (le master)[89] ». C'est donc une partie des licences – et non toutes les licences – qui sont censées être adaptées au marché de l'emploi :

> **Le rapport explicatif joint à l'amendement de 2001**. Les diplômés [de licence] peuvent – mais ne sont pas obligés – de continuer les études en master. Une *diversification interne* des programmes de licence devrait permettre aux étudiants, qui souhaitent continuer en master, de choisir un nombre plus important de cours à caractère général et théorique tandis que les étudiants qui envisagent d'arrêter leurs études au niveau de la licence peuvent opter pour des cours plus pratiques. Cette *approche flexible* qui encourage la *diversification des diplômes* de licence sera facilitée par une adoption progressive du système de crédits [italique JK][90].

Les auteurs de l'amendement souhaitent généraliser les licences pour créer un degré intermédiaire entre le bac et le master/ingénieur. Leur objectif est d'éviter qu'avec l'accès élargi à l'enseignement supérieur, tous les étudiants poursuivent des formations longues. Ils ne remettent pas en question la légitimité des programmes académiques du niveau master. Au contraire, la réforme doit les mettre à l'abri de la massification pour qu'ils restent élitistes, accessibles à un nombre restreint d'étudiants et académiques, généralistes ou théoriques par l'orientation des enseignements. C'est cette priorité de diversification du système que présente Petr Matějů au cours des débats parlementaires :

> **Petr Matějů au Parlement, 2001.** Si nous permettons à un nombre plus important d'étudiants de quitter l'enseignement supérieur après avoir validé les diplômes de licence, nous montrons aux employeurs que les licences ne certifient pas l'incapacité à compléter de vraies études supérieures. Cela permettrait probablement de faire baisser le nombre d'étudiants en master. Et cela rendrait certainement les *formations en master plus académiques* et plus exigeantes qu'aujourd'hui. Or actuellement, même si nous n'avons pas suffisamment de moyens pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur, nous obligeons beaucoup d'étudiants à continuer les études au-delà du niveau auquel ils aspirent[91].

D'autres projets de réforme promus par Matějů avec moins de succès au cours des années 2000 s'appuient sur le même raisonnement selon lequel la diversification est la solution au problème majeur du système tchèque : comment garder un enseignement supérieur de qualité tout en multipliant le nombre d'étudiants et sans augmenter les dépenses publiques (cf. le Livre blanc).

La mise en œuvre de la nouvelle structure d'études est réalisée sous l'égide de la Commission d'accréditation. Celle-ci valide la façon dont chaque programme

---

[89] P. Matějů, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) », art cit.
[90] *Ibid.*, p. 5.
[91] Petr Matějů, Waltr Bartoš et Petr Pleva, « Důvodová zpráva. Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Expoosé des motifs. Projet de loi 464) ».

incorpore la réforme lors du renouvellement de l'accréditation. Selon son ancien secrétaire (1991-2007), pour que les nouveaux diplômes de licence soient entérinés, les maquettes doivent contenir « une différence qualitative entre la licence orientée de façon plus pratique et les études en master, plus théoriques[92]». Il définit aussi ce que la Commission voit comme une mauvaise restructuration:

> **Ancien secrétaire de la Commission d'accréditation**. Dans l'époque dont vous avez parlé [période 2003-2006 où la Commission a refusé plusieurs dizaines de maquettes de licence], les établissements faisaient un trait horizontal dans leurs anciens programmes et voilà. […] C'était clair que le diplômé n'avait aucune chance s'il ne continuait pas [en master]. Ces licences-là, c'étaient des diplômes artificiels. A certains endroits, ça persiste encore[93].

La Commission veille à ce que la réforme ne soit pas conduite « en façade » et encourage ainsi la professionnalisation de la licence (« orientée de façon plus pratique ») dans l'ensemble des filières. Néanmoins, à moyen terme, le processus d'accréditation freine la professionnalisation plutôt qu'il ne la favorise. Sous-dotée personnellement et financièrement, composée uniquement d'universitaires et de chercheurs, la Commission accrédite les formations selon des critères académiques quantitatifs faciles à évaluer comme le nombre de publications et de professeurs/*docent* par équipe pédagogique. Dans ces conditions, le processus d'accréditation constitue souvent un obstacle à la professionnalisation et cela même dans les formations déclarées professionnalisantes. Aussi, à la fin des années 2000, environ 80% des diplômés de licence continuent leurs études en master au lieu d'intégrer le marché du travail[94].

La nouvelle structure s'inscrit dans la tendance plus générale de la diversification. Mais elle est la seule mesure *prescriptive* de professionnalisation qui aboutit en Tchéquie. D'autres projets de cet ordre sont écartés avec l'échec de la large réforme de Petr Matějů.

1.2.2. Circonscrire la professionnalisation dans les programmes professionnalisants

[92] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940*, *op. cit.*
[93] *Ibid.*
[94] J. Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, *op. cit.* chapitre 5 et 6.

Le Livre blanc (2006) et les projets de loi successifs (2011-2012) décrits dans le précédent chapitre proposent de diversifier l'enseignement en plusieurs catégories d'établissements et de formation. Considérant que le système tchèque est excessivement dominé par les universités et les formations généralistes, ils suggèrent d'en transformer une partie en établissements et filières professionnelles ou professionnalisants[95].

Comme lors de l'adoption de la nouvelle structure, le projet doit conduire plus d'étudiants dans des programmes professionnels courts (2-3 ans). Les masters et les doctorats resteraient par conséquent d'autant plus académiques (de par leur contenu) et élitistes (de par la sélection et les effectifs relativement restreints). La proposition de loi de 2011 prévoit un « cycle court de 120 crédits (d'une durée habituelle de deux ans) spécialisé professionnellement » qui « absorber[ait] une partie des étudiants en licence [générale][96] ». Selon le même raisonnement, le projet de loi renforce les formations à distance pour adultes et la reconnaissance d'expériences professionnelles à l'université[97]. À la diversité des parcours d'études doit correspondre une diversité d'établissements. Ils doivent être d'abord de trois types : professionnels, orientés vers l'enseignement ou orientés vers la recherche[98]. Le projet de loi de 2011 n'en mentionne ensuite plus que deux types : une catégorie orientée « vers la recherche d'excellence et vers la formation en master et en doctorat » ; et l'autre catégorie spécialisée « sur les formations en licence, sur la formation des adultes et sur d'autres activités comme le développement des entreprises et de la région[99] ».

La professionnalisation est censée rester cantonnée aux établissements et aux programmes professionnels. Ce ne sont que « les programmes de deux ans (après le bac) et les licences [qui] devront être davantage reliés à la sphère pratique[100] ». Les « acteurs externes » sont censés « participer à la gestion et à l'activité de l'établissement *selon le type de ce dernier* » (italique JK)[101]. Les établissements

[95] Petr Matějů et al., *Bílá kniha terciárního vzdělávání (Livre blanc de l'enseignement supérieur)*, Prague, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009.
[96] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Pracovní návrh věcného záměru zákona o vysokých školách*, s.l., 2011.
[97] *Ibid.*, p. 4.
[98] P. Matějů et al., *Bílá kniha terciárního vzdělávání (Livre blanc de l'enseignement supérieur)*, *op. cit.*, p. 22-25.
[99] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Věcný záměr zákona o vysokých školách » https://www.cuni.cz/UK-3874-version1-VZZVS1116.doc.
[100] P. Matějů et al., *Bílá kniha terciárního vzdělávání (Livre blanc de l'enseignement supérieur)*, *op. cit.*, p. 23.
[101] *Ibid.*, p. 19.

professionnels sont supposés travailler en lien avec les « experts de la sphère pratique » tandis que les universités de recherche se focaliseraient sur la coopération avec les chercheurs de l'Académie des sciences et avec les universitaires et chercheurs internationaux[102].

L'objectif de la *diversification* est un des rares points sur lequel les porteurs de la réforme s'entendent avec la Représentation académique. Les tensions émergent quand il faut répartir les établissements et filières en catégories ou plus précisément quand il faut trouver des critères pour identifier les universités qui abandonneraient les formations généralistes et la recherche.

Selon Petr Matějů, l'objectif central de la réforme est la mise en place d'un environnement concurrentiel et marchand. Pour cela, il compte s'appuyer sur deux mesures majeures, à savoir la centralisation du pouvoir dans les établissements et le nouveau système de financement:

> **Petr Matějů**. Si on ne réforme pas le financement dans son ensemble, on peut difficilement espérer que l'enseignement s'ouvre à la demande et qu'il va créer une offre. C'est une affaire basique. Et c'est nécessairement lié à la réforme de la gestion. Au moment où l'enseignement supérieur doit se diversifier, on ne peut pas le gérer ni le financer avec les méthodes actuelles[103].

Selon Matějů, la diversification émergerait naturellement du système marchand prévu par la réforme globale, « basique. » Or les projets de loi de 2011 appellent à la « consolidation du pilotage national » afin de « trouver des solutions justes et légales » lors des « situations conflictuelles susceptibles de naître lors de la diversification »[104]. Il apparaît donc clairement pendant la finalisation du projet qu'il faut prévoir une autorité centrale qui déterminera les différentes catégories d'établissements et leur *prescrira* des règles différenciées d'accréditation, d'évaluation et de financement.

En parallèle à ce processus de réforme définitivement abandonné en 2012/2013, un nouveau système de distribution de moyens publics aux établissements est mis en place de façon plus discrète mais toujours dans le but de favoriser la diversification de l'enseignement tchèque.

---

[102] *Ibid.*, p. 20.

[103] Extrait d'entretien accordé par Matějů en tant que leader de l'équipe ayant préparé le Livre blanc au journal de l'Université Charles. Jan Bachtík et Petr Matějů, « Petr Matějů: Kdo chce soutěžit, ať se reformy nebojí. », *Ukáčko. Portál studentů Univerzity Karlovy.*, 28 mai 2008.

[104] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Věcný záměr zákona o vysokých školách », art cit.

1.2.3. Financer selon le taux de chômage des diplômés

Le premier chapitre explique en quoi le système de distribution des ressources publiques aux établissements constitue un des rares outils puissants de la politique universitaire nationale tchèque depuis la fin du socialisme. Le système de financement mis en place en 1991 contribue fortement à la hausse des effectifs étudiants. À la fin des années 2000, une réforme de ce système introduit les « indicateurs de performance et de qualité » (IPQ) permettant de distribuer aux établissements entre 10% et 30% du budget « formation »[105], le reste étant toujours indexé sur le nombre d'étudiants et de diplômés. L'IPQ est constitué d'une dizaine d'indicateurs parmi lesquels figure aussi l'indice du taux de chômage des diplômés de chaque faculté. Suite à des variations les premières années, son poids se stabilise à 16% des IPQ à partir de 2014[106].

L'usage des indicateurs de performance dans le financement fait partie des outils typiques du nouveau management public[107], ce qui place les IPQ du côté des instruments *incitatifs-punitifs* : le ministère les utilise pour évaluer les résultats des établissements sans leur prescrire les modalités à mettre en œuvre. Il mesure leur « performance » en termes relatifs et les met donc en concurrence dans l'accès au financement public. Cela doit résulter et résulte en une plus grande *diversification* du système d'enseignement.

En introduisant les IPQ, les responsables ministériels avec, de nouveau, Jan Koucký en tête, ont pour principal objectif de mettre un terme à l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur, notamment en master et dans les universités les plus établies. Selon la stratégie de la politique universitaire pour la période 2011-2015, il faut limiter l'accès au supérieur aux deux tiers d'une classe d'âge et empêcher que la

[105]Le poids des IPQ évolue d'une année à l'autre et varie d'un établissement à l'autre pour cause du caractère relatif des critères.

[106]L'indicateur qui mesure le taux de chômage est élaboré et administré par le Centre de la politique éducative dirigé par Jan Koucký. Il est constitué à partir des données primaires issues des registres des demandeurs d'emploi qui en s'inscrivant aux bureaux d'emploi renseignent dans quel(s) établissement(s) ils ont obtenu leur(s) diplôme(s). MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám (2013) », janvier 2013, 13, http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym.) A partir de 2014, l'indicateur est élaboré par le ministère du Travail et des affaires sociales.

[107] Michael Shattock, *International Trends in University Governance: autonomy, self-government and the distribution of authority*, London, New York, Routledge, 2014, p. 12.

part des diplômés de licence poursuivant en master excède 50%[108]. En ce sens, les règles de financement prévoient des bonus pour les établissements qui n'atteignent pas le nombre d'étudiants financés par le ministère et des malus pour les établissements qui le dépassent[109]. Pour déterminer le nombre d'étudiants que le ministère rembourse à chaque établissement, les nouvelles règles de financement mettent en place une autre formule qui inclut les indicateurs de performance et de qualité. Le but est d'impacter davantage les effectifs dans les établissements périphériques qui sont déjà pénalisés par les IPQ. Cette baisse de moyens et le bonus pour chaque diplômé de licence qui ne poursuivrait pas en master au bout de deux ans doit inciter ces établissements périphériques à favoriser l'entrée sur le marché du travail de ses étudiants dès après la licence[110]. Il en découle que malgré leur ressemblance formelle avec les indicateurs d'insertion utilisés en France, les IPQ tchèques s'inscrivent dans une ligne politique différente.

Encadré n° 4.5 – Gouverner par le marché ? Choix d'un État fort

La comparaison des indicateurs de l'insertion en France et en Tchéquie fait ressortir l'interventionnisme de l'exécutif français. Pour mettre les établissements en compétition, l'État français développe de nouvelles régulations et indicateurs, mobilise des fonds et des experts, contourne des résistances. Loin d'un laissez-faire, le gouvernement s'inscrit ainsi dans un projet politique proprement néolibéral[111].
Le Ministère de l'ESR cherche activement à créer des mécanismes de concurrence entre les établissements. Dans ce but, il impose la forme de l'enquête que doivent réaliser les observatoires universitaires, et cela contre les réticences des présidents d'établissements qui mènent déjà des enquêtes selon leurs propres méthodes. La Ministre insiste sur la nécessité « d'uniformiser » les questions et les modes d'interrogation[112]. La CPU accepte à la condition d'un « accompagnement financier » dont le coût serait, d'après les conseillères de la ministre, « entre 3M€ et 7M€[113] ».
À la différence du gouvernement français, le ministère de l'Éducation tchèque n'a pas les moyens financiers et humains pour imposer une enquête nationale sur la qualité d'insertion. Il s'appuie sur les données déjà existantes des bureaux d'emploi permettant de comparer les taux de chômage des diplômés. Par conséquent, il ne

[108] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015*, *op. cit.*, p. 11-12.
[109] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Zásady a pravidla financování veřejných vysokých škol pro rok 2012 ».
[110] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám (2011) ».
[111] Neil Brenner, Jamie Peck et Nik Theodore, « Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways », *Global Networks*, avril 2010, vol. 10, n° 2, p. 182-222.
[112] Y. Lichtenberger, « Message électronique à Bénédicte Durand. Objet: aide à l'insertion professionnelle », art cit, p. 2.
[113] *Ibid.*

comptabilise pas de nombreux diplômés sans emploi qui toutefois n'en cherchent pas un, notamment tous ceux en congé parental financé jusqu'à la quatrième année de l'enfant.
Lorsque le gouvernement français décide d'évaluer le taux d'emploi, et non pas le taux de chômage, il s'inscrit dans une approche néolibérale de la politique de l'emploi décrite notamment par Bernard Conter : « Le choix d'objectifs formulés en termes de taux d'emploi plutôt qu'en termes de chômage n'est […] ni le fruit du hasard, ni l'objet d'une obscure nuance technique. C'est le moyen […] d'augmenter le volume de l'emploi en conservant une réserve de chômage. Conformément à l'analyse de Feltesse, un haut niveau d'emploi est une façon 'd'activer le potentiel de main-d'œuvre afin de récupérer les individus les plus intéressants pour le système productif' (2001, pp. 303-304). En résumé, 'augmenter le taux d'emploi, c'est aussi nécessairement accroître l'offre de travail et donc la concurrence entre les salariés[114]'». En s'appuyant sur le taux d'emploi le gouvernement français cherche à susciter la concurrence entre les établissements mais aussi entre les étudiants-futurs travailleurs. Pour amplifier les écarts d'insertion entre les universités, il refuse de « neutraliser » les effets considérés comme extérieurs aux pouvoirs de l'établissement et classent les domaines d'études (plutôt que les établissements) selon les salaires, les niveaux et les types d'emploi. Considérant les diplômés comme une ressource rare dont la valeur devrait contribuer à la richesse et à la compétitivité du marché, il développe une panoplie d'instruments pour les inciter à s'insérer dans le secteur marchand plutôt que dans les secteurs publics et à but non-lucratif. Cela illustre comment la néolibéralisation est conditionnée par une intervention forte des pouvoirs publics[115].

Sur le plan des effets, les indicateurs de performance et de qualité avantagent – et sont mis en place pour avantager[116] – les établissements qui sont déjà mieux placés dans la hiérarchie universitaire tchèque en termes de prestige et de ressources[117]. Ces conséquences sont prévisibles puisqu'une partie des critères est déjà appliquée dans le cadre du financement compétitif de la recherche et l'autre partie (nombre de professeurs, d'étudiants et chercheurs internationaux) est publique d'accès et difficile à modifier d'une année à l'autre. L'indicateur brut du chômage des diplômés est accessible sur le site du Ministère du travail[118] et sa forme finale (retravaillée par le Centre pour la politique éducative) profite aux universités traditionnelles les plus établies au point que celles-ci ne sont quasiment pas concernées par sa mise en place :

[114] B. Conter, « Plein-emploi ou chômage nécessaire », art cit.
[115] N. Brenner, J. Peck et N. Theodore, « Variegated neoliberalization », art cit.
[116] *Entretien avec un ancien secrétaire pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque.*, *op. cit.*
[117] K. Šima, « Matoušův efekt v institucionální krajině českého vysokého školství: „Aneb každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má." (Effet de Matthieu dans l'enseignement supérieur tchèque) », art cit.
[118] Ministerstvo práce a sociálních věcí (Ministère du travail et des affaires sociales), « Pololetní statistiky absolventů škol a mladistvých v evidenci ÚP ».

> **Ancien vice-recteur de l'Université Charles**. L'Université Charles n'a pratiquement pas de diplômés sans emploi, même pas aujourd'hui [2015]. Simplement, les gens qui sortent d'une université de qualité avec une éducation très générale, trouveront comment se mettre en valeur. Le mesurer par « est-ce qu'ils trouvent un emploi ou pas », ce n'était pas du tout un problème[119].

De façon apparemment paradoxale, ce sont les écoles professionnalisantes qui sont le plus pénalisées par le financement selon l'indice du chômage. Un ancien responsable du ministère se souvient de leurs réactions lors de la mise en œuvre des IPQ en 2010/2011 :

> **Secrétaire pour l'enseignement supérieur au moment de la mise en place des IPQ** Certaines écoles en devenaient folles – celles de Jihlava et de České Budějovice, les écoles non-universitaires [sur 26 établissements publics, 2 n'ont pas le statut d'université]. Leur indice de chômage est élevé. Et ils [les représentants de ces écoles] venaient ici toutes les semaines pour négocier : « comment avez-vous trouvé ce chiffre-là et celui-ci ? Il est injuste, etc. ». […] En tous cas, ils s'énervaient pour chaque chômeur et essayaient de négocier « celui-ci n'est pas à nous, il a étudié ailleurs aussi ; qu'on partage les pertes »; Ils ont trouvé plein de choses et voulaient en fait faire tomber cet indicateur.

L'impact différencié des indicateurs favorise une diversification verticale. Les universités établies sont encouragées à poursuivre dans les formations générales et académiques. Les établissements plutôt dominés se voient financièrement sanctionnés pour cause, entre-autres, de mauvais résultats d'insertion de leurs diplômés. Sous pression des ressources déclinantes, ils sont censés se spécialiser en filières courtes et reliées aux besoins régionaux du marché du travail. A la différence des IPQ, les outils du processus de Bologne sont les rares mesures de professionnalisation qui, en Tchéquie, touchent l'ensemble des formations.

1.1.4. Rendre les formations plus lisibles

A l'instar des formulaires remplis par les responsables de formation français pour l'Agence d'évaluation (formulaires de l'AERES ou du Répertoire national des certifications professionnelles, RNCP), les outils comme le système ECTS et le cadre national des certifications (CNC) décrivent les programmes d'études et les cours en termes de compétences, d'acquis d'apprentissage et de débouchés professionnels. Mais, là où les documents pour l'AERES en France sont imposés lors des habilitations ou contractualisations, le CNC et l'ECTS en Tchéquie ne sont pas prescrits par des textes législatifs ou réglementaires. Ils ne sont pas exigés par la Commission d'accréditation. Leur usage est recommandé et soutenu – sur le plan

[119] *Entretien avec un ancien vice-recteur de l'Université Charles; né dans les années 1950*, *op. cit.*

notamment financier et organisationnel – par le ministère et la Commission européenne.

Le système ECTS est promu dès 2000 par le premier Plan stratégique quinquennal de la politique universitaire, en tant qu'instrument « d'harmonisation européenne » en référence à la « Déclaration de la Sorbonne[120] ». Le Plan suivant (2006-2010) plaide pour une mise en place « minutieuse » de la méthode ECTS. Le ministère fixe même l'objectif selon lequel une moitié d'établissements publics devrait obtenir le label ECTS (*ECTS label*) et tous les établissements se faire certifier le bon usage de l'annexe descriptive au diplôme via le *Diploma Supplement Label*[121]. Ces deux certificats sont administrés par la DG Éducation de la Commission européenne et attestent du bon usage de la méthode ECTS/DS telle qu'elle est décrite dans le Guide d'utilisateur ECTS[122]. Selon le ministère, ces certificats sont susceptibles de donner aux établissements « un avantage comparatif dans la compétition pour l'accès aux projets européens et dans l'attrait des étudiants internationaux[123] ». La Tchéquie devient une des championnes européennes en termes de diffusion des labels, ce que le ministère souligne dans son rapport annuel de 2011 (image n° 4.1). Le soutien national aux labels ECTS/DS s'affirme encore à partir de 2013 quand le système de distribution des moyens publics les inclut parmi les critères de financement selon la « performance et qualité[124] ».

[120]MŠMT, « *Dlouhodobý záměr… (Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2001-2005)*» (Prague, mai 2000), p. 10, http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer-ministerstva.
[121]MŠMT, « *Dlouhodobý záměr… (Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010)* » (Prague, août 2005), p. 6, http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer-ministerstva.
[122] Commission européenne, *ECTS Users' Guide*, *op. cit.* chapitre 2.
[123]MŠMT, « *Dlouhodobý záměr… (Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010)*», p. 11.
[124] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám (2013) ».

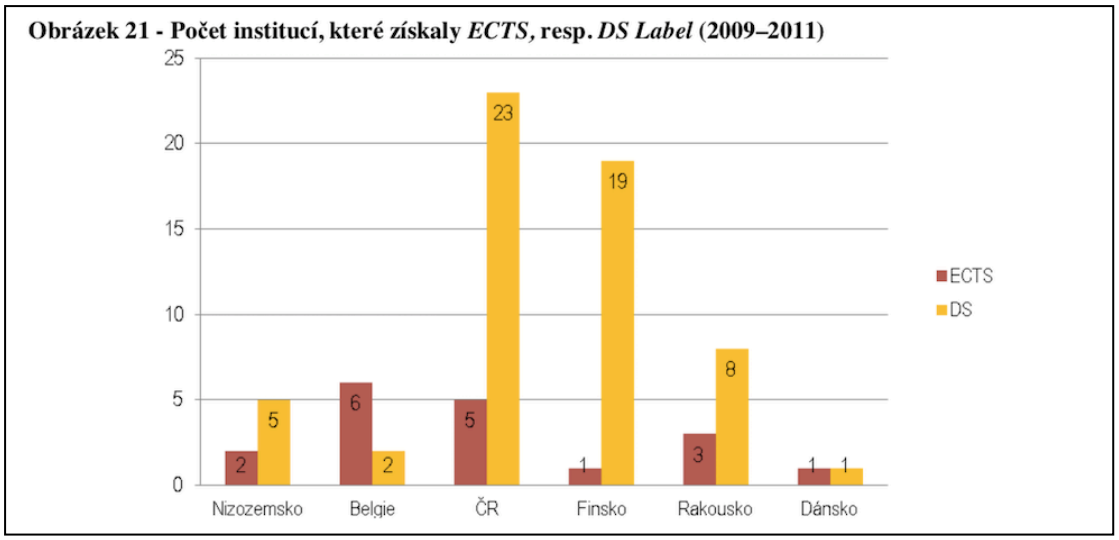


Image n° 4.1 – Établissements avec les labels ECTS-DS extrait du rapport sur l'enseignement supérieur publié annuellement par le ministère de l'Éducation
Ce graphique tiré du rapport ministériel met en avant le bon score des établissements tchèques en ce qui concerne le nombre d'établissements ayant reçu les labels ECTS (colonnes à gauche) et DS (colonnes à droite). La Tchéquie [ČR] apparaît comme le champion européen. (Les pays de gauche à droite : Pays-Bas, Belgique, Tchéquie, Finlande, Autriche, Danemark).
Source : MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Výroční zpráva o stavu vysokého školství v České republice za rok 2011*, Prague, 2012, p. 29.

Concernant le Cadre national des certifications (CNC), le ministère s'engage à le mettre en place en 2005 suite aux conclusions de la conférence des ministres de Bologne à Bergen[125] ; il est finalisé en 2012 en tant que résultat du projet Q-RAM (2009-2013) cofinancé par les fonds européens et le ministère. Il est publié en trois volumes avec des explications de son bon usage à destination des différents types d'acteurs[126]. Malgré les espérances de ses auteurs, il n'est pas adopté par la Commission d'accréditation[127]. Sa diffusion se fait via des mécanismes d'incitation et de sanction. Entre 2009 et 2013, il est introduit dans les composantes de quatorze établissements-pilotes et promu via une série de séminaires et d'ateliers destinés aux responsables de formation et d'enseignants[128]. Sa mise en œuvre est soutenue jusqu'en 2016 par « *Impuls* » un autre projet européen du ministère[129]. Le CNC et le

[125]MŠMT, « *Dlouhodobý záměr,… (Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010]* », 4.
[126] Jiří Nantl et Petr Černikovský, « Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory (Cadre national des certifications. Enseignement supérieur en Tchéquie. Vol. 1 - descripteurs nationaux) ».
[127] *Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque; né dans les années 1970*, *op. cit.* Akreditační.
[128] MŠMT, « IPN Q-RAM / Kvalifikační rámec vzdělávání. », 2013, http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ipn-q-ram-kvalifikacni-ramec-terciarniho-vzdelavani.
[129] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), « Impuls », 2016, http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/impuls-vysledky-uceni.

système ECTS relèvent donc en Tchéquie des instruments *incitatifs-punitifs*. Leur position sur l'axe diversification/généralisation est moins clairement déterminée.

Le cadre des certifications, les crédits ECTS et l'annexe descriptive utilisent la démarche par compétences ; ils décrivent les acquis d'apprentissage des cours et les débouchés professionnels des formations. Ils véhiculent une approche utilitariste dans l'ensemble des formations. Les crédits ECTS sont généralisés et la méthode de leur usage pénètre jusqu'aux établissements et certaines formations (cf. chapitre 5 et 6). Le Cadre des certifications tchèque est censé être utilisé dans toutes les formations dans le but d'« accroître l'employabilité des étudiants[130] » et de rendre les programmes d'études plus « lisibles, transparents et compréhensibles pour tous les participants (en particulier pour les candidats, les étudiants, les établissements et les employeurs)[131] ». Par cette indistinction des filières et des établissements, les outils européens relèvent de la professionnalisation *généralisée*. Néanmoins, un faisceau d'éléments spécifiques à leur traduction tchèque limite ces traits homogénéisant et approche les instruments européens de la politique de *diversification*.

Les outils de Bologne sont promus dès les années 2000 au nom de la diversification des parcours d'études, des profils d'étudiants et des façons d'étudier. L'amendement de 2001, tout en défendant un agenda néolibéral, soutient les crédits ECTS en tant qu'outil facilitant le développement de formations à distance et « tout au long de la vie[132] ». De la même manière, le ministère recommande dans ses plans quinquennaux d'utiliser les crédits ECTS et de développer le CNC pour favoriser « les passerelles entre différents types de formation et la reconnaissance des acquis (y compris des expériences professionnelles)[133] ». Il s'agit donc de favoriser la professionnalisation dans certaines formations, à la périphérie de l'université traditionnelle, qui sont *a priori* déjà orientées vers une utilité professionnelle. Aussi, en présentant les versions nationales des outils européens, les membres du ministère mettent en avant le respect des spécificités de chaque filière et l'absence de prétentions d'homogénéisation :

---

[130] Jiří Hnilica et Petr Pabian, *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky Díl 3. – Zkušenosti a doporučení (Cadre national des certifications. Enseignement supérieur en Tchéquie. Vol. 3 - Expériences et recommandations)*, Prague, 2012, p. 3.
[131] *Ibid.*, p. 1.
[132] P. Matějů, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) », art cit, p. 5.
[133] MŠMT, « Dlouhodobý záměr… (Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010) », p. 4.

> **Préambule du cadre national des certifications**. « En aucun cas, par le développement du Cadre national des certifications, nous n'aspirons à une unification de l'enseignement supérieur. Au contraire, par son niveau de généralité, le Cadre laisse la place à une approche […] spécifique à chaque établissement[134] ».
>
> **Le directeur du service d'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation présentant le CNC à la presse.** Par le développement du CNC, nous ne poursuivons pas l'homogénéisation des connaissances. Au contraire, il faut garder la spécificité de chaque établissement, des enseignants, des étudiants[135].

Cette rhétorique précautionneuse est plus en accord avec l'éthos académique que le discours utilitariste et productiviste des fiches RNCP en France. Cela s'explique par l'origine des deux types d'instruments. Le RNCP est d'abord utilisé dans le cadre de la formation professionnelle et est étendu à l'enseignement supérieur seulement dans un second temps. Le cadre des certifications tchèque est développé spécifiquement pour l'enseignement supérieur. Ses principaux auteurs sont des universitaires et des responsables administratifs de l'enseignement supérieur[136]. Ils dénoncent par ailleurs les tentatives d'attirer l'attention sur la supposée mauvaise insertion des diplômés des LSHS (cf. la deuxième partie du chapitre)[137].

En comparaison avec le cadre tchèque des certifications, le système ECTS certifié par la Commission européenne laisse moins de place à la médiation nationale. Néanmoins, la traduction via les équipes de « promoteurs » et d'« experts de Bologne » ne favorise pas non plus la professionnalisation généralisée. A partir de 2008-2009, tous les établissements qui postulent pour obtenir le label ECTS/DS doivent d'abord envoyer leur dossier aux promoteurs de Bologne et seulement après à la Commission. Dès 2006, l'équipe de promoteurs propose aussi de « l'assistance » pour les établissements-candidats aux labels[138]. Les douze experts/promoteurs de

---

[134] J. Hnilica et P. Pabian, *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky Díl 3. – Zkušenosti a doporučení (Cadre national des certifications. Enseignement supérieur en Tchéquie. Vol. 3 - Expériences et recommandations)*, *op. cit.*, p. 3.

[135] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Školy se učí, jak aplikovat kvalifikační rámec*, http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/skoly-se-uci-jak-aplikovat-kvalifikacni-ramec , 29 mars 2012, (consulté le 14 février 2018).

[136] Le projet Q-RAM (2009-2013) est dirigé par Petr Kolář (né dans les années 1960, professeur de philosophie spécialisé en logique, l'ancien doyen de la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université Charles et futur vice-recteur de l'Université privée de Jean Comenius). Sur le plan de l'expertise, le directeur pour la méthode du CNC est Jiří Nantl, nous en reparlerons dans la deuxième partie du chapitre. Petr Pabian (né dans les années 1970, théologien auteur de nombreux articles et ouvrages en sociologie de l'enseignement supérieur) co-écrit avec les responsables ministériels plusieurs rapports finaux du projet.

[137] P. Pabian, K. Šima et L. Kynčilová, « Humboldt goes to the labour market », art cit ; J. Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, *op. cit.*, p. 228.

[138] Rudolf Šindelář, « Projekt Bologna Experts 2009 – 2011. Certifikát ECTS&DS Label ».

Bologne sont tous universitaires et/ou administrateurs académiques (représentants étudiants, membres du Conseil des établissements et de la Commission d'accréditation, vice-recteurs et titulaires). Les représentants des employeurs et des syndicats de salariés – deux autres catégories prévues par la Commission – en sont absents[139]. Les experts qui s'expriment dans l'espace public au sujet de la politique universitaire sont réticents vis-à-vis de la professionnalisation (Jiří Nantl, Karel Šima et Miroslav Jašurek)[140]. Faisant partie des jeunes universitaires/experts de la politique éducative, ils montrent une distance critique vis-à-vis des outils européens dont ils assurent la promotion:

> **Représentant étudiant, expert de Bologne (2007-2011)**. Les résultats d'apprentissage, c'est repris de l'industrie. C'est comme quand tu as l'assurance qualité dans une usine, où tu fabriques un produit et à la fin, il y a le responsable qualité qui contrôle et jette les rebuts. C'est exactement la même logique pour les résultats d'apprentissage, c'est la logique reprise de la formation technique pour l'industrie. Il y a cette image du fraiseur qui apprend à manipuler la fraiseuse et tu peux ensuite marquer 'il sait travailler avec la fraiseuse'. […] D'un autre côté, c'est un instrument qui a une puissance émancipatoire. On ne peut pas nier ça. Bien-sûr, il n'y en a pas forcément besoin au moment où les étudiants viennent de familles éduquées où la reproduction du capital culturel passe très simplement. Mais dès l'instant où tu ouvres l'enseignement supérieur aux personnes qui n'ont pas cette expérience, ça peut leur paraître très obscur. [Il illustre l'idée par l'exemple d'une de ses connaissances, une élue-étudiante suisse issue du milieu populaire des régions reculées]. Donc c'est encore un outil ambivalent. Tu ne peux pas dire qu'il ne soutient pas une certaine égalité et l'élargissement d'accès. Bon, mais c'est un instrument repris de l'industrie avec lequel on oublie que l'université doit avoir une puissance transformatrice, que tu n'y vas pas seulement pour apprendre quelque-chose[141].

L'extrait illustre comment le caractère utilitariste-marchand des instruments européens est modéré par leur traduction dans le contexte tchèque. Les outils de Bologne apparaissent comme des moyens censés rendre les formations plus claires et cohérentes. L'objectif d'adapter l'université à la demande du marché du travail en est minoré. Si donc le système ECTS, l'annexe descriptive au diplôme et le cadre national des certifications favorisent la professionnalisation généralisée, cette dynamique est atténuée en Tchéquie. Certes, les outils européens véhiculent une certaine approche utilitariste de l'ensemble des formations ; mais ils s'inscrivent également, et surtout, au sein d'une politique consensuelle de lisibilité et de diversification des apprentissages.

---

[139] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Bologna Process National Report (2007-2009): Czech Republic*, Prague, 2008, p. 4.

[140] Miroslav Jašurek, « Zpráva ze semináře Strukturované studium v kontextu současných změn vysokého školství (Rapport du séminaire "Nouveau cadre des diplômes dans le contexte des évolutions de l'enseignement supérieur") », *Aula*, 2011, vol. 19, n° 01, p. 69.

[141] *Entretien avec un ancien représentant étudiant à l'ESIB/ESU* (Prague 2014).

La diversification caractérise les réformes tchèques tout au long des années 2000 (cf. schéma 4.3). Aucune mesure n'y relève de la professionnalisation généralisée. Les instruments incitatifs-punitifs se diffusent davantage que les outils prescriptifs : le gouvernement renonce au projet de répartir les établissements en catégories académiques et professionnelles mais parvient à mettre en place un financement compétitif. Le seul instrument prescriptif abouti – la nouvelle structure d'études en trois cycles – relève d'une exception historique lorsqu'il est institué en dépit de l'opposition de la représentation académique *et* du gouvernement. L'adoption du projet en 2001 tient en partie à son cadrage en tant que norme européenne dans une période où le « retour en Europe » représente un mot d'ordre mobilisateur.

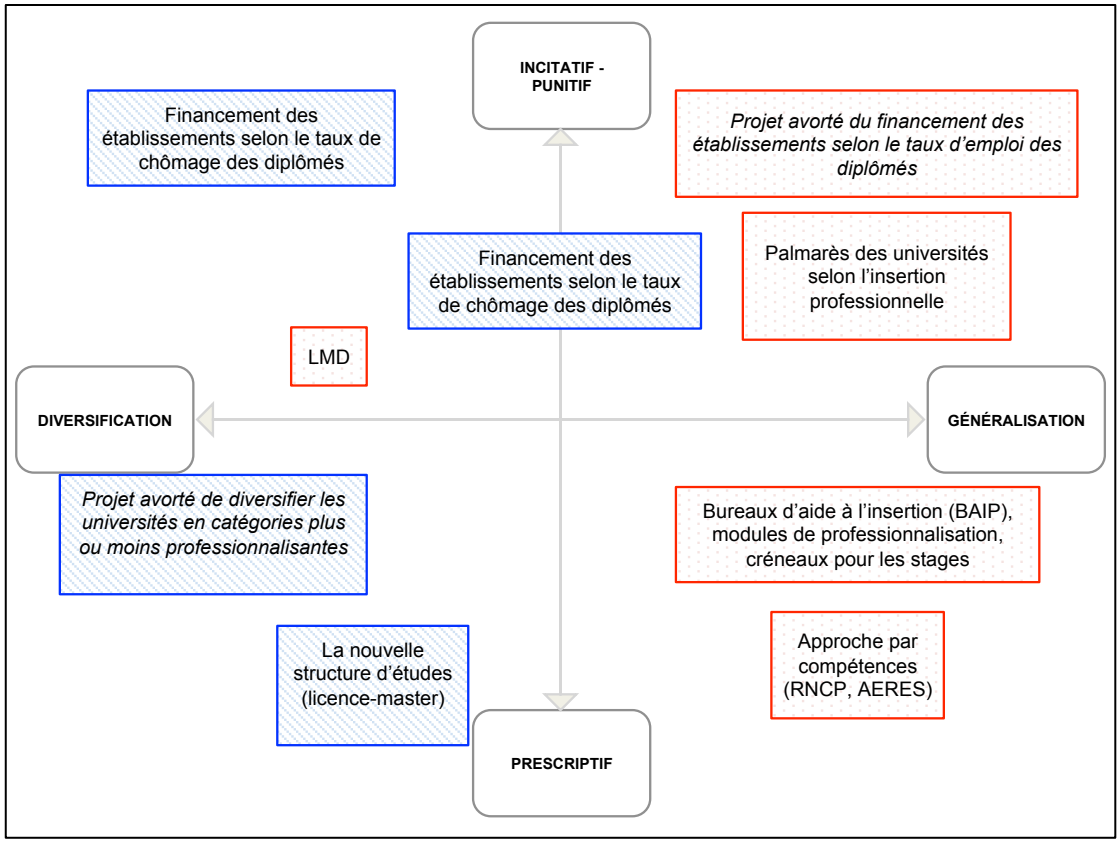


Schéma n° 4.3 – Typologie des principales mesures de professionnalisation des années 2000 en France et en Tchéquie
Le bleu représente les mesures en Tchéquie, le rouge et pointillé en France.

La professionnalisation généralisée et prescriptive du côté français, se manifeste à partir de 2007 par une série de mesures introduites dans la foulée de la loi sur les libertés et responsabilités des universités (BAIP, PPP, stages). La tendance à la généralisation y est confirmée par le projet de classer et financer les universités selon le taux d'emploi de leurs diplômés, projets qui doivent promouvoir la professionnalisation d'abord dans les formations considérées comme les moins

professionnalisantes, notamment en LSHS. L'échec partiel du financement des établissements selon le taux d'emploi – la principale mesure incitative-punitive sur l'agenda – indique que la professionnalisation se développe en France plus facilement par les instruments prescriptifs (BAIP, PPP, stages, approches par compétences).

Le schéma n°4.3 résume comment s'opposent les dynamiques de la professionnalisation en Tchéquie et en France et cela malgré la similitude apparente de certaines réformes. L'approche par les compétences promue par la traduction tchèque des outils européens n'est pas la même que celle véhiculée par les fiches RNCP et l'AERES en France. Les indicateurs de l'insertion/du chômage des diplômés favorisent dans les deux pays les mécanismes marchands, mais ils confortent les formations académiques en Tchéquie tandis qu'ils sont censés impulser la professionnalisation dans les filières généralistes en France. Pour comprendre ces différences nationales il faut les restituer dans le contexte de leur genèse au sein des espaces tchèque et français de la politique universitaire des années 2000.

2. Qui veut la professionnalisation à l'université?

Pourquoi la majorité des instruments qui se développent en France sont-ils prescriptifs et généralisés alors que l'on se situe en plein mouvement vers « l'autonomie » où les mécanismes marchands se substituent au contrôle direct de la tutelle ? Pourquoi dans la même période, à l'appui des politiques européennes, les instruments incitatifs-punitifs apparaissent-ils comme le vecteur dominant de la professionnalisation en Tchéquie ? Les voies de professionnalisation nationalement différenciées sont construites dans les espaces nationaux de la politique universitaire. Ceux-ci se structurent autour des réformes générales de l'ESR : « l'autonomie » en France ; projets des différents entrepreneurs politiques en Tchéquie. Ils opposent les porteurs de réformes (cf. chapitre 3) et les acteurs veto objectifs et/ou pressentis comme acteurs veto potentiels. Les intérêts de ces deux groupes et les interactions entre eux sont à l'origine de la professionnalisation à la fois en France (2) et en Tchéquie (1).

2.1. À la recherche d'un enseignement diversifié en Tchéquie. De la professionnalisation pour les autres.

Diversifier le système d'enseignement, c'est l'objectif consensuel et constant de la politique universitaire tchèque. Il découle directement du *sens commun expert* construit autour du modèle de Martin Trow (cf. chapitre 3) : le système « massifié » doit être diversifié ; dans le système diversifié, la professionnalisation doit être développée dans une partie des établissements, surtout en licence et dans les programmes courts ; les universités classiques doivent rester académiques avec des formations généralistes, théoriques. La professionnalisation est alors censée jouer le rôle du bouclier qui protège la qualité des universités d'élite. Elle doit conduire les « masses » dans les établissements professionnels et laisser les universités aux 10-20% des meilleurs. Cet idéal humaniste est partagé par les principaux porteurs des réformes *et* les acteurs véto :

> **Petr Matějů à la Radio nationale tchèque en 2009**. Il a été démontré qu'une des conditions fondamentales de la massification de l'enseignement – massification qui a eu lieu aux États-Unis dès les années 1960 et 1970 – reposait sur la division des programmes d'études entre les licences et les masters : les effectifs les plus larges possibles doivent rester en licence, soit le niveau inférieur de l'enseignement supérieur[142].
>
> **Jan Koucký pour un journal en ligne en 2011**. Il y a 20 ans, il n'y avait que 15% des plus intelligents qui accédaient à l'enseignement supérieur alors que plus de la moitié de la population y entre aujourd'hui. Ce système n'est plus capable de remplir ses fonctions originelles car s'y mélange une masse d'étudiants avec des prédispositions, motivations, intérêts et aspirations absolument différents[143].
>
> **Václav Hampl, recteur de l'Université Charles et président de la Conférence des recteurs à l'occasion de la rentrée universitaire de 2011**[144]. Le renforcement des paramètres quantitatifs [dans l'évaluation et le financement][145] a conduit à une massification rapide et difficilement contrôlable […]. Pour corriger cette évolution intenable à long-terme, il faut procéder à une diversification sagement mûrie des établissements. […]. Un secteur universitaire classique orienté à la recherche d'excellence […] et à la formation de qualité notamment en doctorat y aura sa place autant que les établissements dispensant surtout les diplômes de licence […] orientés professionnellement.

Malgré les réformes successives qui poursuivent l'objectif de la diversification, le système tchèque est considéré comme excessivement homogène : trop académique et

[142] Magdaléna Trusinová et Lukáš Vincourek, « Matějů pro Rádio Česko: Zavedení školného je základním motivačním prvkem, který je za potřebí k růstu kvality vysokého školství (Matějů pour Radio Tchéquie : Les frais de scolarité sont l'élément clef de la qualité de l'enseignement supérieur tchèque) », 26 mars 2009p.

[143] Martin Rychlík, « Vysoké školy budou hodnoceny dle 15 kritérií. Ta ovlivní i jejich financování (Les universités seront évaluées et financées selon 15 critères) », *Česká pozice*, 10 mars 2011p.

[144] Discours annuel donné par le président de la conférence des recteurs devant les représentants académiques, gouvernementaux et parlementaires (Václav Hampl, « Slavnostní zahájení akademického roku 2011/2012 vysokých škol České Republiky. Projev předsedy České konference rektorů », 10 2011, https://www.crc.muni.cz/media/3106938/projev_predsedy_ckr_3102011.pdf.)

[145] Václav Hampl parle ici du financement des établissements selon leur nombre d'étudiants et du système d'accréditation ayant pour indicateur surtout le nombre de professeur/*docent* par formation.

pas assez professionnalisant[146]. Le consensus est solide autour de la diversification comme l'horizon à suivre. Mais les rapports de force dans l'espace de la politique universitaire tchèque semblent bloquer les voies pour l'atteindre.

2.1.1. Une réforme improbable

Jusqu'en 2016, tous les projets de diversification supposent une décision contraignante prescrivant quels établissements deviendront professionnels, et quels établissements conserveront leur vocation strictement académique. Or une majorité d'université, redoutant de basculer dans la catégorie « professionnelle », s'opposent aux mesures contraignantes allant dans ce sens. De fait en 2011, les porteurs de réformes s'efforcent de présenter un projet de diversification horizontale, c'est-à-dire un système où la diversité des profils ne seraient pas hiérarchisés : « personne ne doit dire que les établissements de recherche sont en quelque sorte meilleurs que les autres ! » prévient Petr Fiala, recteur de l'Université Masaryk qui soutient la réforme étant assuré d'appartenir à la catégorie « recherche. » Jan Koucký propose un « système ouvert » où chaque établissement pourra se fixer lui-même des objectifs régionaux ou globaux ; qu'il s'oriente vers la science ou vers l'enseignement[147]. » Or, pour la représentation académique, et pour Jan Koucký lui-même, la diversification horizontale serait forcément aussi verticale avec les universités de recherche les mieux dotées:

> **JK**. On dit souvent que la diversification horizontale est utile, que les différents types de programmes correspondent – par leur durée, par leurs objectifs – aux besoins variés de la société ; mais que la diversification verticale est plus problématique, qu'elle crée des inégalités…
> **Jan Koucký**. Mais vous connaissez une diversification horizontale dans ce sens-là ? Je pense qu'elle n'existe pas. Dès que le système se diversifie, quelque-chose est meilleur et quelque-chose est moins bien. Quelque-chose attire de l'argent, des ressources, les meilleures personnes etc. […] J'ai toujours cru qu'il en fallait de la diversification. Et je n'ai jamais cru qu'il en faille de l'horizontale, je pense qu'elle est impossible (Prague 2014).

Seuls quatre établissements sur vingt-six soutiennent les différents projets de diversification proposés par le gouvernement. Ce sont les universités les plus établies, convaincues de rester orientées vers la recherche (l'Université Charles, l'Université Masaryk, l'Université de chimie et de technologie de Prague et l'Université technique de Prague). En minorité dans la Conférence des recteurs et dans le Conseil des

[146]Ce diagnostique est partagé par les acteurs rencontrés pour entretien entre 2013 et 2015.
[147] M. Rychlík, « Vysoké školy budou hodnoceny dle 15 kritérií. Ta ovlivní i jejich financování (Les universités seront évaluées et financées selon 15 critères) », art cit.

établissements, ils ne parviennent pas à s'imposer, et le ministère n'ose pas passer outre l'aval de la Représentation académique :

> **Secrétaire pour l'enseignement supérieur (fin des années 2000)**. Vous imaginez ? Une fois un recteur m'a dit que si un ministre essaie quelque-chose, « bah nous quand on s'y met chacun dans nos médias régionaux, dans un mois on l'aura détruit le ministre ». Il me le disait peut-être pour arrêter les réformes. Ou un autre, le recteur de X, qui me disait « qu'est-ce qu'il peut le ministre ? organiser une conférence de presse ? Quand on lance une canonnade depuis les 26 établissements de la République, il est fini, le ministre. » Voilà, c'est cette oligarchie académique. Chez nous, elle est très forte. […] Ils ont un sens très fort de la loyauté académique contre leur environnement. Surtout contre l'État mais contre les employeurs aussi. Une fois j'ai assisté à une réunion de la Conférence des recteurs et Maté, recteur d'AMU [Académie tchèque des arts musicaux], a pris la parole et dit « Messieurs, qu'il se passe quoique ce soit, nous devons rester unis parce qu'on fait face à des fous » [rire]. Et tous, ils étaient tout à fait d'accord avec lui. Ce sont ces *Ivory Towers* qu'ils bâtissent autour d'eux. Et ils brandissent n'importe quoi, les libertés académiques etc.[148]

Le propos de cet ancien dirigeant au ministère illustre que les recteurs ne sont pas seulement les acteurs veto objectifs (cf. chapitre 3) mais aussi pressentis comme tels par les principaux porteurs de réforme. Face à l'opposition continue de la part des représentants académiques, les projets successifs de diversification sont abandonnés. Cependant, aucun autre référentiel commun n'émerge. En France, la professionnalisation des années 2000-2010 est bâtie sur un cadrage puissant qui réunit les *problèmes publics* du chômage des jeunes et des emplois vacants avec les *solutions* des stages, de l'apprentissage et d'une meilleure orientation. En Tchéquie, les principaux porteurs des réformes ne se rejoignent pas autour d'un cadrage autre que le *sens commun expert* (cf. chapitre 3). Ils ne s'accordent pas sur un problème public qui pourrait légitimer la professionnalisation.

« Dans quelques années, les diplômés du supérieur accepteront les emplois ouvriers », prévient, en 2013, Jan Koucký dans le principal quotidien économique du pays[149]. Il est le seul entrepreneur politique qui justifie ses projets de réforme par le problème du chômage des jeunes[150]. La solution, c'est de réduire le nombre d'étudiants en master et de professionnaliser les formations plus courtes (bac+2, bac+3). Les indicateurs de performance et de qualité dans les critères du financement sont l'instrument clef pour y parvenir (cf. la première partie du chapitre).

---

[148] *Entretien avec un ancien secrétaire pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque.*, *op. cit.*

[149] Julie Daňková, « Vysokoškoláci budou za několik let brát i dělnické pozice, říká expert na školství (Dans quelques années, les diplômés du supérieur exerceront des emplois ouvriers selon un expert de l'enseignement) », *Hospodářské noviny*, 12 2013p.

[150] Dans l'espace médiatique et politique, les annonces alarmistes sur la difficile recherche d'emploi des diplômés de supérieur sont fréquentes. Mais elles ne sont pas reliées à l'espace de la politique universitaire dominé par l'expertise.

Petr Matějů défend le même objectif mais le légitime autrement. Il appelle à un rapprochement entre l'enseignement supérieur et les « entrepreneurs » pour répondre aux besoins de ces derniers en termes de main d'œuvre qualifiée[151]. En même temps, il met en avant d'excellentes conditions des diplômés tchèques sur le marché du travail. Il cite les comparaisons internationales pour affirmer que parmi les pays de l'OCDE, la Tchéquie « a le plus grand retour sur investissement privé dans l'enseignement supérieur[152] ». Les salaires relativement élevés des diplômés tchèques justifient la mise en place de frais d'inscription, l'élément clef du projet de réforme de Matějů[153]. Malgré les différences, Koucký et Matějů s'accordent sur la nécessaire limitation des effectifs dans les masters académiques. Cet objectif est partagé par la Représentation académique. Mais il est critiqué par d'autres acteurs multi-positionnés qu'on peut décrire – de par leurs ressources et capitaux – comme des entrepreneurs politiques potentiels.

Ce sont des experts internationalisés de l'enseignement supérieur (c'est-à-dire le seul groupe des permanents dans l'espace de la politique universitaire tchèque). Ils occupent en même temps les positions dirigeantes dans la Représentation académique et dans la sphère politico-administrative de l'exécutif national. Stanislav Štech, Miroslav Jašurek ou Heda Čepelová sont des leaders du mouvement universitaire de 2011-2012 ; après l'alternance, ils rejoignent le gouvernement de centre-gauche (cf. chapitre 3). Jiří Nantl dispose également d'un profil similaire. Comme Jašurek ou Čepelová, il est de 25-30 ans le cadet de Matějů et de Koucký. Mais comme ces derniers, il est proche de la droite libérale (encadré n° 4.6).

Encadré n° 4.6. Jiří Nantl. Dispositions d'un (futur) entrepreneur politique.

Étudiant en droit et en politologie à l'Université Masaryk de Brno, Jiří Nantl est vice-président du Sénat académique et président de la Chambre étudiante du Conseil des établissements tchèques (2002-2005). Une fois diplômé, il est nommé responsable financier (« chancelier ») de l'Université Masaryk (2006-2009). Il participe à la politique européenne d'abord à l'ESIB/ESU (2003-2004) ensuite en tant qu'expert de Bologne (2005-2011) et délégué du gouvernement tchèque dans le groupe de suivi du

[151]Le premier des « problèmes de l'enseignement supérieur tchèque » figurant dans le Livre blanc est celui du « lien [insuffisant] entre les employeurs et le système de l'enseignement » (P. Matějů et al., *Bílá kniha terciárního vzdělávání (Livre blanc de l'enseignement supérieur)*, *op. cit.*, p. 17.)

[152]Le collectif d'auteurs du Livre blanc écrit cela dans sa réponse officielle à la critique de l'Université Charles (Petr Matějů et al., « Vypořádání připomínek Univerzity Karlovy k Bílé knize terciárního vzdělávání (Réponse à l'Université Charles concernant sa critique du Livre blanc) ».)

[153] P. Matějů et al., *Bílá kniha terciárního vzdělávání (Livre blanc de l'enseignement supérieur)*, *op. cit.*, p. 55-56.

processus de Bologne (2011-2013). Il est investi dans différents groupes de travail sur le cadre européen des certifications et devient le principal coordonnateur de sa version tchèque. En 2009, il est nommé secrétaire de la Conférence des Recteurs présidé à l'époque par Petr Fiala, recteur de l'Université Masaryk. En 2010, Jan Koucký alors le premier secrétaire au ministère de l'Éducation choisit Nantl pour le poste de directeur de l'enseignement supérieur. Nantl s'y maintient malgré le mouvement universitaire jusqu'en 2012 où Petr Fiala, devenu ministre de l'Éducation (2012-2013) le nomme au poste de premier secrétaire. Depuis 2013, Nantl dirige l'Institut centre-européen de technologie (CEITEC) un consortium de six universités et centres de recherche.
La trajectoire de Jiří Nantl ressemble à celle des acteurs programmatiques français qui circulent plus d'une quinzaine d'années entre des postes au sein de l'administration centrale et au sein d'établissements universitaires. Ce n'est pas par hasard qu'après son départ du ministère en 2013, Nantl ne s'établit pas dans l'enseignement supérieur classique mais plutôt dans le domaine de la recherche et développement qui attire plus de ressources à la fois publiques et privées, nationales et européennes. C'est une autre illustration de la différence entre les deux espaces de la politique universitaire. En Tchéquie, il est trop faible pour durablement structurer les carrières politico-administratives. Néanmoins, Jiří Nantl est un des rares acteurs qui en restent proches. Il cumule les principales ressources qui distinguent les entrepreneurs politiques des années 2000 et début 2010 comme Matějů et Koucký.

Diplômés des sciences sociales et élus académiques à l'Université Charles ou Masaryk, Čepelová, Jašurek, Nantl et Štech défendent les formations généralistes (notamment en LSHS) comme étant les meilleures solutions pour former des travailleurs capables de s'adapter aux changements rapides des attentes en termes de qualifications professionnelles. Stanislav Štech publie en 2014 un billet présentant l'employabilité des diplômés comme étant le principal atout de la formation universitaire traditionnelle[154]. Contrairement à Petr Matějů, ils ne considèrent pas que les établissements devraient former davantage de techniciens ; parce que « l'exigence de la main d'œuvre dans les secteurs technologiques est en réalité très faible » et parce que « leurs formations sont chères et [que] personne ne peut savoir si elles seront utiles d'ici cinq ans[155] ».

> **Ancien directeur pour l'enseignement supérieur**. En République tchèque, il y a peu de gens qui prennent en compte la rapidité avec laquelle change la structure du marché du travail. Ce qui figure dans toutes ces lois, que l'école vous prépare à un futur métier, c'est en fait une connerie ; ou alors, elle vous prépare à un métier mais vous ne pouvez pas savoir lequel. Parce que la structure des emplois change. L'enquête REFLEX a montré dès 2006 qu'à l'exception de la médecine, l'insertion est indépendante de la filière que vous avez étudiée. Mais c'est difficile à faire accepter ça dans l'espace public. Là, vous avez plutôt les débats du type « nous avons trop

[154] Stanislav Štech, *Zaměstnatelnost, triumf univerzit (L'employabilité, triomphe des universités)*, http://stanislavstech.cz/?p=156 , novembre 2013, (consulté le 9 novembre 2014).
[155] *Entretien avec un ancien directeur pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque; né dans les années 1970.*

de politologues ou d'anthropologues culturels » [rire][156]. […] Je pense vraiment que l'éducation générale en LSHS c'est le mieux. C'est aussi le moins cher, dans le bon sens du terme.

Par la référence au coût de la formation, l'ancien dirigeant du ministère se réfère aux « coefficients du coût économique des disciplines » qui font qu'un étudiant en LSHS coûte au ministère de trois à cinq fois moins qu'un étudiant en ingénierie[157]. À cause de la « rapidité avec laquelle change la structure du marché du travail », il considère que les besoins en termes de qualifications futures ne saurait être prévu. Il s'éloigne ainsi de Jan Koucký qui travaille depuis les années 1980 dans l'expertise cherchant une meilleure correspondance entre les diplômes et les emplois. Koucký s'étonne que les universités refusent d'être financées selon le taux de chômage des diplômés : « Ils me disent 'Mais on ne peut aucunement l'influencer !' Premièrement, ce n'est pas vrai ; ils peuvent l'influencer. Et deuxièmement, ce qui est intéressant, ils pensent vraiment qu'ils n'ont aucune responsabilité pour ça[158] ». Plus proches de la représentation académique, Nantl, Štech, Jašurek ou Čepelová sont sceptiques quant à la marge de manœuvre qui incombe aux établissements pour améliorer l'insertion de leurs diplômés :

Ancien expert de Bologne et conseiller du Premier ministre. Dans ce pays, le chômage des diplômés du supérieur, ce n'est pas un sujet. Et s'il émerge, ça sera pour des raisons qui sont extérieures à la sphère éducative […].
[A propos du financement selon le taux de chômage des diplômés] Le seul établissement où le taux de chômage est vraiment important, c'est l'école non-universitaire à Jihlava. Mais ce n'est pas à cause du contenu de la formation mais parce qu'elle est à Jihlava : la région Vysočina [dont Jihlava est le chef-lieu] a un niveau de chômage important ; alors les diplômés de l'établissement à Vysočina, l'établissement qui est régional et attire donc les étudiants de Vysočina, ils sont aussi au chômage. Je ne vois pas comment, par ces règles de financement, on produirait une motivation qui leur [aux responsables de l'établissement] ferait changer ça. Je ne vois pas comment [rire][159].

Les experts et dirigeants ministériels comme Jašurek et Nantl sont critiques envers le financement selon le taux de chômage des diplômés. Mais ce sont eux qui

[156]Référence au discours (et au débat qui s'en suit) de l'actuel président Miloš Zeman qui déclare à l'occasion d'un forum des employeurs en 2013 que la Tchéquie est « le pays avec le plus d'anthropologues culturels par million d'habitants mais, malheureusement, la plupart de temps, une fois diplômé, l'anthropologue finit au bureau d'emploi. » (voir le chapitre 5 ; ČTK, « Asociace Zemanovi: Absolventi antropologie práci mají », *Aktualne.cz*, 5 2013, https://zpravy.aktualne.cz/domaci/asociace-zemanovi-absolventi-antropologie-praci-maji/r~i:article:780978/.)

[157]*Koeficient ekonomické náročnosti*. Le principe est similaire en France. Nous y reviendrons en conclusion du chapitre.

[158]*Entretien avec un ancien secrétaire d'ESR au ministère de l'Éducation tchèque; né au début des années 1950.*

[159] *Entretien avec un ancien dirigeant de la Chambre des étudiants du Conseil des établissements en Tchéquie, né dans les années 1980.*, Prague, 2014.

coordonnent la mise en place des instruments européens qui représentent le vecteur majeur de la professionnalisation en Tchéquie[160]. Cet apparent paradoxe aide à comprendre que la professionnalisation puisse faire partie de la politique universitaire tchèque bien que les principaux porteurs de l'agenda réformateur ne s'accordent pas sur un cadrage commun et que les acteurs veto bloquent toute réforme nationale fondée sur l'objectif de rapprocher les universités du marché du travail.

2.1.2. L'Europe, l'élitisme académique et les experts. Les rares fenêtres d'opportunité

Parmi les trois mesures de professionnalisation mises en place dans les années 2000-2012 (schéma 4.3), deux s'attachent directement à la politique européenne, ce qui corrobore les thèses présentées dans le dernier chapitre. À l'exception des périodes de polarisation autour des projets controversés (cf. réforme de Petr Matějů, 2009-2012), l'espace de la politique universitaire tchèque n'est pas politiquement saturé. Il comprend peu d'acteurs, peu de ressources financières (hors fonctionnement institutionnalisé) et pas de ressources programmatiques nationales. La politique européenne apporte tous ces éléments avec, en plus, la forte légitimité dont elle bénéficie dans les années de l'accession à l'Union européenne. Les crédits ECTS et le cadre des certifications sont mis en place en suivant la méthode européenne et par les équipes financées par la Commission européenne (et codirigées par Jašurek et Nantl). C'est aussi *via* un projet européen que sont financés les travaux préparatifs de la réforme avortée portant, entre autres, la diversification des établissements en catégories académiques/professionnelles. Le financement selon le taux de chômage des diplômés est la seule mesure de professionnalisation qui n'est pas directement liée à l'Europe. Mais elle est développée par Jan Koucký, acteur bien ancré dans l'espace international de l'expertise éducative.

[160]Tout en s'opposant à la professionnalisation dirigée par une autorité centrale, Jiří Nantl s'appuie sur les instruments européens comme le cadre des certifications et considère qu'une formation universitaire généraliste doit s'articuler avec des formations professionnalisantes à tous les niveaux d'études, depuis la licence jusqu'au doctorat professionnel. Aussi bien les jeunes bacheliers/étudiants que les travailleurs pourraient ainsi retourner à l'école pour compléter ou mettre à jour leurs compétences. (Jiří Nantl, *Český rámec kvalifikací. K možnostem, podmínkám a souvislostem vzniku národního rámce kvalifikací pro Českou republiku (Cadre des certifications. Opportunités et conditions pour la mise en place du cadre national des certifications en Tchéquie)*, Prague, Národní ústav pro vzdělávání, 2014.)

La mise en place du financement compétitif selon le chômage des diplômés est, dès l'origine, une réforme improbable. La représentation académique est opposée aux mesures limitant son autonomie et l'indicateur d'insertion en fait partie puisque cette dernière dépend de l'état du marché du travail. La réforme commence à entrer en vigueur en 2009-2010 alors que s'aggravent les rapports entre l'exécutif et les universités et où la crise économique produit restrictions budgétaires et hausse du chômage.

Mais les indicateurs de performance sont négociés progressivement entre le ministère et la représentation académique dès 2008, c'est-à-dire avant la polarisation de la politique universitaire. Ils font partie d'une stratégie consensuelle annoncée par le ministère en 2005 pour passer de « la quantité à la qualité »[161]. La quantité est celle des étudiants perçus comme trop nombreux et pas assez préparés pour les études. Les mesures pour limiter leur croissance sont attendues par les élites académiques comme s'en souvient le directeur d'enseignement supérieur de l'époque : « les recteurs disaient 'mais c'est horrible ces étudiants qui arrivent, on doit brutalement baisser nos exigences ou alors les faire sortir sans diplôme' ; ils nous disaient 'ce n'est plus possible, il faut l'arrêter[162]' ». Lors des négociations pour établir les nouveaux critères du financement, le ministère est représenté par le secrétaire, Vladimír Růžička qui est jusqu'en 2008 membre de la Conférence des recteurs en tant que recteur de la prestigieuse Université de chimie et de technologie de Prague. « C'était un des leurs », selon Jan Koucký qui est sollicité par Růžička pour préparer les aspects concrets et techniques du financement.

La réforme s'explique donc par une conjonction d'éléments favorables à la fois endogènes et exogènes par rapport à l'espace de la politique universitaire. La représentation académique poursuit l'objectif commun de mettre un terme à la massification alimentée par le financement selon le nombre d'étudiants. L'ancien recteur occupant le poste ministériel clef assure les bons rapports entre l'exécutif (porteur des réformes) et la représentation académique (acteurs veto potentiels). L'expertise est apportée par Jan Koucký, le seul entrepreneur politique tchèque qui met en garde contre le chômage des diplômés et dont le centre de recherche analyse la

[161]MŠMT, « Dlouhodobý záměr… (Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010)».
[162]*Entretien avec un ancien directeur pour l'enseignement supérieur au Ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940.*

qualité d'insertion des sortants du système éducatif. L'indicateur du chômage menace peu l'autonomie de l'espace universitaire. Il est dissout parmi une dizaine d'autres indicateurs à caractère académique. L'accord est scellé avant la crise financière et économique où les diplômés sont en plein emploi. Les résultats de l'insertion sont évalués de façon relative ce qui assure aux établissements les plus établis de ne pas être sanctionnés même quand le chômage augmente. Par conséquent, l'indicateur conforte les hiérarchies déjà présentes dans l'espace universitaire. Lorsqu'il est contesté, en 2010-2011, c'est seulement par deux universités techniques, les plus dominées parmi les vingt-six établissements publics. Il ne touche pas au contenu des formations quand il n'est pas question de stages, d'interventions de « professionnels » ou de cours sur le projet personnel – autant de mesures prescriptives et généralisées introduites ou envisagées en France.

Les indicateurs sont mis en place progressivement pour représenter finalement entre 20% et 30% du budget. En 2010, ils sont remarqués et salués par le Conseil économique du gouvernement qui recommande d'en augmenter le poids : « ces économistes clefs me disaient 'mettez-en plus [de poids aux indicateurs] ! Allez-y fort avec les universités ! ' », se souvient Jan Koucký redevenu secrétaire de l'enseignement supérieur. Mais selon lui, la fenêtre d'opportunité politique est déjà refermée : « Je leur répliquais 'si j'en rajoute [du poids aux indicateurs], les recteurs vont me balayer direct' ». Les recteurs protègent l'espace académique des interventions externes et la suite du processus de réforme témoigne de leur efficacité.

Le poids des indicateurs de performance n'est pas renforcé. En 2016, le « grand amendement » fait le pari d'une diversification par le bas. Il allège les procédures d'accréditation centrales et laisse plus de compétences aux établissements (principe dit de « l'accréditation institutionnelle »). Rien dans le texte ne prévoit alors que certaines universités abandonnent leurs orientations généralistes et se transforment en établissements professionnels[163]. Mais selon les porteurs de cette réforme, dont Stanislav Štech et Miroslav Jašurek, le premier pas, c'est d'ouvrir la possibilité à une diversité d'orientation par des accréditations qui ne seraient pas nécessairement focalisés sur les critères académiques. Ils sont rejoints sur ce point par Jiří Nantl qui voit dès 2013-2014 l'accréditation institutionnelle comme « le maillon clef de la

[163] P. Pabian et K. Šima, « Higher Education Policy Context », art cit.

réforme[164] ». Pour diversifier et donc rendre professionnalisante une partie des établissements, l'intervention des pouvoirs publics centraux ne serait pas nécessaire puisque la coopération entre les milieux académiques et entrepreneuriaux se développe de façon « naturelle » sur le terrain :

> **Jiří Nantl**. Je ne connais aucune faculté – ni même une institution sélective comme la Faculté des sciences sociales à Brno – où les enseignants se croient dans une tour d'ivoire et essaient de fonctionner comme dans une tour d'ivoire. Au contraire, il y a une quantité d'activités… Dans ce que je connais […], les frontières entre l'université et son environnement se dissolvent. C'est un peu naturel. C'est à la fois la théorie et la réalité (Prague, 2014).

Le grand amendement s'inscrit dans cette « théorie » et « la réalité ». Parmi les trois cadrages de professionnalisation présentés précédemment, le grand amendement va donc dans le sens de Jiří Nantl et des entrepreneurs politiques de centre-gauche (Jašurek, Štech, Čepelová). Il est caractéristique de l'espace de la politique universitaire tchèque que ces entrepreneurs politiques qui s'imposent soient des (anciens) leaders de la représentation académique. Comparée à d'autres projets de diversification sur l'agenda des réformes portés par Koucký ou Matějů, l'accréditation institutionnelle est la solution la moins contraignante dans le sens où elle laisse une large marge de manœuvre aux établissements. De tels projets comptent parmi les plus clivants en France.

[164] J. Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, *op. cit.*

2.2. Professionnalisation comme une stratégie de neutralisation ?

Comment au milieu des années 2000 s'impose la professionnalisation généralisée et prescriptive en France ? Notre première hypothèse, c'est qu'elle est inscrite dans l'agenda des acteurs programmatiques (ch. 3). Or celui-ci est dominé par « l'autonomie » et le regroupement des établissements. La professionnalisation serait seulement une conséquence de ce nouvel ordre; elle devrait se développer, à la manière des *colleges* américains, surtout dans certains secteurs reliés par des passerelles à l'ensemble du système universitaire[1]. Rencontrés en entretien, les acteurs programmatiques au centre du pouvoir dans les années 2000 considèrent toujours la professionnalisation comme une tendance souhaitable mais qui progresse et progressera « naturellement ». Le rôle de l'État est d'organiser la concurrence, non pas de prescrire la professionnalisation. Parmi les instruments présentés en première partie, ce sont seulement les indicateurs d'insertion qui correspondent à ce programme : ils sont utilisés pour informer les étudiants et pour évaluer les universités ; cela contribue à créer un marché dont les capacités régulatrices suscitent la confiance des architectes de « l'autonomie »:

> **Conseiller de l'exécutif**. Vous savez dans ce domaine, il y a deux systèmes. Premièrement le système américain, disons concurrentiel, où les universités sont toutes en concurrence les unes par rapport aux autres, soutenues par leurs États lorsque ce sont les universités publiques, à New York, Californie etc. – les États régulent mais sont en concurrence eux-mêmes entre eux dans le développement économique. Soit vous avez un système où il n'y a pas trop de concurrence comme la France, ce qui est lié aux valeurs traditionnelles du pays. Mais ce que peut faire l'État, et c'est un des grands enseignements de Tirol, c'est d'imiter la concurrence, essayer d'organiser fictivement la concurrence. Et la publication des indicateurs et la comparaison par type d'universités de ces universités entre elles, ça produit d'une certaine manière les mêmes effets, comme si elles étaient en concurrence. Vous voyez[2] ?
>
> **Ancien cadre dirigeant à la DGES.** Si je vous parle du système universitaire tel que je le rêverai, je laisserais les universités complètement libres. Mais en revanche, je mettrais un système de l'évaluation extrêmement solide, c'est à dire quelque-chose qui dirait « c'est bon, c'est mauvais, ça tient pas la route, on ment aux étudiants […] ce cursus, ce département ne prépare pas réellement les étudiants aux emplois etc ». […] Et après, les étudiants, ils votent avec leurs pieds ! Ils vont là où ils veulent[3].

[1] Bernard Belloc, « Incitations et transparence : des instruments de changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2003, vol. 15, n° 1, p. 27-47.
[2] *Entretien avec un conseiller de l'exécutif; né dans les années 1950*, *op. cit.*
[3] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique*, *op. cit.*

Si les porteurs de réforme en France s'accordent sur la nécessité de favoriser la concurrence dans le système français, ils sont plus réservés et partagés sur les manières de favoriser la professionnalisation. Vers la fin de nos entretiens nous posons une question directe sur l'apparente contradiction entre le discours de « l'autonomie » et l'essor des mesures prescriptives et généralisées. Les principaux acteurs programmatiques sont réticents ou critiques vis-à-vis de ces dernières: « Reprendre des textes contraignants… Je veux dire… C'est contraire au mouvement de l'histoire ! », affirme par exemple l'ancien dirigent de la DGES que l'on vient de citer[4]. Un ancien président d'université et co-président du comité des stages (STAPRO) critique en 2015 les tendances à la généralisation de ces derniers : « Moi, je ne suis pas pour que tout soit professionnalisé. Aux États-Unis… Moi, j'ai des origines en mathématique et informatique… en mathématique, tout n'est pas professionnalisé ; en littérature non plus. Moi, je suis vraiment pour l'autonomie[5] ». Le conseiller du gouvernement est sur la même ligne :

> **JK**. Vous avez beaucoup parlé de l'évaluation qui… amènera la professionnalisation. Mais il y avait aussi beaucoup de mesures qui régulent *a priori* : le projet personnel professionnel, les stages presque obligatoires. Ces outils vont peut-être contre l'autonomie des universités puisqu'ils sont exigés… de manière uniforme…
> **Conseiller de l'exécutif**. Voilà, voilà. Moi, je suis très réservé sur ces questions-là. Ça, c'était le dada de Pécresse. C'était compliqué comme temps, on avait déjà assez de problèmes entre nous donc bon… Je suis assez réservé sur cet engouement... […] Ces organisations, ces modules qu'on met, ça va effectivement contre l'autonomie dans le sens où ça déresponsabilise les universités. Et puis, c'est entre nous mais comme j'ai pu l'observer dans ma propre université, des modules de professionnalisation fabriqués par les profs [il écarte les bras en signe de désapprobation], bah, ils n'ont jamais foutu les pieds à l'extérieur de leur bureau et de leur salle de cours, qu'est-ce que vous voulez qu'ils fassent comme modules de professionnalisation ? Il y a des filières comme la gestion d'entreprise ou les comptas où ça marche etc. Mais il y en a d'autres où ça fait rire parce que ce sont les profs qui ne sont jamais sortis de leurs bureaux.

Le conseiller de l'exécutif fait référence à des lignes de clivages au sein du gouvernement. Dans l'agenda de la professionnalisation, elles se manifeste moins par des désaccords que par une division du travail entre plusieurs cercles des réformateurs. Les mesures incitatives-punitives sont portées par des cercles plus proches du centre du pouvoir universitaire, tandis que les acteurs plutôt dominés ou périphériques sont en charge des instruments prescriptifs et généralisés (1). Loin d'imposer ces instruments comme un dessein préétabli, l'exécutif répond aux exigences et préoccupations des principaux acteurs veto, c'est-à-dire les syndicats

[4] *Ibid.*
[5] *Entretien avec un ancien président d'université né dans les années 1940.*

étudiants qui sont en recherche des garantis de l'engagement de l'État pendant les réformes de « l'autonomie » (2).

2.2.1. Un levier de « l'autonomie »

Comme le montre le précédent chapitre, en 2007-2012, le centre de pouvoir de la politique universitaire se situe à l'Élysée. Les projets prescriptifs de la professionnalisation sont rajoutés au programme initial des réformes suite aux demandes ou propositions extérieures aux cercles des acteurs programmatiques. Leur mise en œuvre s'organise dans les commissions initiées et suivies par le ministère. L'Élysée approuve mais s'en désintéresse :

> **JK**. Dans la loi LRU, il y a cette nouvelle mission d'Orientation et insertion professionnelle.
> **Conseiller de l'exécutif**. C'est les syndicats étudiants qui voulaient ça. […] Moi c'est quelque-chose à quoi j'adhérais complètement. Puis, Valérie Pécresse, issue d'HEC, son père est prof à Dauphine, je pense qu'elle a été sensibilisée de par son histoire personnelle au problème des débouchés, au problème d'insertion professionnelle. Donc, ça venait des syndicats étudiants et de la ministre. Je trouvais ça très bien de le rajouter.

Au sein du ministère, Valérie Pécresse suit directement les dossiers de la professionnalisation [6] . Ses collaborateurs politiques semblent s'imposer à l'administration ministérielle. Les deux directeurs généraux successifs, Bernard Saint-Girons et Patrick Hetzel, adressent leurs notes aux membres du cabinet qui les trient, les résument, suggèrent les positions à prendre et seulement ensuite les soumettent à la Ministre (sous leur propre nom et sans mentionner la note originale de la direction générale). Au sein de la DGESIP, Patrick Hetzel et sa directrice de cabinet – arrivés, eux aussi, hors de l'administration ministérielle – mènent personnellement les travaux préparatoires sur tous les dossiers de la professionnalisation[7]. Les arbitrages sont faits par la ministre. Elle est particulièrement engagée dans les travaux sur les indicateurs d'insertion qui sont, rappelons-le, le seul instrument incitatif-punitif de la professionnalisation et le seul faisant partie des priorités de l'Élysée :

> **Conseillère de la ministre**. Là, par exemple, il y a une chose dont je me souviens très très bien [à propos des points de désaccords au sein de l'exécutif], c'est l'affaire de la publication des

[6]En témoignent les notes d'archives sur les dossiers auxquels nous avons eu accès (BAIP, indicateurs d'insertion, STAPRO) qui sont annotés par la Ministre.
[7]C'est ce qui découle des entretiens avec les principaux partenaires du ministère, les représentants des syndicats étudiants (UNEF, FAGE, Cé) et du MEDEF ayant participé aux négociations. Cela est confirmé aussi par l'ancienne directrice du cabinet rencontrée en entretien qui nous décrit en détail le déroulement des travaux.

indicateurs. Il a vraiment fallu que la ministre prenne son directeur les yeux dans les yeux pour lui dire « on va le faire ».
JK. Patrick Hetzel n'y était pas très favorable ?
Conseillère de la ministre. Bah… il n'était pas très… Il savait que c'était un sujet conflictuel avec les syndicats et les universités et que les chiffres ne seraient pas très discriminants. Donc il savait que c'était beaucoup, beaucoup de travail pour un résultat qui ne serait pas super. […] Ça a été vers la fin du mandat de Valérie. J'ai senti qu'il y avait un peu de tension sur ce sujet là. Et je me souviens de plusieurs réunions où il a fallu qu'elle mette les points sur les i sur le fait qu'elle le voulait à telle date. Pour elle ça a été un signe politique fort et indispensable[8].

La priorité donnée aux indicateurs d'insertion se lit dans d'autres aspects des travaux préparatoires sur les instruments de professionnalisation. Concernant les bureaux d'aide à l'insertion (BAIP), les dossiers sont portés par Carole Moinard et Bénédicte Durand, conseillères techniques en charge de la vie étudiante et des sciences humaines, trentenaires dans un cabinet majoritairement masculin [9] et quadragénaire[10]. Les indicateurs d'insertion sont suivis par les mêmes conseillères techniques mais aussi par deux directeurs adjoints, Charline Avenel et Thierry Coulhon, un des acteurs programmatiques clefs de « l'autonomie » (cf. encadré n° 4.7).

Encadré n° 4.7 – Suivi des mesures de professionnalisation au sein du cabinet de Valérie Pécresse

Diplômée de l'ESSEC et de Sciences Po Paris, **Carole Moinard** (1977) entre au cabinet de Valérie Pécresse en tant que conseillère technique en charge de la vie étudiante (2007-2009) avant de devenir conseillère sociale (2009-2010) et de passer au ministère de la Jeunesse et des Solidarités actives comme directrice adjointe de Marc-Philippe Daubresse (2010-2011). Début 2011, elle est nommée directrice des affaires institutionnelles d'Abbott France, un groupe international en pharmaceutique[11].
Agrégée d'histoire, docteure et maîtresse de conférence en géographie à Paris IV, **Bénédicte Durand** (1970) est conseillère au cabinet de Gilles de Robien en charge notamment de l'enseignement supérieur (2005-2007). Au cabinet de Valérie Pécresse elle occupe d'abord la position de conseillère technique sciences humaines (2007-2009) avant de passer au poste de directrice adjointe en charge de l'enseignement supérieur (2010-2011). Quand Valérie Pécresse quitte le ministère, elle est nommée inspectrice générale de l'éducation (IGAENR) avant d'être recrutée à la position de doyenne du collège universitaire de Sciences Po Paris en 2015 et d'être nommée administratrice provisoire en 2021.

[8] *Entretien avec une conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur*, *op. cit.*
[9] 25 hommes contre 19 femmes, deux directeurs, 4 femmes et 4 hommes parmi les directeurs et directeurs adjoints.
[10] L'année de naissance moyenne de l'ensemble des membres étant de 1968.
[11] Pharmaceutiques. Revue de presse, « Carole Moinard, directrice des affaires institutionnelles d' Abbott France », 17 janvier 2011, 17 janv. 2011p.

Professeur de mathématique et président de l'Université Cergy-Pontoise, **Thierry Coulhon** (1958) est vice-président de la CPU (2006-2008). Après le départ du cabinet, il dirige l'Institut des Mathématiques de l'Université nationale d'Australie (2012-2015) avant d'être élu président de Paris-Sciences-Lettres (2015). Il est l'un des principaux auteurs du programme pour l'enseignement supérieur d'Emmanuel Macron et devient son conseiller université à l'Elysée avant de passer à la présidence du HCERES.
Sortie de l'IEP et de l'ENA, **Charline Avenel** (1978) entre à 23 ans au ministère de l'Economie et des finances ayant pour mission le suivi des établissements de l'enseignement supérieur (2001-2004). Après un passage au ministère de l'intérieur (2004-2007), elle intègre le cabinet de Valérie Pécresse en tant que conseillère budgétaire (2007-2008) et directrice adjointe en charge des moyens et de l'évaluation (2008-2010). À la sortie du cabinet, elle est d'abord directrice adjointe à l'ANR avant d'être recrutée au poste de secrétaire générale de Sciences Po Paris. À l'automne 2018, elle est nommée rectrice de l'académie de Versailles bénéficiant d'un décret du 3 octobre 2018 qui double le plafond des recteurs non-titulaires de HDR le faisant passer de six à douze. *L'OBS* et d'autres médias l'interprètent comme résultat d'une proximité entre Charline Avenel et Emmanuel Macron, tous les deux sortis de la promotion Senghor à l'ENA ; l'Élysée dément[12].

Les indicateurs d'insertion sont préparés dans un cadre étroit composé de membres ministériels (DGES, DEPP), d'experts (Céreq) et de la CPU qui est représentée par son président. Le principal résultat de ces travaux – le palmarès des établissements selon le taux d'emploi – est finalisé par le ministère en interne comme en témoigne l'étonnement de la CPU à sa sortie[13]. En revanche, pour préparer les mesures de professionnalisation prescriptives (BAIP, stages généralisés), le ministère met en place des comités et groupes de travail censés représenter l'ensemble des partenaires de l'enseignement supérieur dont le nombre va jusqu'à 27 « délégations » dans le cas du STAPRO[14].

Les indicateurs d'insertion, sont mis en œuvre malgré les réticences des acteurs internes au camp réformateur (DGESIP, CPU) et aux oppositions des contestataires traditionnels (UNEF, syndicats enseignants). Les instruments de professionnalisation prescriptifs et généralisés servent comme des dispositifs d'enrôlement ou de soupapes pour diminuer les tensions provoquées par le reste des réformes et les inquiétudes

[12] Vincent Jauvert, « Macron change les règles de nomination des recteurs pour placer une camarade de l'ENA », *L'Obs*, 3 octobre 2018, 3 oct. 2018p.
[13] E. Davidenkoff, « Palmarès des universités : «colère et découragement» des facs », art cit.
[14] Représentations des chefs d'établissements, organisations étudiantes, partenaires sociaux, associations du soutien d'emploi jeune, représentants des entreprises (George Asseraf, « Message électronique à D. Laurent et G. Roux de Bézieux. Objet: Trans. STAPRO », 9 octobre 2007, Fond de Carole Moinard membre du cabinet de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bureau d'aide à l'insertion professionnelle, Archives Nationales, Site Pierrefitte sur Seine).

quant à emplois des jeunes. Ces principes se reflètent aussi dans la façon dont sont conviés aux différents travaux les présidents d'universités, les principaux partisans de la réforme.

Quand le ministère met en place le comité STAPRO (septembre 2007, pour le développement des stages) et le groupe de travail sur les BAIP (janvier 2008), Valérie Pécresse souhaite que les deux entités soient coordonnés par un dirigeant d'entreprise et un (ancien) président d'université. Le STAPRO est coprésidé par Daniel Laurent et Geoffroy Roux de Bézieux[15]. Lors de la recherche des présidents du groupe du travail sur les BAIP, la ministre et ses conseillères évoquent progressivement sept candidats aux profils assez homogènes (encadré n° 4.8).

Encadré n° 4.8 – Situer les cercles de la professionnalisation parmi les réformateurs

Dans les archives du cabinet, nous avons consulté les notes et les échanges de mails qui permettent de suivre le choix progressif des présidents du groupe du travail sur les BAIP. En janvier 2008, deux conseillères en charge des BAIP (Carole Moinard et Bénédicte Durand) ont suggéré à Valérie Pécresse de confier la présidence du groupe à un « universitaire[16] ». La ministre préfère une coprésidence entre un universitaire et un entrepreneur, solution retenue malgré les réticences des conseillères (« chef d'entreprise + universitaire, c'est trop[17] ». L'option de Thomas Chaudron, président du Centre des jeunes dirigeants, a été pris rapidement sans qu'une réserve ou une autre proposition soient évoquées. La recherche de « l'universitaire » a été plus laborieuse. Le premier choix de Valérie Pécresse porte sur la présidente de Paris 12 (Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne), **Simone Bonnafous** (1955) même si « elle est peut-être déjà très occupée[18] ». Les documents ne nous permettent pas de savoir pour quelles raisons la professeure en sciences de l'information et de communication, la future DGESIP (2012-2017), ne présidera pas le groupe. Une semaine plus tard, une des conseillères suggère **Alain Neuman** (années 1940) professeur de médecine et président de l'Université Paris 13[19]. Mais à la place, les conseillères contactent quelques jours plus tard **Yves Lichtenberger**, une figure importante de la professionnalisation et des réformes universitaires des années 2000 et 2010 qui sera présentée ultérieurement.

En janvier 2008, Yves Lichtenberger décline sa participation et ne préside pas le groupe étant « trop occupé » par le « PRES, le soutien à la mise en œuvre de la LRU, la commission universités-écoles d'ingénieur… » et souhaitant « démultiplier le

[15]Geoffroy Roux de Bézieux est entrepreneur, de 2005 à 2008 président de CroissancePlus – réseau français de dirigeants de petites et moyennes entreprises – et président du MEDEF depuis 2018

[16]Bénédicte Durand et Carole Moinard, « Le groupe de travail pour la mise en place d'un cahier des charges des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle », 7 janvier 2008, Fond de Carole Moinard membre du cabinet de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bureau d'aide à l'insertion professionnelle, Archives Nationales, Site Pierrefitte sur Seine.

[17] Bénédicte Durand, « Message électronique à Carole Moinard. Objet: BAI ».

[18]Durand et Moinard, « Le groupe de travail pour la mise en place d'un cahier des charges des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle ».

[19] B. Durand, « Message électronique à Carole Moinard. Objet: BAI », art cit.

nombre de ceux qui s'impliquent dans ces sujets cruciaux ». Il recommande à sa place deux anciens présidents d'université « motivé[s] par les questions d'insertion professionnelle[20] », **Guy Schultz** (1946), « physicien de Mulhouse » (ancien directeur de l'IUT), et **Jean-Luc Nahel** (années 1950), « ethnologue de Rouen[21] ». Une des conseillères se dit « pas partante » pour le second[22] ; le premier sera écarté aussi.

On opte finalement pour **Jean-Michel Uhaldeborde** (1948), professeur d'économie, spécialiste du financement des politiques locales, présenté dans la note du 29 janvier 2008 en tant que « président de l'Université de Pau […] dans laquelle de très nombreux mécanismes innovants et originaux ont été développés pour permettre un véritable suivi de chaque étudiant et un accompagnement dans l'insertion professionnelle ». Le choix n'a pas dû être évident, comme en témoigne cette justification aussi enthousiaste qu'abstraite des deux conseillères et la remarque au stylo de Valérie Pécresse en marge – « sinon il y a la présidente de Valenciennes ? » – faisant référence à **Marie-Pierre Mairesse** (1957), docteure et professeure en sciences de gestion à l'IAE (Institut d'administration des entreprises) de Valenciennes.

Toutes les personnalités envisagées pour la présidence du groupe sur les BAIP sont présidents ou anciens présidents d'université à l'ombre des grandes villes universitaires : est francilien plutôt que Paris intra-muros, Pau plutôt que Bordeaux, Mulhouse plutôt que Strasbourg, Valenciennes plutôt que Lille. Ils sont issus de disciplines plutôt appliquées qu'abstraites : informatique (pour Daniel Laurent), gestion, économie, médecine, physique, ethnologie, information-communication et sociologie (mais via le statut initial de professeur associé). Le seul candidat issu des sciences humaines (l'ethnologue Jean-Luc Nahel recommandé par Yves Lichtenberger) est écarté rapidement par la conseillère « sciences humaines » de la ministre (encadré n° 4.8). Les présidents qui sont au centre de la politique nationale universitaire ont des profils différents. Depuis 2007, parmi les cinq conseillers du président de la République (Bernard Belloc, Jean-Yves Mérindol, Vincent Berger, Christophe Porchasson, Thierry Coulhon) tous président (ou vont présider dans le cas de Christophe Pourchasson) des établissements centraux focalisés sur la formation académique et la recherche (Toulouse 1, Paris 7, Paris Sciences-Lettres, EHESS, Strasbourg 1, Sorbonne-Paris-Cité, ENS Cachan). Ils sont issus de disciplines académiques, plus fondamentales qu'appliquées (deux mathématiciens, un physicien, un historien et un économiste).

[20] Y. Lichtenberger, « Message électronique à Bénédicte Durand. Objet: aide à l'insertion professionnelle », art cit.
[21] *Ibid.*
[22] B. Durand, « Message électronique à Carole Moinard. Objet: BAI », art cit.

Ces différences de profils reflètent des hiérarchies académiques qui peuvent se traduire en oppositions politiques. En Tchéquie en 2007-2011, les tensions entre les universités dominantes et les établissements régionaux compliquent les négociations des réformes (cf. chapitre 3). En France, plutôt que de cliver les porteurs de réforme, la professionnalisation prescriptive permet d'impliquer les établissements régionaux à l'agenda de « l'autonomie. » Ils sont présentés en modèle de réforme quand les pratiques qu'ils développent déjà (bureaux d'emploi, projets professionnels, partenariats avec les entreprises) devraient être généralisées à l'ensemble d'universités. Même au sein d'un groupe plus étroit d'acteurs programmatiques, les dirigeants du centre académique (Thierry Coulhon, Jean-Yves Mérindol) évoluent à côté des présidents d'universités proches de la formation professionnelle (Bernard Dizambourg, Yves Lichtenberger).

Quand la ministre et ses conseillères cherchent le président du groupe BAIP, elles dressent *de facto* une hiérarchie des candidats qui reflète une hiérarchie des établissements professionnalisants. Avant de consentir à la présidence de Jean-Michel Uhaldeborde, Valérie Pécresse préfère que le poste soit occupé par Simone Bonnafous ou Yves Lichtenberger. On peut y rajouter le co-président du STAPRO, Daniel Laurent, nommé apparemment sans hésitation en septembre 2007. Ces trois (anciens) présidents qui dominent l'espace des universités professionnalisantes sont aussi des acteurs programmatiques, porteurs de l'autonomie, de la centralisation et du regroupement des universités (encadré n° 4.9). Depuis les années 1990 (et années 1970 pour Daniel Laurent) ils circulent entre le centre de la politique universitaire nationale et les établissements de l'Est-francilien où se développe un laboratoire de professionnalisation *et* de « l'autonomie ».

Encadré n° 4.9 – L'Est francilien à la jonction des réformes

Paris 12 ou l'Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne (UPEC) est créée en 1971. Depuis 2007, Paris 12 fait partie du PRES Paris-Est (une Commue depuis 2014.) Elle accueille plus de trente mille étudiants. **L'université** dite **de Marne-la-Vallée** est créée en 1991 en tant qu'une des quatre universités nouvelles fondées dans le cadre du plan Université 2000. En 2007, elle rejoint le PRES Paris-Est. Elle accueille douze mille étudiants pendant les années 2010.
Daniel Laurent (1942), professeur d'informatique, directeur adjoint du cabinet de la ministre des universités Alice Saunier-Seïté (1976-1978), il participe aux projets de réforme du premier et de second cycle. Il est nommé vice-chancelier des universités de Paris (1978-1981). Il dirige la fondation de l'Université Marne-la-Vallée et en devient le premier président (1989-1996). Pour François Fillon, ministre de l'Éducation, il rédige un rapport sur l'université et y préconise l'autonomie et la

professionnalisation[23]. Membre de la Commission Université-Emploi dirigé par Patrick Hetzel en 2006, il copréside le STAPRO (Comité de suivi de stages/professionnalisation des cursus universitaires). En 2011-2012, il dirige le cabinet de Jeannette Bougrab, ministre en charge de la Jeunesse. Depuis 1985, il est conseiller scientifique de Claude Bébéar, le président et président d'honneur de l'AXA. Il est aussi conseiller spécial de l'Institut Montaigne.

Né à la fin des années 1940, **Yves Lichtenberger** obtient un diplôme d'économie et passe une première moitié de sa carrière dans le privé[24]. Syndicaliste, il siège au bureau national de la CFDT de 1971 à 1984 avant d'accéder à la direction du Céreq (président du conseil scientifique de 1985 à 1989 et directeur entre 1989 à 1994). Professeur associé à l'Université de Marne-la-Vallée, il y est nommé professeur de sociologie dans les années 1990. Président de Marne-la-Vallée (2002-2007), il contribue à fonder le PRES Paris-Est dont il devient le premier président (2007-2010)[25]. Il rejoint ensuite le Commissariat général pour l'investissement (CGI) qui gère les fonds du Grand emprunt. En 2007, il co-dirige avec Olivier Padis et Emmanuel Macron un numéro spécial de la revue *Esprit* sur l'autonomie des universités[26]. Avant l'élection de François Hollande, il est le principal auteur d'un rapport programmatique publié par la Fondation Terra Nova[27]. Il préside la commission pédagogie de la CPU (2005-2007) et en reste consultant dans les années 2010[28]. Il participe par ailleurs à la création de l'opération Phénix, l'emblème de la professionnalisation des LSHS.

Bernard Saint-Girons (1945), professeur de droit public, président de Toulouse 1 et du « Pôle universitaire européen de Toulouse », était vice-président de la CPU (1996-1998) avant d'être nommé recteur de Clermont-Ferrand (1998-1999), de Nice (1999-2003) de Créteil (2003-2007) ; après son départ de la DGES, il est resté proche de la politique gouvernementale et de la professionnalisation. Il était délégué interministériel à l'orientation (DIO, participant, entre-autres, au groupe du travail coordonné par le MESR sur les stages, STAPRO) avant de présider le PRES Université Paris-Est (2010-2013).

Simone Bonnafous (années 1950) est une ancienne élève de l'ENS. Maîtresse de conférence à l'Université Paris 12 (1980-1992), elle devient professeure en sciences de l'information et de la communication et dirige l'UFR de lettres et sciences humaines à Paris 12 jusqu'en 2004. Présidente de Paris 12 (2006–2012), elle est vice-présidente de la CPU entre 2008 et 2010. Elle occupe ensuite le poste de la DGESIP sous les ministres Geneviève Fioraso et Thierry Mendon (2012-2017).

Bernard Dizambourg (1949), diplômé de l'Ecole supérieure de commerce et d'administration des entreprises de Rouen et docteur en gestion, il enseignait et occupait des postes administratifs à l'IUT de Créteil. Vice-président et président de Paris 12 (1986-1995), il présidait aussi la CPU (1994-1995). Après avoir dirigé l'établissement public du campus de Jussieu et l'Ecole supérieure de l'Education

[23] D. Laurent, *Universités : Relever les défis du nombre*, *op. cit.*

[24] Club Pangloss, « Dîner-débat avec Monsieur Yves Lichtenberger ».

[25] IFRIS (Institut Francilien Recherche, Innovation et Société), *Yves Lichtenberger*, http://ifris.org/membre/lichtenberger-yves/ , 2014, (consulté le 13 juillet 2019).

[26] Yves Lichtenberger, Emmanuel Macron et Marc-Olivier Padis, « Introduction. La réhabilitation inattendue de l'université au sein de l'enseignement supérieur », *Esprit*, 2007, n° 12.

[27] Terra Nova, *Faire réussir nos étudiants, faire progresser la France. Pour un sursaut vers la société de la connaissance*, Paris, 2012.

[28] Conférence des présidents d'université (CPU), « L'équipe permanente », 2019, http://www.cpu.fr/presentation/lequipe-permanente/.

nationale, il a été nommé IGAENR (2006). Après le passage dans le cabinet de Valérie Pécresse (conseiller spécial « université » 2010-2011), il est devenu président du PRES/Commue Paris-Est (2013-2015).

Pour les dirigeants des universités nouvelles en périphérie parisienne, « l'autonomie » et la professionnalisation vont naturellement de pair. La contradiction doctrinale entre « l'autonomie » et la professionnalisation prescriptive apparaît comme mineure. Elle est d'autant plus facilement minorée que sur l'agenda réformateur de la fin des années 2000, la priorité est clairement donnée à la gestion à distance *via* l'évaluation et les mesures incitatives-punitives comme les palmarès d'insertion. Les partisans de l'autonomie qui participent à la mise en œuvre des mesures prescriptives justifient ces dernières comme une mesure temporaire. Selon un ancien président d'université de l'est francilien, le ministère « a donné l'autonomie » mais continue à « porter la responsabilité des politiques publiques ». En attendant que « la dynamique de l'autonomie se mette en place, le rôle du ministère n'est pas encore redimensionné[29] ». Sur le même principe, le directeur des formations à l'AERES explique pourquoi l'Agence évalue le contenu professionnalisant des formations (*i.e.* coopération avec les professionnels, possibilités des stages, listes des débouchées) plutôt que d'observer seulement la qualité de l'insertion, qui serait l'objectif à long terme :

> **Ancien directeur des formations à l'AERES**. J'évalue les formations qui tournent depuis pas assez longtemps, j'ai pas des indicateurs sur l'insertion, donc je vais me donner les moyens de pouvoir juger l'employabilité et non pas l'insertion. C'est un peu l'idée de comment les gens vont avoir mis en œuvre ce qui faut pour que la personne formée soit employable, les compétences etc. Puisque je peux pas mesurer la réalité de l'insertion, je vais mesurer l'employabilité[30].

Si les instruments prescriptifs de professionnalisation sont considérés comme propres à une phase transitoire vers le système libéral, ils sont surtout utilisés par le ministère pour associer aux réformes certains acteurs périphériques vis-à-vis de « l'autonomie ». Parmi ceux-là, les organisations étudiantes sont les premières à être rassurées et maîtrisées.

2.2.2. Forces des syndicats étudiants, faiblesses des universitaires

[29] *Entretien avec un ancien président d'université; né dans les années 1940.* (Paris, 2015).
[30] *Entretien avec un ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950*, *op. cit.*

Depuis les années 1960, les mouvements des lycéens et des étudiants sont à l'origine du retrait de plusieurs projets de loi et de l'instabilité gouvernementale que cela implique. Les organisations étudiantes sont le principal acteur veto de la politique universitaire en France (cf. chapitre 3). Elles sont aussi reconnues comme tel par les porteurs de réformes dans les années 2000. La déjà citée conseillère de la Ministre se rappelle du mouvement étudiant de 2007-2008 comme d'un moment clef pour son avenir au ministère:

> **JK**. Pendant la LRU, il y avait des sujets plus tendus que d'autres entre le Ministère et l'Elysée ?
> **Conseillère de Valérie Pécresse au MESR**. Non, il n'y avait pas eu de tension. Juste à un moment donné on se demandait « est-ce qu'on va laisser Pécresse ». Ce n'était pas un sujet de tension. Pour nous c'était la question de savoir si on fait nos cartons. Parce qu'on avait des manifestations étudiantes monstres. On a eu un premier coup en 2007-janvier 2008, l'hiver a été compliqué, l'occupation d'universités […].
> Je pense qu'à Elysée ils se sont dits à un moment « est-ce qu'il faut changer Pécresse pour calmer le jeu » ? En plus ça a rebondi en 2009 mais ça a été plus court, plus technique, moins d'étudiants engagés, ça n'a pas repris. Mais voilà, c'était ça les moments de tensions, quand l'Elysée, tout à coup se pose la question de la capacité du ministre à porter le sujet. Et dans le secteur de l'enseignement supérieur français c'est très très marqué : Alain Devaquet,… Tout ministre de l'enseignement supérieur en France a ça en tête quand il pose ses valises. Il sait que si on perd ou blesse un jeune dans les conditions de conflit, c'est ensuite politiquement très compliqué. On a eu des semaines et des nuits difficiles.

Le traumatisme Devaquet est toujours présent. Le conseiller de l'exécutif déjà cité voit les manifestations étudiantes comme le danger majeur pour la survie politique de « l'autonomie », de la ministre et éventuellement du gouvernement. Aussi, quand il conçoit la réforme, il prend en compte les positions des syndicats étudiants et leurs supposées capacités de mobilisation :

> **Conseiller de l'exécutif.** Vous savez, dans l'enseignement supérieur, l'agitation politique, elle devient risquée lorsque vous mettez les étudiants dans la rue. Dans tous les pays d'ailleurs. Pour une raison extrêmement simple c'est que, un, ça devient dangereux quand vous avez cinq cent milles jeunes dans la rue ; il y a la police ; il y a la bagarre. Et puis, les familles se disent que leurs enfants ne sont pas plus cons que les autres et que s'ils sont dans la rue, il y a peut-être une raison. Et ça devient un vrai problème politique et très vite ! […]
> Je lui ai dit [à N. Sarkozy] sur l'autonomie, les étudiants n'iront pas dans les rues. Ce qui les préoccupe c'est d'avoir un diplôme qui leur permette soit de trouver un boulot soit de continuer. Mais en tous les cas, quand on fait des études, on s'en fout complètement de savoir quel est le statut de l'université. L'autonomie, l'UNEF savait très bien qu'elle allait mobiliser quoi, mille personnes et encore, juste les militants[31].

Le pari de l'Élysée, c'est que le projet de l'autonomie n'a pas une portée politique qui permettrait à l'UNEF de mobiliser assez d'étudiants pour faire plier le gouvernement. Mais la Ministre est plus exposée aux oppositions et défend une ligne plus consensuelle que la Présidence : « Pécresse voulait des négociations longues.

[31] *Entretien avec un conseiller de l'exécutif; né dans les années 1950*, *op. cit.*

Elle se serait bien vue négocier la loi jusqu'à Noël 2007 avant de la soumettre au Parlement. Sarkozy disait 'La réforme doit passer cet été.' Elle était entre deux feux. D'un côté, on l'a poussée à aller très vite. De l'autre côté les syndicats[32] ». Dès le mois de juin, l'Élysée concède aux étudiants de ne pas libéraliser les frais d'inscription et de ne pas introduire la sélection à l'entrée en master. L'UNEF cherche ensuite à obtenir des garanties pour que « l'autonomie » ne se traduise pas par un désengagement de l'État. Dans le contexte d'après le mouvement du CPE, la professionnalisation est un problème public majeur. Son cadrage social est renforcé par les associations étudiantes. Plusieurs rapports dont celui de Patrick Hetzel proposent des réformes concrètes dans le domaine. Le ministère s'engage alors aux mesures prescriptives et généralisées comme une contrepartie de « l'autonomie ». La conseillère de Valérie Pécresse le décrit comme un « deal » conclu entre le ministère et les organisations étudiantes :

> **JK**. Et pour y faire face [aux « mouvements étudiants » de 2007-2008], la tactique ça a été aussi de s'appuyer sur la communauté universitaire [évoquée dans l'entretien comme un partenaire associé aux réformes] ?
> **Conseillère de Valérie Pécresse**. Pas vraiment, non. La communauté universitaire n'est jamais trop… Les étudiants ne voulaient pas d'autonomie par peur de la concurrence, de la sélection. Mais, il y avait un certain nombre de choses qui ont été créées pendant l'été – BAIP, Réussite en licence – qu'on avait créées pour un peu dealer les choses avec les étudiants. Mais ça n'a pas empêché que ça monte […].
> **JK**. Les BAIP et la Réussite en licence pour les étudiants comme une compensation contre l'autonomie ?
> **Conseillère de Valérie Pécresse**. Oui ça a été les garde-fous précisément à ce qu'ils vivaient comme une injonction. C'était un signal que l'autonomie ce n'est pas « je fais n'importe quoi, je choisis mes disciplines que dans les secteurs qui m'apportent du fric, je n'ai plus rien à faire des étudiants en premier cycle parce qu'au fond, ce qui m'intéresse c'est la visibilité internationale grâce à la recherche ». […] C'est ça ce qu'on a dealé avec les étudiants. En tous cas, sur lequel on a construit un compromis politique. Avec les étudiants beaucoup plus que les universitaires d'ailleurs[33].

Parmi les organisations étudiantes, c'est avec l'UNEF que le « deal » décrit ici par la conseillère de la ministre est pour l'exécutif le plus difficile et le plus important à obtenir[34]. En entretien, plusieurs acteurs programmatiques constatent avec satisfaction que, dans la période 2007-2012, l'UNEF est demandeuse de la professionnalisation. Certains y voient un double discours des leaders de l'organisation: constructif et factuel (c'est-à-dire favorable à la professionnalisation)

[32] *Ibid.*
[33] *Entretien avec une conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur*, *op. cit.*
[34] *Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950*; *Entretien avec un conseiller de l'exécutif; né dans les années 1950*; *Entretien avec un ancien président d'université né dans les années 1940.*

dans les commissions qui sont à l'abri des caméras ; politique et démagogue (c'est-à-dire contre la professionnalisation) dans les tribunes[35]. Certains l'interprètent comme le résultat de l'affaiblissement du clivage relatif à la lutte des classes. Selon un ancien conseiller d'Alice Saunier-Seité dont les projets de professionnalisation dans les années 1970 se sont heurtés à l'opposition de l'UNEF, « le sujet n'est plus politisé ; tout le monde fait de la professionnalisation aujourd'hui ! […] Et l'UNEF, sans le PCF derrière, elle ne peut plus être aussi idéologique ; ils ne peuvent plus crier qu'on vend l'université aux patrons, ils seraient ridicules[36] ». Si ces aspects peuvent jouer un rôle, la condition essentielle pour que l'UNEF soutienne la professionnalisation – et pour que celle-ci puisse être « dealée » contre l'autonomie – c'est que les réformes soient généralisées et prescriptives. L'UNEF s'oppose aux instruments incitatifs-punitifs qui tendent à la diversification du système d'enseignement justement parce qu'ils creusent les inégalités quand ils ne garantissent pas la professionnalisation dans l'ensemble des formations.

Parmi les mesures de professionnalisation relevées dans la première partie du chapitre, l'UNEF s'oppose uniquement au financement et classement des établissements selon le taux d'insertion de leurs diplômés, c'est-à-dire le seul projet incitatif-punitif[37]. Lorsque l'UNEF ne soutient pas explicitement certains autres instruments de professionnalisation, c'est parce qu'ils ne vont pas assez loin dans la généralisation et la contrainte directe pour assurer une égalité entre les étudiants des différents établissements, filières et niveaux. « Quand le gouvernement disait qu'il fallait développer les stages en licence, […] l'UNEF se positionnait pour dire 'il faut un mouvement d'encadrement des stages en parallèle à la *généralisation* dans les cursus. Il faut que les deux éléments aillent de pair[38] ' ». L'ancien président du syndicat étudiant résume ainsi la position officielle du syndicat formalisée en 2006[39] pendant que les différents textes législatifs et réglementaires mettent en place un encadrement minimal des stages[40]. L'UNEF critique ces projets et refuse de signer la Charte des stages publiée une quinzaine de jours après le retrait du CPE. En juin

[35] *Entretien avec un ancien président d'université; né dans les années 1940.*, *op. cit.*
[36] *Entretien avec un ancien président d'université né dans les années 1940.*, *op. cit.*
[37] *Entretien avec une ancienne membre du bureau national de l'UNEF; née dans les années 1980; (*Paris, 2015); *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*
[38] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.* Italique JK.
[39] UNEF, « Projet de réglementation nationale pour les stages en entreprises ».
[40] Une série de textes législatifs et réglementaires de 2006 rend obligatoire la convention de stage et la gratification pour les stages de plus de trois mois. La hauteur de la gratification découle des accords collectifs ; son niveau plancher est fixé à 30% du Smic par le décret du 1er février 2008

2006, le syndicat explique dans son programme en vue des élections au CNESER que « la charte des stages n'est pas contraignante » et qu'il faut « une véritable réglementation » pour que le stage soit « une période de formation à part entière avec une vraie intégration dans la maquette du diplôme[41] ». Le comité STAPRO mis en place par Valérie Pécresse réfléchit, entre autres, sur la possibilité d'introduire des « stages obligatoires dans le cadre d'un cursus conduisant à la délivrance d'un diplôme national (L ou M). » Résumant dans une note les avis des participants, un des co-présidents du comité indique que cette proposition n'est pas contestée ; seulement l'UNEF « déplor[e] » – non pas la proposition elle-même – mais « l'absence de force qui rendrait contraignants » de tels « principes[42] ».

D'après les conclusions du groupe de travail sur les Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, l'UNEF « regrette vivement, avec insistance depuis plusieurs réunions, que l'on ait renoncé à un document prescriptif. Pour l'UNEF, le texte proposé est une 'coquille vide' qui ne contraindra nullement les universités ». En entretien, l'ancien président de l'UNEF explique cette revendication par l'objectif de réduction des écarts entre les formations : celles qui « sont les moins professionnalisées – nous parlions des sciences humaines – ont besoin de mutualiser les compétences et d'avoir des fonctions support qui les aident dans cette relation avec le monde professionnel[43] ».

> **Ancien président de l'UNEF**. Nous, on considérait qu'il y avait un problème central qui était celui des moyens humains qu'on affectait à ces bureaux. Parce que, si on veut que ça soit pas seulement un guichet qui sollicite les étudiants de temps en temps mais que ça soit une vraie aide à la construction de leur parcours donc qu'ils puissent leur donner des *conseils personnalisés*, il fallait qu'il y ait des professionnels capables de donner des conseils d'orientation et pas simplement d'orientation au regard de l'offre de formations qui existe dans l'université mais d'orientation professionnelle. Donc il y avait eu des besoins en compétences, besoins humains là-dessus. Et aussi pour aider, pour être un outil au service des enseignants qui élaboraient *l'offre des formations*, pour prendre en compte *l'orientation professionnelle*. Donc on trouvait que c'était un peu une coquille vide[44].

Sur la même base du « souci de justice sociale[45] », l'UNEF défend « des modules de préparation au projet personnel et professionnel » qui comporteraient des formations sur le « droit du travail » et « remédie[raie]nt aux graves problèmes

[41] UNEF, *Insertion professionnelle*, http://unef-cneser2006.over-blog.net/article-3055541.html , 14 juin 2006, (consulté le 19 juillet 2019).
[42] Comité STAPRO, « Principaux points abordés. Réunion du 26 septembre 2007 ».
[43] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*
[44] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*
[45] *Ibid.*

d'orientation des étudiants[46]». Toujours selon le même cadrage, cet objectif est développé par l'ancien président du syndicat :

> **Ancien président de l'UNEF**. À l'UNEF on le revendiquait beaucoup [le module de projet professionnel]. Notamment parce qu'on disait : l'insertion professionnelle, savoir s'insérer, c'est aussi une compétence qu'il faut acquérir. […] On militait pour que le projet professionnel soit un temps de formation à part entière. […] C'est quelque chose d'important parce que sinon c'est ceux qui ont le réseau qui s'en sortent. Il faut que le service public ça soit le réseau pour ceux qui n'en ont pas, pour trouver du boulot, pour un stage etc[47].

Faire de l'enseignement supérieur « le réseau pour ceux qui n'en ont pas », ce programme de l'UNEF n'est pas seulement le résultat de l'affaissement des clivages idéologiques et d'une percée de la cité par projet tel que défini par Boltanski et Chiapello[48]. Il a un ancrage institutionnel au sein de l'organisation. Rémi Morder relève une continuité dans les prises de position de l'UNEF au sujet de la professionnalisation depuis les années 1950. L'UNEF s'oppose durablement aux formations disciplinaires détachées de la vie professionnelle mais aussi aux formations étroitement spécialisées à un métier[49]. En 2015, nos enquêtés, anciens membres du bureau national de l'UNEF les appellent les « formations tubulaires », qu'elles soient professionnelles (« licence Michelin à Clermont[50] ») ou académiques (« on y entre en première année, on ne peut pas en sortir, on ne peut pas se réorienter sans redoubler, on ne peut pas acquérir des compétences larges et puis se spécialiser progressivement, on est enfermé très tôt dans une voie qui peut être sans issue[51] »).

C'est aussi depuis les années 1950 que l'UNEF considère les étudiants comme les futurs employés et qu'elle défend la pluridisciplinarité pour leur permettre de changer de voie et se reconvertir. Elle conteste l'inclusion des représentants patronaux dans la gouvernance des universités mais se dit favorable à la coopération des universitaires et des représentants du monde socio-professionnel sur l'offre des formations et sur l'enseignement [52] . Si elle s'oppose aux projets de

[46] UNEF, « Insertion professionnelle », art cit.
[47] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*
[48] Les documents de l'UNEF sur la professionnalisation dans les années 2000 autant que les propos de ses anciens dirigeants rencontrés pour entretien en 2015 se caractérisent par un maillage du vocabulaire et des principes issus de la cité républicaine (égalité, justice sociale, service public) et de la cité par projet (« avoir du réseau », « acquérir des compétences », « savoir construire son projet »). (Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard (Paris, 1999); Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard (Paris, 1991).)
[49] Robi Morder, « Les mouvements étudiants face aux questions de l'insertion et de la professionnalisation. », Dijon, 2008.
[50] *Entretien avec une ancienne membre du bureau national de l'UNEF; née dans les années 1980.*
[51] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*
[52] R. Morder, « Les mouvements étudiants face aux questions de l'insertion et de la professionnalisation. », art cit.

professionnalisation proposés par les gouvernements de droite dans les années 1970 (réforme du second cycle) et 1990 (*i.e.* rapport Laurent et les stages diplômant), elle est historiquement favorable aux stages dans sa lutte contre une université élitiste, mandarinale, détachée de la « vie réelle[53] ». En vue de son 63e congrès qui a lieu à Dijon en 1963, l'UNEF met en place une « commission stages » qui préconise de généraliser les stages à tous les étudiants car, à condition d'être encadrés, les stages sont le meilleur moyen pour l'université d'assumer son « devoir », c'est-à-dire de « préparer l'étudiant aux responsabilités qu'il aura au sein de l'économie nationale ». Ainsi le « stage fait partie intégrante des études, il est obligatoire […]. Tout étudiant doit faire un stage […][54] ». L'aide à l'insertion professionnelle des étudiants par le biais des cours sur la recherche d'emploi, de rédaction des CV, entretiens d'embauche etc. est mis en avant par l'UNEF-ID au moins depuis les années 1990[55].

Si pour l'UNEF, la professionnalisation généralisée et prescriptive n'est pas une revendication nouvelle, elle est encouragée par le mouvement anti-CPE. D'après un ancien président du syndicat, le mouvement de 2006 « unifi[e] la jeune génération dans ses craintes et dans ses demandes d'une insertion durable » de sorte que c'est « pour l'UNEF une obligation dans tout son discours syndical de tenir compte de cette demande très forte des étudiants de faire des études pour trouver un job[56] ». Dans cette période, l'UNEF est l'organisation étudiante majoritaire mais ses concurrents[57] sont plus actifs sur le sujet de la professionnalisation. La Confédération étudiante (Cé) devient représentative en été 2006 et la professionnalisation est sa revendication principale sinon unique. Hormis la mission d'insertion et d'orientation au sujet de laquelle la Confédération organise un plébiscite étudiant en février-mars 2007, elle fait des réseaux des anciens étudiants (*alumni*) son outil phare pour faciliter l'entrée des diplômés universitaires sur le marché du travail[58]. Moins visible pendant le

[53] D. Fischer, *L'Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, p. 133.
[54] UNEF, « Rapport de la commission stages. Document préparatoire au congrès de Dijon de l'UNEF 7-13 avril 1963. », *Les cahiers du Germe*, 1997, no 2, p. 8.
[55] R. Morder, « Les mouvements étudiants face aux questions de l'insertion et de la professionnalisation. », art cit, p. 67.
[56] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*, *op. cit.*
[57] En 2006, l'UNEF a 5 sièges au CNESER contre 3 de la FAGE et 1 de la Cé. En 2008, le rapport est de 5 contre 2 et 1. Au CROUS/CNOUS, la FAGE emporte les élections en plein mouvement anti-CPE (4 contre 2) mais l'UNEF conteste les résultats en justice et emporte plusieurs procès invalidant les élections. (L'Obs, « *La justice annule sept élections du CROUS* », 19 octobre 2006, https://www.nouvelobs.com/societe/20061019.OBS6250/la-justice-annule-sept-elections-du-crous.html.) En 2008 elle s'impose avec 4 sièges contre 2 de la FAGE, 1 du PDE et de l'UNI.
[58] *Entretien avec une ancienne présidente de la Confédération étudiante; née à la fin des années 1970*, *op. cit.*

mouvement anti-CPE, la FAGE se mobilise en faveur de la création des bureaux d'aide à l'insertion professionnel (BAIP). Sans s'opposer à ces instruments[59], l'UNEF essaie de se distinguer des autres syndicats étudiants par un cadrage plus social de la professionnalisation. Celui-ci est favorisé par les jeux de concurrence au sein du syndicat.

La tendance majoritaire de l'UNEF (proche des socialistes) soutient la professionnalisation au moins depuis la réunification du syndicat en 2001. Une tendance minoritaire de gauche radicale (héritage trotskiste, proche du NPA) rejette le rapprochement de l'université avec les entreprises au nom de son engagement anticapitaliste. Dans des débats internes au syndicat, la tendance majoritaire défend la professionnalisation contre l'aile gauche. Elle le fait au nom de la justice sociale et du soutien aux plus démunis :

> **Ancien président de l'UNEF**. Moi je trouvais qu'ils [les militants appartenant à la motion à gauche de la motion majoritaire] avaient parfois une position un peu élitiste, ce que je leur disais dans les réunions de l'UNEF. Je leur disais que c'était refuser que l'UNEF construise des revendications en matière d'insertion professionnelle qui ne sont pas les mêmes que celles du patronat, qui ne sont pas les mêmes que celles de l'employeur. C'est évidemment refuser de prendre en compte une demande très forte au sein de notre génération et du public étudiant premièrement. Et que, deuxièmement, ça a été aussi du mépris de classe. C'est-à-dire que ceux qui exprimait le plus cette demande-là, c'était ceux qui avaient accédé à l'université le plus récemment, les étudiants issus des milieux les plus populaires qui n'ont pas les réseaux familiaux pour se débrouiller seuls pour s'insérer professionnellement. Donc je me rappelle d'un débat assez vif où on les accusait d'un académisme et d'un élitisme un peu poussé dans leur projet […]. En considérant que l'enfant d'ouvrier avait aussi besoin de trouver le boulot, qu'il y avait une pression sans doute plus forte pour en trouver parce que le sacrifice que représentait pour lui et sa famille le fait de faire des études a été aussi motivé par l'espérance d'une ascension sociale par le diplôme auquel l'absence du travail après ne répondait pas. Donc il fallait bien qu'on réponde à cette aspiration des classes populaires qui étaient à l'université[60].

L'ancien président de l'UNEF résume dans cet extrait l'essentiel du cadrage social de la professionnalisation. Les références au principe de l'égalité et de la justice sociales représentent pour la tendance majoritaire de l'UNEF une façon de se positionner face aux concurrents internes (il faut « répondre à cette aspiration des classes populaires »). Ce cadrage leur sert aussi à se distinguer d'autres organisations étudiantes sans leur délaisser le terrain électoralement fécond de la professionnalisation. Le cadrage social conditionne le type de professionnalisation défendu par l'UNEF. Elle ne peut pas s'appuyer sur des instruments incitatifs-punitifs qui favoriseraient la diversification du système et un creusement des inégalités.

[59] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*, *op. cit.*
[60] *Ibid.*

L'UNEF soutient donc la professionnalisation généralisée et prescriptive, la seule qui respecte l'idéal de l'égalité entre les établissements et les étudiants. Si le ministère se sert de la professionnalisation comme d'une contrepartie à l'agenda de « l'autonomie », il n'a pas d'autres choix que de suivre les priorités du syndicat étudiant majoritaire. Il ne va certes pas aussi loin dans la prescription (il ne faut pas heurter la CPU) mais il n'emprunte pas non plus une direction opposée (les indicateurs d'insertion ne sont finalement pas utilisés pour financer les établissements et le palmarès n'est publié qu'en 2010 quand le mouvement universitaire est retombé).

La professionnalisation prescriptive et généralisée se comprend donc par les intérêts des acteurs veto. Le même principe explique que la professionnalisation se diffuse par des instruments incitatifs-punitifs en Tchéquie. Comment expliquer que les intérêts d'acteurs veto soient si différents en France et en Tchéquie ? Ou plutôt, qu'est-ce que les différences nationales dans la professionnalisation nous apprennent en retour sur les deux espaces de la politique universitaire? En France, la professionnalisation prescriptive et généralisée sert aux réformateurs comme une contrepartie apportée au syndicat étudiant lors de l'adoption de réformes libérales. En Tchéquie, des mesures équivalentes ne sont pas envisageables ; c'est au contraire la diversification et l'absence de mesures prescriptives qui conditionnent le succès d'une réforme. L'espace de la politique universitaire tchèque est moins détaché des logiques disciplinaires propres au champ universitaire. Ces logiques et les enseignants-chercheurs qui reproduisent les ordres disciplinaires sont les principaux absents et perdants des réformes françaises [61] . En témoignent aussi les positions du gouvernement par rapport aux mobilisations universitaires.

Le mouvement du printemps 2009 est porté par les enseignants-chercheurs ; certains sont plusieurs mois en grève. Mais la conseillère de Valérie Pécresse constate que le mouvement étudiant en 2007-2008, est « nettement plus difficile, plus tendue ». Le conseiller du gouvernement est plus explicite sur sa vision des forces de blocages dans l'enseignement supérieur :

[61]Christine Musselin décrit comment la configuration du système universitaire se transforme depuis les années 1990 au détriment de la profession universitaire, c'est-à-dire les facultés, disciplines et leurs mandarins (Christine Musselin, *La grande course des universités* (Paris: Les Presses de Sciences Po, 2017), chapitre 1.).

> **Conseiller de l'exécutif**. Si vous n'avez pas les étudiants dans la rue, bon, les chercheurs [petit rire]. Et ça c'est vrai dans tous les pays. Si les profs et enseignant-chercheurs sont dans la rue, vous allez avoir cinquante mille profs qui défilent, les gens s'en foutent complet ! Et les chercheurs c'est encore pire. Il n'y a pas de pouvoir de blocage. Bon, on pourrait l'avoir, on pourrait ne pas délivrer de diplômes, par exemple, mais c'est compliqué, on a les étudiants ; on ne va pas... On n'est pas dans la position des gens comme les trains ou les avions. Il n'y a pas de relation entre le pilote et le passager alors que le prof et les étudiants…
> C'était pour dire qu'en 2009, lors de la réforme de statut, ma position… J'ai toujours dit à Sarkozy «cent, centre quatre-vingt mille personnes dans la rue, c'est pas grave ; tant qu'il n'y a pas cinq cent mille étudiants dans la rue, c'est pas grave. Personne ne se solidarisera avec les profs, avec les chercheurs, personne[62] ».

Pour le gouvernement, les universitaires ne sont pas en capacité de bloquer une réforme. Néanmoins, l'exécutif appréhende la « communauté LSHS […] où la recherche très individuelle répond mal aux logiques de fusions […] » et qui est donc susceptible de « vivre le projet [de réforme] comme un contexte de fragilisation[63] ». La fragilisation ne serait pas problématique en soi. Mais contrairement aux autres domaines académiques, les LSHS sont considérées comme un domaine proche des médias qui dispose par conséquent d'un fort « pouvoir de nuisance » :

> **Conseillère de Valérie Pécresse**. En France, idéologiquement, la communauté universitaire est une communauté plutôt à gauche et c'est marqué encore plus dans les SHS avec des disciplines qui sont même les matrices de la pensée de gauche en France, la sociologie, la théorie politique avec des grands noms, un accès à la presse très fort, culture de l'engagement, de mise en question des politiques très forte. […] Nous, on s'est véritablement saisi du sujet des SHS. Aussi pour les raisons tactiques. La tactique c'était la neutralisation de cette communauté qui avait un pouvoir de nuisance très fort parce qu'elle avait le pouvoir intellectuel.
> **JK**. Neutralisation en impliquant la communauté de SHS à l'action, à la décision ?
> **Conseillère de Valérie Pécresse**. Exactement, une façon de dire « on vous laisse pas à côté du truc; on vous écoute ; on fera les choix qui vous plairont ou ne vous plairont pas mais en tous cas, on maintiendra un dialogue constant, constant, constant avec vous pendant toute la période[64].

Pour prévenir une opposition frontale avec un adversaire potentiellement puissant, la ministre développe des actions spécifiques envers le secteur des SHS. Mis à part le « déjeuner de travail » mensuel entre la ministre et les figures universitaires, les projets visent à afficher que les SHS ne sont pas des laissés pour compte dans la dynamique de « modernisation » : campus Condorcet, Opération Phénix, ATHENA (Alliance nationale des Humanités, Sciences Humaines et Sciences Sociales)[65]. Ces

---

[62] *Entretien avec un conseiller de l'exécutif; né dans les années 1950*, *op. cit.*
[63] Extrait d'entretien avec la conseillère SHS de Valérie Pécresse qui précise l'idée seulement esquissée dans le corps du texte: « Au fond, si on donne les universités à des gestionnaires, à des gens qui doivent aller chercher du fric et nouer les partenariats – parce que pendant tout ce temps-là, il y a les fondations universitaires etc. – et les SHS, l'historien de moyen âge se dit « bah moi, j'aurai du mal à convaincre Michelin de venir financer mes travaux ». Donc il y avait ce grand champ d'inquiétude. » (*Entretien avec une conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur*.)
[64] *Entretien avec une conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur*, *op. cit.*
[65] *Ibid.*

initiatives « valorisent » les SHS de la même manière que la politique de professionnalisation soutenue par le ministère. Elles montrent en quoi les SHS peuvent développer le modèle des sciences naturelles et techniques ou en quoi les diplômés peuvent les mettre à profit hors la discipline universitaire et idéalement hors l'enseignement et la recherche publics. La professionnalisation est donc censée favoriser l'intégration des diplômés sur le marché de l'emploi privé où ils pourront contribuer à accroître la compétitivité de l'économie française. Le ministère réalise ainsi un coup de force en reliant le cadrage social et égalitaire de la professionnalisation – l'égalité entre les établissements, filières et étudiants – à ce projet politique néolibéral.

Conclusion

Un des éléments qui distingue le néolibéralisme du libéralisme, c'est le degré d'intervention publique : l'État « laisse faire » et se retire ou il grandit et investit des moyens pour créer et favoriser les forces marchandes[66]. Quoique schématique[67], cette distinction permet de souligner un trait supplémentaire qui distingue les professionnalisations française et tchèque. En France, la professionnalisation apparaît en arrière scène d'une réforme générale de l'ESR qui est accompagnée de financements supplémentaires importants issues du « grand emprunt ». Quand le gouvernement généralise les bureaux d'insertion et les enseignements sur le projet professionnel, ou quand il développe les indicateurs d'insertion, il dispose de budgets supplémentaires dont il négocie l'ampleur avec les universités et les syndicats. Pour évaluer la mise en œuvre des instruments de professionnalisation, l'AERES obtient davantage de ressources personnelles et financières que son prédécesseur, le Comité national d'évaluation. Lorsque les effectifs des formations professionnelles augmentent, le ministère doit, de même, trouver des ressources additionnelles. En 2011, quand l'arrêté de la nouvelle licence entend généraliser certains dispositifs de la licence professionnelle, l'État dépense presque quatre fois plus pour un étudiant en licence professionnelle-industrie que pour un étudiant en licence ou master général en « tertiaire[68] ».

[66] N. Brenner, J. Peck et N. Theodore, « Variegated neoliberalization », art cit.
[67] M. Ansaloni et A. Smith, « Des marchés au service de l'État ? », art cit ; Béatrice Cherrier et Yann Giraud, « Néolibéralisme partout, néolibéralisme nulle part ?: Discussion autour d'un texte de Philip Mirowski », *Zilsel*, 2018, vol. 3, n° 1, p. 139.
[68] Avec le *Système de répartition des moyens à l'activité et à la performance* (SYMPA), l'État distribue aux universités les ressources financières et salariales selon plusieurs critères parmi lesquels le plus

En Tchéquie, les ressources de l'État pour l'ESR diminuent drastiquement dès 2009. Cela explique aussi la provenance européenne de trois des quatre principales réformes favorisant la professionnalisation. Le financement selon le taux de chômage des diplômés s'appuie sur des chiffres déjà existants dans les bureaux d'emploi. Les procédures d'accréditation sont modifiées pour que la Commission (nouvellement le Bureau) d'accréditation, en manque chronique de personnel, n'ait pas à évaluer toutes les formations dans l'intervalle allant de deux à six ans ; mais pour qu'elle contrôle seulement les « procédures d'évaluation internes à l'établissement » une fois tous les dix ans. Plusieurs porteurs de réformes sont favorables aux formations en LSHS parce que, grâce aux « coefficients du coût économique des disciplines », elles coûtent moins chères à l'État.

En cela, la professionnalisation en Tchéquie s'inscrit dans un agenda plutôt libéral tandis qu'elle se développe selon des recettes plus clairement néolibérales en France.

Si l'État français est prêt à dépenser davantage pour la professionnalisation, c'est aussi en raison de la structure de l'espace de la politique universitaire[69].

En Tchéquie, celui-ci est peu différencié du champ académique. Les recteurs, le principal acteur veto, restent attachés à leurs établissements où les hiérarchies relèvent de logiques académiques traditionnelles, qui sont disciplinaires[70]. Les entrepreneurs politiques, eux-mêmes issus de la représentation académique, promeuvent une professionnalisation en périphérie des universités et des formations généralistes établies. Cela doit permettre au centre académique de garder un entre-soi d'élite intellectuelle malgré l'élargissement de l'accès à l'enseignement.

En France, l'espace de la politique universitaire est plus autonome. Les intérêts des disciplines n'y sont défendus ni par les acteurs programmatiques ni par les principaux acteurs veto que sont les syndicats étudiants. Pour autant, le caractère

---

important (environ 90% de budget pour l'enseignement) est le nombre d'étudiants présents aux examens. Or la subvention par étudiant change en fonction de la discipline. En 2011, les coefficients sont les suivants : 1,1 pour licence, master, IUFM tertiaires ; 2,4 pour L, M secondaires et la santé ; 3 pour licence professionnelle, DUT tertiaires ; 4 pour licence professionnelle, DUT secondaires. (Pierre Balme et al., *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management* (Grenoble: PUG, 2012), 28487.)

[69]Le lien est double. L'espace de la politique universitaire s'autonomise et se différencient avec l'afflux des ressources et des postes structurant les carrières. Mais l'arrivée des ressources est facilitée par les permanents déjà présents dans l'espace.

[70] J. Dvořáčková et al., *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, *op. cit.*

généralisé et prescriptif de la professionnalisation à la fin des années 2000 ne correspond pas à un dessein politique préétabli. Il découle des négociations plus ou moins directes entre les syndicats étudiants et les porteurs de réforme. Les deux partie envisagent la professionnalisation prescriptive comme une garantie de l'investissement de l'État lors du passage à « l'autonomie ». Pour observer comment cette garantie se manifeste sur le terrain, les prochains chapitres s'intéressent aux réceptions des réformes dans les universités.

Chapitre 5. L'exigence de professionnalisation, au-delà de l'action publique ?

Le précédent chapitre a montré que l'essor de la professionnalisation dans les années 2000 est fortement ancré dans la politique universitaire nationale. Ce chapitre explore d'autres espaces l'exigence de professionnalisation se consolide. Ils restent nationalement différenciés et sont structurés en homologie avec la politique nationale. En multipliant les portes d'entrée dans le sujet, nous cherchons à situer la localisation sociale de l'exigence.

Nous analysons dans un premier temps l'évolution qui se produit durant les années 2000 en ce qui concerne la couverture de l'enseignement supérieur dans la presse quotidienne nationale. Nous nous intéressons aux « services annexes à l'enseignement supérieur », c'est-à-dire aux activités marchandes ou associatives qui se sont développées dans les deux pays autour d'un enseignement supérieur massifié. Il s'agit d'abord de publications écrites (magazines, livres, guides) à destination des étudiants, des lycéens et de leurs familles censées les aiguiller au sein du monde de l'enseignement supérieur. Progressivement s'y ajoutent des prestations relevant du soutien scolaire (matériel de révision pour examens et concours, cours particuliers) et professionnels (conseil d'orientation, coaching, conseils pour trouver un emploi et se faire embaucher). Dans un second temps, nous analysons les initiatives de professionnalisation qui se développent au sein des quatre universités où se situe notre enquête sur les études de philosophie. Nous interrogeons les liens qui unissent ces initiatives à la politique universitaire nationale et aux dynamiques sociales plus larges[1].

1. L'enseignement supérieur dans la presse et la montée en puissance du conseil d'orientation

Les principaux quotidiens tchèques développent les rubriques hebdomadaires sur l'éducation et l'enseignement supérieur et publient les premiers classements des

[1] Ce chapitre a un caractère exploratoire. Il est essentiellement descriptif. Pour un traitement plus fin des données d'enquête qui sont présentées ici, nous aurions besoin de quelques mois de thèse supplémentaires.

formations du supérieur à partir de 2006[2]. En France, Le *Monde Étudiant*, devenu *Monde Campus*, emploie actuellement sept journalistes à temps plein. Le contenu de la presse quotidienne et son évolution sont analysés dans les prochains paragraphes. Les résultats indiquent que l'enseignement supérieur change progressivement de statut quand d'objet de politique publique il tente à devenir un marché où intervient une plus grande diversité d'acteurs. Le marché des services annexes à l'enseignement supérieur, analysé ultérieurement, s'est construit d'abord autour des magazines spécialisés qui ont élargi leur activité au-delà du journalisme (i.e. offre des formations, du conseil d'orientation et du coaching). Il s'agit principalement du mensuel *Étudiant* créé en 1974 ; des magazines *Sup'Jeune* et *Jeunes à Paris* lancés en 1989 et devenus Studyrama en 2001. En Tchéquie, les magazines grand-public pour les étudiants émergent plus tard, *KamPoMaturite* en 1998, *Studenta* en 2006, et se transforment aussi en sites internet proposant un éventail de services diversifiés pour les étudiants.

Encadré n° 5.1. – Sources

Partant de l'hypothèse de l'essor de la professionnalisation dans les années 2000, nous analysons la couverture médiatique en 1998 et 2011. En France, nous nous appuyons sur les archives électroniques du quotidien *Le Monde*. Nous analysons 115 articles en 1998 et 200 en 2011 qui porte sur l'« enseignement supérieur » ou « université ». En Tchéquie, nous mobilisons l'analyse exhaustive de la couverture médiatique de l'enseignement supérieur par Jan Beseda. Notre propre enquête se limite à la comparaison d'articles traitant de l'orientation et de l'insertion professionnelle des diplômés en 1998 et 2011. La recherche est réalisée dans une base de données, Anopresse, contenant sous forme électronique les articles de la presse écrite depuis 1996. Nous obtenons ainsi 33 articles en 1998 et 34 en 2011 issus de quatre quotidiens différents. Une majorité d'informations sur les services annexes provient de l'analyse des sources publiquement disponibles sur internet. Nous avons pu assister à une matinée « portes ouvertes » à Tonavenir.net, un acteur majeur du conseiller d'orientation privé en France. Pour les personnes intéressées de devenir les conseillers franchisés Tonavenir.net, une présentation est organisée tous les mois dans les locaux de tonavenir.net à Saint-Cloud. Nous y avons assisté en décembre 2017.

1.1. Enseignement supérieur dans la presse écrite : nouveaux acteurs, rhétorique managériale et stigmatisation de l'université traditionnelle

[2] Lenka Minksová, « Žebříčky vysokých škol v České Republice (Les classements des universités en Tchéquie) », *AULA*, 2008, vol. 16, p. 17-36.

Les prochains paragraphes montrent que dans la presse écrite de 1998 les acteurs qui ont la parole pour s'exprimer sur l'enseignement supérieur sont quasi exclusivement publics. Les acteurs privés commencent sont représentés seulement à fin des années 2000. Il ne s'agit pas uniquement d'employeurs privés (qui sont plus souvent reconnus par les journalistes comme « parties prenantes » des établissements d'enseignement supérieur) mais aussi d'entreprises et de cabinets privés qui deviennent de véritables sources d'information et d'expertise sur l'enseignement supérieur ainsi que sur le lien entre formations et marché du travail. Leur légitimité d'experts neutres s'appuie sur les résultats des enquêtes qu'ils produisent ou simplement sur leur activité dans le secteur des services annexes à l'enseignement supérieur.

Parallèlement à l'essor des acteurs privés le contenu des articles de presse se modifie. En 1998, ils sont en lien étroit avec l'actualité de l'enseignement supérieur et de la politique universitaire. En 2011, la presse spécialisée propose des sujets qui s'apparentent à du conseil à destination des lycéens et étudiants en tant qu'usagers ou consommateurs : comment choisir sa filière, préparer un examen, partir étudier à l'étranger etc. Contrairement aux classements des filières qui existent en France dès les années 1970[3] et qui se multiplient dans les deux pays durant les années 2000, ce nouveau type d'articles se passent de données quantitatives et d'indicateurs statistiques. Ils s'appuient sur des témoignages individuels et véhiculent une vision particulière des hiérarchies des savoirs et des emplois légitimes.

1.1.1.L'essor des acteurs privés

Avant de s'intéresser au discours produit dans les articles analysés, nous comparons les catégories d'acteurs qui y sont cités comme références ou sources d'information. Les pouvoirs publics et les élites politiques et universitaires nationales occupent une place moins centrale à la fin des années 2000. Dans *Le Monde*, le gouvernement ou les agences gouvernementales nationales (CNE, AERES) sont apparues dans 56,5 % des articles en 1998 contre 41,5 % en 2011. En Tchéquie, Beseda pointe une régionalisation de la couverture médiatique de l'enseignement supérieur : les établissements et les représentants des entreprises considérées comme « parties prenantes » ont plus souvent la parole et s'expriment indépendamment des

[3] J. Bouchard, « La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche », art cit.

initiatives conduites par les autorités nationales. S'agissant plus spécifiquement de l'insertion professionnelle des diplômés, les acteurs privés deviennent en moins de treize ans une source d'information légitime. Les médias tchèques font référence à au moins un acteur public (gouvernement, bureaux d'emploi, instituts de recherche, établissements d'enseignement supérieur) dans 97 % d'articles parus en 1998 contre 66 % en 2011. L'évolution est similaire en France: 93,3 % d'articles du *Monde* sur l'orientation et l'insertion professionnelle citent les acteurs publics en 1998 contre 73 % en 2011. Qui sont les acteurs privés émergeant dans l'espace public ?

Il s'agit d'abord de grands cabinets internationaux du conseil, comme *PwC*, *Deloitte* ou *Universum*. Les journalistes rapportent les résultats des enquêtes que ces mêmes cabinets ont réalisées auprès des étudiants et des diplômés qu'ils ont interrogés sur leurs attitudes envers l'emploi et les employeurs ou sur les manières dont les diplômés voient la relation entre leurs formations et leurs futurs emplois. Les étudiants ou diplômés cherchent-ils plutôt un salaire élevé ou bien une entreprise stable qui offre des perspectives de carrière intéressantes ? Le cabinet *Universum*, se revendiquant comme le numéro 1 dans le domaine de l'« *employer branding* », établit des palmarès des employeurs les plus populaires auprès des étudiants et des jeunes diplômés dans différents pays.[4] Ces enquêtes interrogent de préférence les étudiants issus des écoles de commerce ou d'ingénieur en France et des filières économiques et techniques en Tchéquie. Leurs formations proches des entreprises façonnent de manière particulière les aspirations des futurs diplômés. Les employeurs privés et les questionnements spécifiques aux carrières dans le secteur privé sont surreprésentés.

Les autres acteurs privés sont les agences de recrutement (Robert Half International, Manpower, Hofirek Consulting, Ranstadt Search & Selection)[56]. Leur essor est concomitant d'un déclin relatif des représentants des agences d'emploi. Dans les articles de presse, ils tiennent un rôle d'experts du marché du travail. Les journalistes sollicitent également plus fréquemment en 2011 qu'en 1998 les commentaires et les avis des employeurs (EADS, Société Générale, Axa, Eiffage;

[4] Antoine Reverchon, « Des étudiants rendus méfiants par la crise », *Le Monde*, 4 avr. 2011p. ; « Průzkum: Důležitější než výše nástupního platu je pro studenty stabilita firmy (Plus important que le salaire: la stabilité de l'entreprise) », *Hospodářské noviny*, 5 nov. 2011p.
[5] Olivier Rollot, « Management : les cadres veulent un master », *Le Monde*, 8 oct. 2011p.
[6] Rollot (2011), « Management : les cadres veulent un master »

Tesco, Linet, Siemens, Wustenrot, Mercedes Benz)[7], qui présentent leurs préférences à propos des diplômes, qualifications, savoir-faire et savoir-vivre des candidats. En France, les employeurs apparaissent aussi en tant que partenaires des universités dans la conception et l'évaluation des formations (stages, avis sur les contenus de formations)[8].

En Tchéquie l'entreprise LMC devient un acteur dominant dans le domaine formation-emploi. Elle anime les sites internet hébergeant à la fois les annonces d'emploi et les annuaires des formations universitaires (jobs.cz, prace.cz, vysokeskoly.cz). Les journalistes se réfèrent aux sites du groupe LMC pour conseiller le lecteur quant à la manière de chercher une formation ou un emploi. Ils mobilisent encore le portail LMC pour citer le nombre d'offres d'emploi qui apparaissent dans un secteur pour une région donnée[9]. Les représentants du LMC donnent leur avis en tant qu'experts du marché du travail parfois en s'appuyant sur les résultats des enquêtes réalisées auprès des employeurs et des étudiants/diplômés[10], d'autrefois, ils s'expriment sur la situation actuelle de telle ou telle catégorie de diplômés ou de secteur professionnel sans s'appuyer sur des données empiriques[11].

Encadré 5.2 – Libor Malý, l'entrepreneur d'emploi et visionnaire bouddhiste

LMC est fondé en 1996 par Libor Malý, ingénieur informaticien, diplômé de l'École supérieure d'économie à Prague. Pour mettre en lien les employeurs et les demandeurs d'emploi, il lance d'abord le site Jobs.cz qui devient dès le début des années 2000 le leader du marché en Tchéquie (à la fois pour les particuliers en recherche d'emploi comme pour les entreprises cherchant des employés). Progressivement, Malý élargi son activité au domaine de la formation. Il explique qu'il voit comme une solution pour atténuer l'écart entre la demande et l'offre sur un marché du travail saturé par les « managers et économistes », en manque d'ingénieurs et de techniciens qualifiés. Plutôt que d'appeler à une meilleure régulation de l'offre de formation par les autorités publiques, il construit une plateforme répertoriant les offres de formations continues en présupposant que les personnes en recherche d'emploi se renseigneraient sur les qualifications recherchées pour un emploi donné avant de tenter de les acquérir. Parallèlement, il développe l'un des sites des plus consultés sur les formations du supérieur : vysokeskoly.cz.

[7] Olivier Rollot, « Objectif premier emploi », *Le Monde*, 15 oct. 2011p. ; Martina Židkova, « Firmy mají o absolventy VOŠ zájem (Les Entreprises s'intéressent aux diplômés d'écoles professionnelles) », *Lidové noviny*, 30 août 2011p.
[8] Rollot (2011), « Objectif premier emploi… »
[9] « Všechny školy na jedno kliknutí (Toutes les écoles à un clic)», *Blesk*, 24.03.2011
[10] « Krize změnila i studenty. Více se zajímají o praxi (La crise a changé les étudiants : ils s'intéressent aux stages», *Hospodářské noviny* 11.05.2011
[11] « Technické obory lákají (Les filières techniques sont attirantes) », *Hospodářské noviny*. 07.02.2011

Inspiré par le bouddhisme, il oriente à partir de la fin des années 2000 ses activités professionnelles autour des questions du « sens du travail » (le sens, qu'il interprète comme accomplissement personnel)., Afin de soutenir le volontariat et la responsabilité sociale des entreprises, il fondé le site dobro.cz [le bien]. En 2012, il vend le LMC à l'entreprise finnoise *Alma career* pour une somme avoisinant les 30 millions euros. Après l'échec du site dobro.cz, il considère que le volontariat « est un concept du millénaire passé » et voit l'avenir dans le « travail qu'on aime ». Pour promouvoir le « travail joyeux dans un nouveau contexte » il fonde l'association Adato Paradigma et le site hearth.net. Ce dernier est une plateforme où les gens s'échangent gratuitement des biens et des services. La condition au bon fonctionnement du site est la suivante : les participants acceptent un don sans contre-don direct, mais doivent s'engager à réaliser ce contre-don plus loin dans la chaîne (en offrant un autre service/bien à un tiers). Selon Maly, la responsabilité individuelle est le concept clef autour duquel doit s'organiser la société et le progrès social. L'Etat doit remplir ses fonctions régaliennes (sécurité et protection), assurer une « dignité humaine » et motiver les individus à devenir responsables.

Le cas extravagant de Libor Maly illustre l'importance du référentiel individualiste et libéral en Tchéquie. On verra que le concept de responsabilité individuelle accompagné d'une réticence vis-à-vis du paternalisme étatique est cher aux nouveaux entrepreneurs de l'enseignement supérieur en Tchéquie (qu'ils soient dans le secteur marchand ou associatif).

1.1.2.L'essor des articles relevant du conseil

Une plus grande présence d'acteurs privés dans les articles sur l'enseignement supérieur s'accompagne d'un changement relatif de leurs thème et contenu : en 2008/2011 les articles sur l'actualité de l'enseignement supérieur sont moins représentés au profit de textes sur le soutien scolaire, le conseil d'orientation, les conseils pratiques et les reportages concernant la vie étudiante. Malgré des spécificités nationales, cette évolution est observée à la fois en France (1) et en Tchéquie (2).

Dans le *Monde*, 11 % d'article se focalisent sur l'orientation scolaire et professionnelle en 1998 contre 25 % en 2011. Ils portent sur l'offre de formations en France et à l'étranger. En 1998, les articles du *Monde* s'attachent à une forme d'actualité, aux résultats d'une enquête[12], à l'organisation d'un salon promouvant l'entreprenariat dans l'enseignement supérieur[13]. Ils se réfèrent à des donnés factuelles sur les effectifs, taux d'admissibilité et d'insertion professionnelle ou les

[12] Mlekuz, N. « Promouvoir l'entrepreneuriat », *Le Monde*. 16.12. 1998
[13] « Création d'entreprise », *Le Monde*. 23.09.1998 ; « Jeunes diplômés », *Le Monde*. 16.09.1998

bourses et aides accessibles[14]. En 2011, les articles s'appuient plus souvent sur des témoignages. Ils sont plus didactiques, avec une structure et des intitulés simples et explicites orientés vers le conseil à la décision : « Choisir son master en dix questions », « Faut-il faire un doctorat ? », « Partir étudier à l'étranger : dix conseils pour réussir son séjour », « C'est quoi une grande école ? ». Mais contrairement au style factuel qu'on attacherait spontanément aux textes didactiques, ici, le style est promotionnel, quasi publicitaire : « le MBA est le diplôme le plus emblématique parmi ceux dont rêvent les cadres,...» ; « les dirigeants de l'EM Normandie, une grande école de commerce […], se sont donc inspirés de la célèbre pédagogie dite HEC entrepreneurs[15] ». Le ton est souvent promotionnel, comme l'illustre cet extrait du texte « Comment se bâtir un profil international » :

> « A]ttention, ce profil [international] peut de moins en moins être aujourd'hui uniquement européen, conseille Bernard Belletante, président du chapitre des écoles de management au sein de la Conférence des Grandes écoles et directeur général du groupe Euromed à Marseille. La Grande-Bretagne ou l'Espagne ne sont finalement que nos marchés domestiques. Les entreprises recherchent aujourd'hui des profils qui sont allés en Asie, en Afrique ou en Amérique." » […] "Quand on part à l'étranger, c'est d'abord pour maîtriser la langue, mais on se rend bien vite compte que l'essentiel est de comprendre une culture. Dans un environnement multiculturel, nos étudiants comprennent rapidement comment concevoir un produit en Europe, en faire construire les composants à Taïwan et les assembler en Chine", explique Alain Bravo [directeur général de Supélec][16] ».

À l'instar de cet article, la plupart des textes de caractère promotionnel sont signés par Olivier Rollot recruté en 2009 pour développer la section « orientation » dont il devient le premier rédacteur en chef. Olivier Rollot travaille depuis 1991 pour le mensuel *l'Étudiant*. En arrivant au *Monde*, il développe une rubrique spécialisée du site internet sur et pour les étudiants, le *Monde Étudiant*, un blog, des hors-séries presse et une activité du *Monde* sur les salons étudiants. Rollot lui-même explique son engagement par la volonté de la rédaction du *Monde* de rattraper le retard dans ce domaine sur le *Figaro*[17]. Le journaliste rencontre quelques difficultés à promouvoir cette nouvelle ligne éditoriale au sein du quotidien qui s'attache au traitement de l'actualité. Or, les articles qui présentent les outils nécessaires à l'élaboration d'un CV, au choix d'une formation ou à la préparation d'un entretien, restent pertinents pendant plusieurs mois voir plusieurs années. Cela pose d'abord le problème de la

[14] Article présentant l'annuaire des écoles de commerce, préparé et publié par *Le Monde* sur le Munitel depuis 1987 (Antoine Reverchon, « Une base de données sur 118 formations », *Le Monde*, 25 nov. 1998p.)
[15] O. Rollot, « Management : les cadres veulent un master », art cit.
[16] Olivier Rollot, « Comment se bâtir un profil international », *Le Monde*, 11 oct. 2011p.
[17] Entretien téléphonique avec Olivier Rollot, 2016.

publication sur le site : comment faire en sorte qu'ils restent visibles au-delà de quelques jours où la quasi-totalité des articles disparaît dans les profondeurs de la toile? Selon Olivier Rollot, les autres membres de la rédaction se méfient du conseil d'orientation jusqu'au moment où les audiences élevées prouvent leur intérêt. Rollot explique que les articles sur « comment choisir sa filière et comment y entrer » ont le nombre de lecteurs plusieurs fois supérieur à celui des actualités politiques ou scientifiques dans le domaine de l'ESR. Olivier Rollot quitte le journal en décembre 2011 et intègre HEADway, un cabinet de conseil dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Son blog continue à être hébergé sur le site du *Monde*. La rubrique du *Monde* sur l'enseignement supérieur, mise en route par Rollot à la fin des années 2000, s'intitule en 2016 *Monde Campus*. Elle est alimentée par sept journalistes travaillant à temps plein.

Leurs articles relevant du conseil d'orientation valorisent les parcours scolaires et professionnels proches des entreprises. La formation est toujours appréhendée comme instrument pour atteindre un emploi et un style de vie. Sa valeur est jugée par le marché du travail qui est lui-même hiérarchisé. Les grands groupes privés et notamment « les grands du conseil »[18] sont au sommet de cette hiérarchie. Les employeurs sont désignés par le terme englobant de « l'entreprise » ce qui n'est pas uniquement une question de vocabulaire, les employeurs publics étant ignorés. Par conséquent, les formations proches de l'entreprise, notamment les écoles de commerce et d'ingénieurs, sont surreprésentées et davantage valorisées.

L'un des rares articles de 2011 portant explicitement sur les masters universitaires s'intitule « Masters universitaires : comment faire son choix ? ». Il dresse un catalogue d'apparence factuel des formations universitaires. Cependant, n'y apparaît aucune formation menant aux emplois du secteur public (i.e. l'enseignement ou la fonction publique). Les auteurs citent seulement les universités et les formations qui s'approchent de l'entreprise comme « l'Université Paris 11, [qui a] créé un double diplôme avec l'École centrale de Paris et Supélec », ou un « master ingénierie et management en sécurité globale appliquée à l'UTT (Université de technologie de Troyes*)*. » Le seul exemple d'un master recherche est en « sciences de

[18] « *Son diplôme de l'Insead aura en tout cas changé sa vie puisqu'il ne travaille plus aujourd'hui dans l'industrie mais dans un grand cabinet de conseil en management.* » (O. Rollot, « Management : les cadres veulent un master », art cit.). D'autres articles reproduisant cette hiérarchie du marché du travail (Thomas Fourquet et Olivier Rollot, « Masters universitaires : comment faire son choix ? », *Le Monde*, 30 mai 2011p. ; O. Rollot, « Objectif premier emploi », art cit.)

l'environnement industriel et urbain à Lyon-I » qui, d'après un étudiant cité, permet « une véritable immersion dans le monde de la recherche ». Il s'agit d'un master proposant une formation en « recherche appliquée » pour « approfondir la question des rapports entre sciences et industrie. » L'université n'est jamais mise en lumière pour sa formation académique et sa recherche fondamentale. Quand elle est valorisée c'est parce qu'elle est « dynamique » et adopte les pratiques des écoles de commerce et des entreprises. C'est en vantant les universités qui changent que sont reproduites les stéréotypes[19] sur l'institution archaïque éloignée du marché de l'emploi. C'est qu'illustre par exemple l'extrait de l'article « L'Université nouvelle est arrivée » :

> Dans un master, les stages ont presque le même "poids" que les cours car ils représentent autant d'occasions de nouer des contacts. […] Beaucoup d'universitaires se démènent au quotidien pour donner à la fac un autre visage que celui d'une institution en crise perpétuelle. [...] Comme à Clermont-Ferrand, certaines formations tournées vers le monde du travail offrent aujourd'hui des alternatives plus que crédibles aux écoles de commerce. Il en va ainsi à Paris-Dauphine ou dans les instituts d'administration des entreprises (IAE). […] Le master gestion de patrimoine [l'université Clermont-I] offre pour des frais universitaires s'élevant à 237€ une formation très professionnalisante avec une quasi-certitude d'embauche, trois mois après l'obtention du diplôme et des rémunérations moyennes annuelles oscillant entre 36000 et 38000 euros bruts »[20]

En louant l'université qui s'approche de l'entreprise, les articles du *Monde* dévalorisent les débouchés classiques de l'université dans l'enseignement et la recherche. En témoignent les passages sur les lettres et sciences humaines et sociales : les formations universitaires en LSHS seraient-elles des voies de garage qui mènent leurs diplômés au chômage ? Au contraire, comme l'affirme dans l'intitulé de son article, Matthieu Lamarre, « les lettres et les sciences humaines mènent à tout[21] ». C'est sur cette idée que s'appuie l'Opération Phénix (image 5.1) « qui aide des jeunes diplômés en lettres et sciences humaines à intégrer des entreprises[22] ».

[19] Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 149-153.
[20] Grégory Danel, « L'université nouvelle est arrivée », 18 févr. 2011p.
[21] Matthieu Lamarre, « Orientation : les lettres et les sciences humaines mènent à tout », *Le Monde*, 20 mai 2011p.
[22] Ibid.



Images n° 5.1 – À gauche, la « une » de la plaquette du master 2 en métiers d'entreprise destiné aux diplômés des LSHS qui fait partie de l'Opération Phénix financée par les « entreprises partenaires » dont les logos sont exposés dans le bas de l'affiche. À droite, une affiche promotionnelle de l'Opération Phénix.

Dans un article, Olivier Rollot, un des fondateurs de l'Opération Phénix, explique que « longtemps l'entreprise et les littéraires furent deux mondes qui s'ignoraient totalement. Aujourd'hui nos entreprises partenaires ([celles de l'Opération Phénix comme] Société Générale, Axa, Eiffage, et bien sûr PwC) veulent recruter de plus en plus de littéraires. Pas par altruisme mais simplement parce que la diversité des profils crée l'innovation[23] ». Dans *Le Monde*, la ligne éditoriale qui se développe à partir de la fin des années 2000 et qui se focalise sur l'orientation va de pair avec la diffusion d'un discours qui valorise le monde de l'entreprise et les filières réputées proches de celui-ci. Les formations universitaires classiques et leurs débouchés traditionnels sont stigmatisés. Les dynamiques en Tchéquie sont en partie similaires.

En Tchéquie, dans le corpus d'articles sur l'insertion et l'orientation des diplômés, la part d'articles didactiques augmente entre 1998 et 2011. Les titres « accrocheurs » n'apparaissent eux qu'en 2011 : « Quelle filière choisir pour ne pas finir au bureau d'emploi[24] ? », « Travaillez dès vos années de fac[25] ! »,

[23] O. Rollot, « Objectif premier emploi », art cit.
[24] « Jaký obor volit, aby student neskončil na úřadu práce (Quelle filière choisir pour ne pas finir au bureau d'emploi) ». *Hospodářské noviny*. 2.3.2011
[25] « Pracujte už při škole! (Travaillez pendant vos études !) », *Blesk*. 19.01.2011

« Apprentissage pour toucher un salaire dès vos études »[26], « Quelle insertion après vos études ? Comparez[27] ». Mais contrairement aux articles promotionnels du *Monde*, ceux-ci ne mettent pas systématiquement en avant les formations proches de l'entreprise. Ces articles-là existent à la fois en 1998 et 2011[28] mais leur part n'augmentent pas et ils ne sont pas écrits par des journalistes spécialisés sur les questions éducatives. Faute de dualité écoles-universités, on ne trouve pas de textes qui stigmatiseraient l'université dans son ensemble en leur opposant d'autres types d'établissements. En revanche, de nombreux articles à la fois en 1998 et en 2011 mettent en garde contre le déclin de certaines filières. De manière stable, on prédit la mauvaise insertion des LSHS et le besoin des ingénieurs techniques et informatiques[29]. En 1998, on prévoit un accès à l'emploi particulièrement difficile pour les juristes, les médecins et les économistes, au final ce sont ces trois professions qui s'insèrent le mieux en 2011 (en termes de salaire et de taux de chômage). En 2011, les journalistes des différents journaux s'appuient le plus souvent sur les résultats des enquêtes du Centre de la politique universitaire (SVP), et sur les enquêtes de LMC, des agences de recrutement ou des simples avis de leurs représentants. En 1998, les prévisions venaient plus souvent de la part des bureaux de l'emploi, et des responsables universitaires eux-mêmes.

Dans les années 2000, la couverture de l'enseignement supérieur évolue en France comme en Tchéquie. Entre 1998 et 2011, la part d'articles sur le conseil d'orientation augmente de même que la part de textes qui se réfèrent exclusivement aux « acteurs privés ». Cette dynamique traduit l'émergence d'un nouveau secteur des services annexes de l'enseignement supérieur.

1.2. Services annexes à l'enseignement supérieur. Du soutien scolaire à l'accompagnement vers l'emploi

[26] « Pojďte se vyučit, dáme vám peníze! (Optez pour l'apprentissage, vous serez payé !) », *Blesk*. 19.01.2011

[27] « Jak se uplatníte po studiu? Srovnávejte. (Quelle insertion à la sortie d'études. Comparez) » *Metro*. 21.02. 2011

[28] « Nejtěžší vysokoškolská zkouška: najít práci (Les partielles les plus difficiles : trouver un travail) », *Hospodářské noviny*, 14.12.2011.

[29] « Jaký obor volit, aby student neskončil na úřadu práce (Quelle filière choisir pour ne pas finir au bureau d'emploi) ». *op. cit.*; « Pro studenty společenských věd je málo práce (Pas de débouchés pour les diplômés des SHS) », *Lidové noviny*. 13.11.1998. . « Nezaměstnaní umělci a ekonomové (Les artistes et commerciaux au chômage) », *Lidové noviny*. 05.04.2011.

Une grande partie de l'offre des services annexes est structurée par un nombre assez réduit de personnes qu'on peut appeler les « nouveaux entrepreneurs » de l'enseignement supérieur. Ceux-ci ont des profils de jeunes créateurs d'entreprise qui développent des activités diverses liées à l'enseignement supérieur avec l'objectif primaire de générer du profit. A la fois en France et en Tchéquie, ce sont notamment les fondateurs des groupes qui publient les magazines étudiants grand-public et qui gèrent depuis les années 2000 les sites internet les plus visités destinés aux étudiants. Les trajectoires des nouveaux entrepreneurs tchèques et français sont similaires (1), à la différence près qu'en France, ils proposent des services plus orientés vers l'emploi (2).

1.2.1. Les nouveaux entrepreneurs et l'enseignement supérieur comme marché ordinaire

En 1972, Guy Pessiot, René Silvestre, Jean-Claude Roquand, alors étudiants à l'École de commerce de Rouen, fonde les Éditions Génération, qui deviennent le groupe Étudiant en 1974. Publiant le premier mensuel étudiant grand-public du même nom le groupe est l'un des principaux acteurs médiatiques dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ses trois fondateurs ne sont pas des spécialistes de l'université mais des entrepreneurs. Ils se désengagent progressivement du groupe en développant de nouvelles activités entrepreneuriales. Jean-Claude Roquand fonde en 1988 l'agence de communication, Stylographe qu'il dirige jusqu'en 2010. René Silvestre quitte le groupe en 2008 et fonde une « pépinière de StartUp » à laquelle il se consacre depuis. Guy Pessiot fonde une autre maison d'édition à Rouen ville de laquelle il devient conseiller municipal en 2003.

Depuis les années 1970 le groupe publie aussi des annuaires de formations et des guides des métiers; il propose des outils pour intégrer des formations sélectives ainsi que pour préparer les candidatures et les entretiens d'embauche[30]. En 2001, l'Étudiant reprend le magazine *Transfac* distribué gratuitement dans les universités à deux-cents mille exemplaires. Appartenant au groupe l'Express, l'Étudiant organise une centaine de salons étudiants par an.

[30] Le Guide de l'enseignement supérieur, Le Guide des métiers, Les Guides des entreprises qui recrutent, le Guide de l'apprentissage et de l'alternance, Le Guide pratique.

Le principal concurrent de l'Étudiant, le groupe Studyrama trouve son origine en 1989 lorsque Jean-Cyrile Boutmy et François Firmin, étudiants an troisième année à Dauphine, fondent une entreprise de presse étudiante publiant, entre autres, les magazines *Sup'Jeune* et *Jeunes à Paris* distribués gratuitement sur les campus. Le groupe devient Studyrama en migrant sur Internet en 2001. Actuellement, le site visité par 3 à 6 millions d'internautes par mois contient les annuaires des formations et des métiers, supports pour préparer les concours et examens, des annuaires des stages et des jobs étudiants, et des conseils divers liés à la formation et à l'emploi. Le groupe élargi et diversifie progressivement son activité en acquérant des entreprises consacrées à des domaines annexes comme le coaching et le conseil personnalisé en orientation (tonavenir.net), logement étudiant (mapiaule.com), partage des documents pour les révisions (BankExam). L'un des fondateurs Jean-Cyrile Boutmy continue à diriger le groupe avec plus de 26 millions euros de chiffre d'affaires en 2015. François Firmin s'en détache et fonde en 2011 Nomad Education qui propose des matériaux pour « révisions du collège au BAC+5 à travers des applications mobiles ».

En Tchéquie, le secteur des services annexes à l'enseignement supérieur se développe seulement dans les années 2000. Le décalage par rapport à la France semble lié à un élargissement d'accès à l'enseignement supérieur plus tardif. On peut supposer que les consommateurs potentiels des services annexes doivent être assez nombreux pour que l'entreprenariat dans ce domaine soit rentable. Un certain seuil minimal peut exister en termes d'effectifs étudiants mais aussi en termes de part de classe d'âge entrant dans l'enseignement supérieur puisque les catégories plus éloignées de la culture universitaire intégrant l'enseignement supérieur avec la massification sont probablement plus enclines à avoir recours aux services annexes.

Le plus grand groupe sur le marché des services aux bacheliers et aux étudiants en Tchéquie, Amos, est fondé en 1998 par Jiri Kadlec. Etudiant à l'école d'économie de Prague, il abandonne ses études pour s'investir pleinement dans les affaires ce qui lui vaut le titre du « business rebelle » de l'année 2009. Amos publie des manuels et propose des formations et des cours particuliers pour préparer les concours d'entrée permettant d'intégrer les formations de l'enseignement supérieur. Il publie aussi le magazine trimestriel *Kampomaturite* dont les 23 milles exemplaires sont vendus à un euro et distribué gratuitement aux bacheliers par les conseillers pédagogiques dans les lycées. Le site kampomaturite.cz et d'autres sites du groupe Amos contiennent les

annuaires de formations, les conseils pour choisir sa filière et des articles et services liés au soutien scolaire et autres aspects de la vie étudiante (logement, assurance chômage et maladie, offres de séjours en étrangers,…) [31].

En 2006, Tomas Rasner et Adam Kozela, alors étudiants tchèques poursuivant une formation de commerce international à l'université de Vienne, s'inspirenr d'un magazine étudiant viennois, *Stiv*, pour fonder un équivalent, *Stip,* à Prague. Devenu *Studenta* en 2009, le bimensuel est accessible sur internet est distribué gratuitement sur les campus. D'après ses deux fondateurs et copropriétaires, il s'agit du magazine étudiant le plus lu en Tchéquie, avec quarante cinq mille exemplaires[32]. Comme d'autres entrepreneurs dans le domaine, Rasner et Kozela diversifient leur activité en rachetant un site du soutien scolaire primat.cz ainsi que le site proudly.cz, partenaire exclusif du cabinet Universum. Acteur international majeur du secteur de « l'employer branding », Universum publie les classements des employeurs préférés des étudiants et réalise les enquêtes auprès des étudiants et jeunes diplômés s'agissant de leurs attentes en termes d'emploi.

1.2.2.Statuts différenciés des consommateurs visés : entre étudiants et futurs travailleurs

Quels sont les contenus des services annexes en France et en Tchéquie ? Comment divergent-ils et comment ont-ils évolué dans les années 2000 ? En France, les services annexes touchent plus souvent aux questions liées à la vie professionnelle ; les passages de la formation à l'emploi, ou le choix de la filière en fonction des avenirs professionnels envisageables, y sont plus présents. Ces aspects liés à l'emploi et l'avenir professionnel se développent particulièrement au sein des

[31] Certains services proposés par Amos témoignent du haut degré de pragmatisme entrepreneurial de son fondateur et dirigeant, J. Kadlec. A côté du concours de beauté pour les bacheliers (www.missmaturita.cz), l'un de ses sites (www.seminarky.cz) propose les travaux écrits divers à télécharger pour les prix variables mais généralement bas (d'un euro environ). On y trouve des mémoires de licence et de master (environ 550 exemplaires au début 2017), des présentations et dissertations diverses (plus de 10 mille), des compte-rendus de lectures (2500). Tous ces documents sont catégorisés et évalués ; certains portent la garantie de ne pas avoir été rendus, sous-entendu qu'ils peuvent l'être sans modifications par celui ou celle qui les achète et les télécharge. Cette commercialisation de plagiats permet de mieux comprendre pourquoi Kadlec a emporté le titre de « business rebelle ». Il est plus surprenant que son site et son magazine *KamPoMaturite* soient les références dans le domaine de l'orientation et du soutien scolaire, promus notamment par les enseignants du lycée.

[32] Site officiel, Studenta : http://www.studenta.cz/casopis-studenta, http://www.studenta.cz/adam-kozela

services annexes de l'enseignement supérieur français depuis la deuxième moitié des années 2000.

Entre les années 1990 et fin des années 2000, la place dédiée à l'orientation professionnelle (présentation des débouchés et des métiers) dans le mensuel *l'Étudiant* s'accroit aussi relativement. Alors que cette part ne s'élève qu'à 13 à 18 % des pages du mensuel en 1998, elle occupe une rubrique à part entière en 2011, soit environ 27 %. Durant la même période, la rédaction de *l'Étudiant* restreint progressivement sa ligne éditoriale. Les rubriques sur le cinéma, la littérature et les relations (« love ») disparaissent. D'après un ancien directeur de rédaction de *l'Étudiant*, il faut suivre le sens de la demande des lecteurs, qui notamment depuis le développement d'internet cherchent les informations sur les relations amoureuses, la culture ou le logement dans les médias spécialisés.

En comparant les sites des nouveaux entrepreneurs de l'enseignement supérieur, on constate que les sujets relatifs à l'emploi et à l'orientation professionnelle occupent plus de place en France qu'en Tchéquie. Si on se fie aux nombres des principales rubriques structurant les sites, quatre sur neuf sont liées à l'emploi sur le site de *l'Étudiant* (« jobs et stages », « alternance », « tests d'orientation, métiers et études », « métiers »). C'est le cas de deux rubriques sur six pour Studyrama (« métiers » et « conseillers d'orientation »). En Tchéquie, aucune rubrique n'est liée à l'emploi ou à l'orientation professionnelle sur le site KamPoMaturite.cz ; il n'y en a qu'une sur sept dans le cas de studenta.cz (« carrière »). En janvier 2017, la rubrique la plus alimentée sur le site Studenta.cz s'intitule « étudiants et amour[33] » avec des titres comme « Du gode-miché à la ceinture de chasteté : excursion dans le monde des jouets pour adultes[34] ». Si les thèmes de la mode ou de la vie amoureuse et sexuelle prennent une place relativement conséquente sur les sites tchèques, la majeure partie de leur contenu porte sur le parcours scolaire qui est tenu à l'écart des questions de l'emploi. Dans un article conseillant comment choisir sa filière d'études après le bac, l'insertion professionnelle figure comme un point parmi huit autres que les bacheliers et étudiants devraient prendre en considération[35]. Les annuaires de formations contiennent des renseignements sur les débouchés établis sous forme de statistiques de chômage par faculté. À la fois en France et en Tchéquie, ces informations

[33] Huit articles contre trois dans la rubrique « carrière ».
[34] Site officiel, *Studenta* , « Od vibratoru… », 2017.
[35] Site officiel, *Studenta*, « vysoke skoly»…2017

factuelles vont à l'encontre des lieux communs concernant la supposée mauvaise insertion de certaines filières largement répandus et véhiculés dans les articles fondés sur les « témoignages » dont on peut observer l'essor à la fin des années 2000 dans *Le Monde*.

En Tchéquie, les groupes Scio et Amos se développent dans les années 1990 autour des concours d'entrée à l'université et du soutien scolaire pour les réussir.

Encadré n° 5.3 – La sélection à l'université mise en marché. *Scio* et Ondřej Šteffl

Le groupe Scio et son fondateur Ondřej Šteffl divergent des nouveaux entrepreneurs de l'enseignement supérieur présentés jusque-là. Né en 1954, diplômé d'une faculté prestigieuse de mathématique-physique (MatFyz UK), Šteffl entame une carrière de chercheur en sociologie dans les années 1980. Immédiatement après la chute du régime socialiste, il fonde le premier lycée privé de la Tchécoslovaquie d'après 1989, le PORG, devenu rapidement une des institutions éducatives parmi les plus prestigieuses en Tchéquie. En 1995, il s'éloigne de son lycée pour fonder Scio, une entreprise préparant les concours d'entrée au lycée et à l'université en revendiquant son expertise en matière d'« *educational measuring* ». Faute d'examens ou de concours unifiés au niveau national (*maturita*, l'équivalent du bac français est en Tchéquie organisé par chaque lycée jusqu'en 2011), Scio s'impose comme le principal acteur de ce domaine. Les établissements scolaires et universitaires ont massivement sous-traité à Scio la préparation et l'évaluation des concours d'entrée ou d'une de ces parties (souvent une première sélection avant les entretiens, dans le cas des universités). En 2017, vingt établissements sur vingt-six établissements publics d'enseignement supérieur en Tchéquie ont eu recours à Scio dans ce but. S'il organise les évaluations habituelles pour les matières scolaires traditionnelles (histoire, physique, biologie,…), le concours phare de Scio est celui qui évalue les jeunes selon leurs « bases générales pour suivre des études ». Le contenu du concours s'apparente à un mélange des tests de culture générale et de Q.I. Le groupe devient progressivement un des acteurs majeurs du soutien scolaire à partir du moment où il publie des manuels et organise des formations qui préparent les jeunes à réussir ses propres concours.

En tant qu'entrepreneur éducatif et ancien chercheur, Ondřej Šteffl intervient dans le débat public sur les questions liées à la politiques éducatives. Dans ses tribunes, sur les plateaux de télé ou sur son blog personnel, il s'oppose à la rhétorique utilitaire des employeurs et des représentants politiques dénonçant l'attrait des jeunes pour les filières généralistes en LSHS[36]. Il leur oppose un discours sur la flexibilité et adaptabilité qui est de fait en correspondance avec les intérêts de *Scio* : tous les jeunes aux portes de l'enseignement supérieur sont *de facto* ses clients. En France, la concentration des entrepreneurs éducatifs autour du conseil d'orientation va de pair

[36] Ondřej Šteffl, *Vzdělání a košíková (L'éducation et le basket)*, http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php , 08 2009.

avec la diffusion d'un discours alarmiste sur le « chômage » subis par les diplômés qui seraient « mal orientés » lors du choix de la filière.

1.3. Conseil d'orientation personnalisé : révélateur des différentes conceptions de la formation universitaire et du lien formation à emploi

L'exigence de professionnalisation et son essor se reflètent dans l'émergence du nouveau secteur privé du conseil d'orientation. Un secteur public d'orientation existe depuis une centaine d'années en France ; il est plus récent et moins développé en Tchéquie. En France, les institutions d'orientation scolaire ont émergé à la fin du XIXe et au début du XXe siècle suite aux lois sur l'école obligatoire et laïque[37]. Elles étaient publiques et se focalisaient sur le primaire et sur les élèves issus de milieu populaire. L'un de leurs principaux objectifs étaient d'améliorer le lien entre la scolarité et le futur métier de l'élève. L'Association des Conseillers d'Orientation-Psychologues a été fondée dès 1931. Avec l'allongement de la durée moyenne de scolarité, les dispositifs d'orientation se sont développés au lycée et dans l'enseignement supérieur notamment avec les services d'information et d'orientation à partir des années 1960[38]. En Tchéquie, le conseil « pédagogique-psychologique » est structuré autour de cabinets publics mais qui s'adressent aux élèves avec des besoins particuliers liés aux handicaps. S'agissant des conseillers-psychologues présents depuis les années 1990 dans certaines écoles, collèges et lycées, l'orientation professionnelle occupe une place mineure de leur activité[39]. Dans l'enseignement supérieur, un conseil d'orientation commence à se constituer à partir des années 1990.

A partir des années 2000, parallèlement à ce secteur traditionnel, le conseil d'orientation se développe dans un contexte privé (surtout en France) et associatif (plutôt en Tchéquie). En France, le secteur du conseil d'orientation pour les lycéens et étudiants a été investi par les grands acteurs des services annexes à l'enseignement supérieur (l'Étudiant, Studyrama et Phosphore pour les adolescents) et par des cabinets privés spécialisés dans les domaines du conseil d'orientation, coaching, recrutement (i.e. Recto-Versoi, Tonavenir.net, Elevatio, Kaïros-orientation,

[37] M.-F. de Nanteuil, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », art cit.
[38] C. Hugrée, « Accueillir, orienter, 'Insérer' ? », art cit.
[39] Jana Zapletalova, « Školní poradenská pracoviště (Les centres scolaires du conseil et de l'orientation) », *Národní ústav pro vzdělávání*, 2011p.

Orientation-carrière.com). Leurs ressources sont quasi exclusivement privées. Le conseil d'orientation personnalisé devient ainsi une prestation payée directement et dans son intégralité par les lycéens, les étudiants et leurs parents. Les prestations proposées par les cabinets vont d'un « bilan personnalisé » à distance pour quelques dizaines d'euros (retour de tests d'orientation commentés pour 29€ chez L'Etudiant) jusqu'à 800€ pour plusieurs rencontres entre le jeune et le conseiller et l'accès à de multiples outils d'orientation en ligne (i.e. 6h de « coaching » avec à la fin un « descriptif détaillé de votre profil personnel et professionnel » pour 780€ chez Phosphore ; quatre entretiens pour 590€ chez Tonavenir.net).

En Tchéquie, la majeure partie du nouveau secteur du conseil d'orientation est financée par les ressources publiques et conduite plutôt par des associations que par des entreprises ou des cabinets privés. Le gouvernement y joue un rôle important. Les ministère de l'Education et de la Jeunesse et le ministère du Travail et des Affaires sociales sont les principaux bailleurs de fonds qui financent les activités développés à la fois par les associations et les entreprises. En 2010, les deux ministères ont aussi créé une agence gouvernementale qui devrait coordonner et chapeauter le secteur du conseil d'orientation en Tchéquie (*Narodni poradenske forum*)[40]. En collaboration étroite avec le gouvernement, s'est développée une branche tchèque d'Euroguidance, le réseau du conseil d'orientation professionnelle coordonné et financé par la Commission européenne. En Tchéquie, Euroguidance est représentée par deux salariés.[41] Le centre tient un site hébergeant une liste des conseillers en Tchéquie et des ressources méthodologiques (en tchèque et en anglais). Il organise depuis 2008 une remise de prix annuelle dans le secteur du conseil d'orientation ; les brochures présentant les lauréats et candidats dans huit catégories permet d'entrevoir qui sont les principaux acteurs de ce domaine.[42] Une association professionnelle de conseillers d'orientation a été crée en 2015 (*Česká asociace kariérových poradců*[43]). Elle se donne pour objectif de réunir les conseillers de divers secteurs (associatif, privé, public, éducatif) mais elle peine à s'imposer comme acteur central et reconnu.

[40] http://www.narodniporadenskeforum.cz/cz/nase-aktivity/
[41] Petr Chalus, pédagogue, expert dans la formation des adultes. Jana Opletalova, ingénieure en développement régional et environnemental avec l'expérience professionnelle du secteur associatif, notamment de l'intégration des immigrés dans les régions en Tchéquie. http://www.euroguidance.cz/o-euroguidance/nas-tym.html
[42] Le prix national du conseil d'orientation professionnelle (*Narodní cena kariérového poradenství,* 2015).
[43] http://www.cakp.cz/o-nas/

Des associations aux activités variées ont investi le secteur du conseil d'orientation depuis la deuxième moitié des années 2000.[44] Elles sont financées majoritairement par l'argent public alloué de manière compétitive par les appels à projet. A part le gouvernement, leurs sources de financement proviennent d'organismes publics nationaux (bureaux d'emploi, établissements éducatifs) et du Fond structurel européen.[45] Une partie mineure de leurs activités est financée par l'argent déboursé directement par les consommateurs privés ; il s'agit surtout d'entreprises qui sollicitent des services de conseil ou de coaching. Les cabinets privés en conseil d'orientation occupent moins de place que les associations[46] et malgré leur statut d'entreprise, ils sont souvent financés par des fonds publics. Si donc un nouveau secteur du conseil d'orientation scolaire et professionnelle s'est constitué au cours des quinze dernières années en Tchéquie, il reste dépendant des appels à projets organisés par les pouvoirs publics. Aucune institution ne bâtit le cœur de son activité autour du conseil d'orientation destiné aux particuliers et financé par eux. La majeure partie des services proposés constitue les formations collectives à la fois pour les particuliers et pour des conseillers exerçant dans les bureaux d'emploi ou dans les établissements éducatifs.

Encadré 5.4– Tonavenir.net

Parmi les prestataires privés du conseil d'orientation en France, Tonavenir.net est le seul à se focaliser sur l'orientation des lycéens et des étudiants. L'Étudiant et Phosphore développent l'orientation parallèlement à d'autres services proposés aux jeunes. Kaïros-orientation, Orientation-carrière, Recto-Versoï conseillent surtout les entreprises. Par le profil des conseillers, par sa méthode et son approche entrepreneuriale de l'orientation, Tonavenir.net s'éloigne le plus du conseil d'orientation pratiqué en Tchéquie.

Tonavenir.net a été fondé en 2009 par Sophie Laborde-Balen. Cette dernière avait vendu son cabinet de podologie deux ans auparavant. Pendant un an et demi, elle a suivi une formation de conseillère d'orientation à la Sorbonne. Sans obtenir le diplôme final, elle a commencé à exercer l'activité de conseillère d'orientation à Saint-Cloud. En 2011, afin de répondre à une demande croissante, elle a transformé *Tonavenir.net* en un réseau de franchises qui, comptant 22 conseillers en janvier 2017, avait déjà orienté plus de dix mille jeunes. En 2016, Tonavenir.net est devenu le partenaire exclusif de Studyrama qui est entré dans le capital du réseau comme actionnaire minoritaire. Depuis lors, les prestations de Tonavenir.net sont proposées

[44] Narodni vzdelavaci fond, EKS, EC-Employment Consulting, Reintegra, Fokus Praha, Aspekt,…

[45] L'argent de l'Union européenne dans ce domaine étant distribué par deux principaux « programmes opérationnels » : « L'employabilité » et « L'éducation pour la compétitivité ».

[46] Exemples étant « *Republikove centrum vzdelavani* » (fondé en 1998, RH, développement personnel en lien avec les carrières, http://www.rcv.cz/o-nas) ou « *Skola manazerskeho rozvoje* »(psychologie, coaching, thérapies, développement des RH, http://www.smrov.cz).

sur le site de Studyrama sous l'onglet conseillers en orientation; elles sont aussi présentes sur la deuxième de couverture des guides formations et métiers de l'édition Bayard. Les représentants de Tonavenir.net sont les seuls conseillers d'orientation privée qui peuvent proposer leurs services sur les salons de Studyrama qui en organise une centaine par an. D'après Laborde-Balen, la présence au salon signifie en moyenne l'arrivée d'une vingtaine de nouveaux clients.

1.3.1. Différences de statut, différences des publics: de la reproduction familiale à l'inclusion des minorités dans le marché

Qui sont les conseillers du nouveau secteur de l'orientation ? A la fois en France et en Tchéquie, il s'agit plutôt des femmes.[47] Dans les deux pays, elles ont rarement suivi une formation initiale de psychologue-conseiller; elles arrivent à ce métier après une reconversion et en cumulant d'autres activités proches : coaching, développement personnel, thérapie ou le conseil d'entreprise notamment dans le domaine des RH. En France ces conseillers exercent souvent de manière indépendante sans être salariés du cabinet qu'ils représentent. Mais en Tchéquie, la majorité des conseillers a un passé professionnel dans le secteur associatif et non-gouvernemental en tant que formateurs, conseillers, assistants ou accompagnateurs, thérapeutes, psychologues. Ils mettent en avant leurs compétences dans le domaine du conseil d'orientation en renvoyant à leurs formations et certificats obtenus, souvent étrangers ; ils justifient leur méthode d'orientation par référence aux principaux courants, aux publications et aux autorités du conseil d'orientation. Contrairement aux conseillers privés en France, ils ne mettent qu'exceptionnellement l'accent sur leur expérience de l'entreprise.

En France, les conseillers privés ont un double profil de l'entreprise et de la psychologie/thérapie et ressemblent par cela aux coachs[48]. L'expérience de l'entreprise apparaît comme une source de crédibilité indispensable dans le secteur privé de l'orientation. Elle fonctionne comme un gage que le conseiller perçoit de manière pertinente et juste les attentes des recruteurs sur un marché du travail réduit implicitement au secteur privé. Ainsi, le cabinet Orientation-Carrière met en avant que ses « intervenants sont des conseillers en orientation et des consultants psychologues ayant une expérience en entreprise (recrutement, gestion de carrières,

[47] Les sept conseillers dont les biographies sont exposées sur le site du Phosphore sont toutes les femmes (Site officiel, *Phosphore*, « Conseillers »). Elles sont 18 sur 20 dans Tonavenir.net. Toutes les formatrices et conseillères d'EKS sont les femmes.

[48] Scarlett Salman, « Le temps des coachs ? Trajectoires typiques d'une figure du « nouvel esprit du capitalisme » », *Travail et Emploi*, septembre 2015, vol. 143, p. 59-73.

bilans de compétences.[49] » Chez Recto-Versoi, les conseillers interviennent en « binôme » composé d'un(e) « psychologue clinicien », et un(e) « expert(e) RH ». Chez Phosphore, les sept conseillères présentées sur le site sont des psychologues ou coach certifiées et ont toutes une expérience dans les domaines de la gestion et des ressources humaines en entreprise. Selon la fondatrice du réseau *Tonavenir.net*, le conseiller idéal est quelqu'un « entre 35 à 55 ans, avec une capacité d'écoute et un esprit entrepreneurial »[50]. Pour devenir conseiller chez Tonavenir.net, aucun diplôme ou certificat spécifique n'est exigé. La seule condition officielle est celle de l'achat d'une franchise à 11 000 € et le règlement de frais annuels d'environ 4 000 € pour appartenir au réseau. Ces conditions semblent encourager le comportement entrepreneurial des conseillers : pendant toute la matinée des portes ouvertes, aucune des nombreuses questions posées aux représentants du réseau par les cinq éventuels nouveaux franchisés ne portaient sur la pratique même de l'orientation et du conseil (i.e. comment savoir si une formation a des débouchés ; comment évaluer la « motivation » et le « niveau scolaire » du jeune ?). Toutes étaient orientées vers les aspects commerciaux administratifs ou fiscaux de l'activité du conseiller[51].

Encadré n° 5.5 - « Connaissance d'entreprise » comme outil de distinction en France

Les conseillers dans le privé mobilisent la connaissance de l'entreprise comme une forme de distinction vis-à-vis de leurs homologues certifiés « conseillers d'orientation-psychologue » exerçant dans le public. Sur une vidéo projetée lors de la journée porte ouverte de Tonavenir.net, Jean-Cyrille Boutmy, le directeur général de Studyrama apprécie le sens pratique des conseillers Tonavenir.net et l'oppose à l'orientation « par hypnose. » La directrice de Tonavenir.net explicite cette idée. Les conseillers d'orientation-psychologue certes font un bon travail rapporté à la lourdeur de leur tâche (un conseiller par 1000 étudiants), mais ils n'ont pas une connaissance suffisante du marché de travail et des formations disponibles. S'ils ont la compétence pour dire au jeune qu'« il est fait pour le social, » ils ne savent pas le renseigner sur le métier spécifique qu'il pourrait exercer après avoir intégré une formation correspondante au niveau scolaire du jeune et capital financier des parents. Elle explique que les parents connaissent le mieux leurs enfants et savent à quel secteur professionnel ces derniers le destinent. Il n'y a donc pas besoin de psychologues, mais d'un expert qui connait le monde du travail, l'offre des formations et leurs débouchés.

Si la rhétorique entrepreneuriale domine le nouveau secteur du conseil d'orientation dans les deux pays, les différences liées au statut et au financement

[49] Site officiel, Orientation-carrière.com.
[50] Journal de terrain, 16 décembre 2017.
[51] Ibid.

(privé en France vs. public et associatif en Tchéquie), semblent contribuer à la disparité dans les pratiques. En Tchéquie, le secteur du conseil d'orientation est financé majoritairement par les pouvoirs publics. Même si les conseillers véhiculent une vision de la société composée d'individus censés s'adapter au marché de travail, leurs services s'adressent avant tout aux personnes considérées comme désavantagées sur ce marché. Le marché reste l'horizon suprême de leur activité mais il s'agit surtout d'y inclure les exclus, et cela sans les faire payer pour les formations obtenues. En 2015, parmi les prix décernés par la branche tchèque d'Euroguidance, cinq lauréats sur huit sont récompensés pour des projets dirigés vers ce type de public : les détenus et anciens détenus, les migrants et sans-abris, les minorités ethniques et les femmes.

Au niveau de discours, on perçoit aussi des différences par rapport au secteur du conseil en France. Selon le guide *d'EKS* déjà cité, les conseillers devraient veiller à développer l'« égalité des chances », la « citoyenneté active », le « dialogue entre différents groupes cibles » et aider avant tout les « désavantagés. »[52] La littérature grise pour les conseillers reproduit une rhétorique individualiste (responsabilisation des individus, capacités, *empowerment*). Mais contrairement à la majorité des structures privées françaises financées par les particuliers, les conseillers en Tchéquie prennent en considération les questions d'exclusion, de pauvreté et de discrimination.

Dans le conseil d'orientation du secteur privé en France, à la fois les pratiques et le discours sont destinés à une frange de population favorisée. Les services d'orientation s'adressent aux jeunes et leurs parents prêts à payer quelque centaines d'euros. Les conseillers de Phosphore proposent de rencontrer leurs clients dans les grandes villes françaises, ainsi qu'à « Londres, Milan, Bruxelles, Genève, et sur demande, dans toute autre ville ou capitale. »[53] La fondatrice de Tonavenir.net assure aux éventuels futurs conseillers qu'ils peuvent s'installer même dans des régions moins aisées que l'Ile de France : « vous savez, toutes les communes ou au moins les villes moyennes ont leurs notables ; vous trouverez partout des médecins, des avocats

[52] Les auteurs du Guide se réfèrent ici (EKS, 2015, p. 44) au rapport de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle publié à son congrès à Montpellier en 2013.

[53] « Les notions d'adaptation, de mobilité, de transitions ont remplacé la notion de « situation professionnelle », chère à nos grands-parents.[…] « Nous observons, à travers notre pratique du conseil en orientation, que les nouvelles générations présentent les qualités d'ouverture, de flexibilité et de créativité nécessaires pour accompagner ces changements et anticiper les suivants. » (Site officiel, *Phosphore*, « Approche d'orientation »).

et des chefs d'entreprises[54] ». Une des conseillères exerçant à Fontainebleau se montrait satisfaite de sa clientèle des « Parisiens qui vont à Fontainebleau pour monter à cheval le week-end[55] ». Sans pouvoir vérifier si les clients du réseau relèvent réellement de ces catégories, il s'agit en tous cas du public convoité.

Le conseil d'orientation est destiné aux adolescents qui sont ou bientôt seront majeurs. Pourtant, les cabinets privés et notamment Tonavenir.net bâtissent leur offre autour des parents. Chez Phosphore, la rubrique sur l'orientation s'intitule « Comment aider votre ado à s'orienter ? »[56] Chez Tonavenir.net, une photo accompagnant l'offre « Inscription post-Bac – Sérénité » montre en premier plan une adolescente souriante, avec les parents heureux derrière elle (image 5.2).



Image 5.2 – Stratégie de communication ciblant les parents (Tonavenir.net)

Chez Tonavenir.net, le rôle essentiel des parents dans l'orientation est particulièrement explicite. Sur le site du réseau où sont affichés les commentaires positifs des anciens clients, on en trouve treize sur dix-huit qui proviennent de la « maman »[57]. Les parents sont impliqués dans les prestations. Ils assistent au premier et dernier des quatre entretiens entre le conseiller et le jeune dans le cadre de l'offre « Passeport Orientation 360° »[58]. Lors de la journée porte ouverte, la fondatrice insiste sur l'importance de la présence des parents au premier rendez-vous. C'est essentiel pour connaître leurs attentes : selon leurs ressources financières le conseiller

[54] Journal de terrain, 16 décembre 2017.
[55] Journal de terrain, 16 décembre 2017.
[56] Site officiel, Phosphore, « Affiche », http://www.bayard-jeunesse.com/valeurs-bayard-jeunesse/comment-aider-votre-ado-a-sorienter/. Téléchargé le 12. 11. 2016.
[57] Site officiel, tonavenir.net, « Avis ». http://www.tonavenir.net/avis-commentaires-clients-tonavenir/. Téléchargé le 12. 11. 2016
[58] Site officiel, tonavenir.net, « 360° », http://www.tonavenir.net/quel-metier-choisir-quelle-formation-offre-360/ . Téléchargé le 12. 11. 2016.

recommandera les formations plus ou moins couteuses et « si le père a fait beaucoup d'études, il voudra que l'enfant en fasse aussi »[59].

Les éventuels futurs conseillers à la journée porte ouverte ont particulièrement apprécié le Passeport Sérénité. L'un d'eux, entrepreneur de Lourdes dont la fille avait bénéficié de cette prestation, considérait que 'il s'agissait d'une manière audacieuse de se distinguer des autres cabinets de conseil: « vous prenez la responsabilité de cliquer sur le bouton 'envoi' [des candidatures dans l'application Post-Bac]. » Il trouvait que c'était exactement ce que souhaitaient les parents : être rassurés à propos du choix de la filière sans avoir à analyser l'offre de formations et se soucier des dossiers de candidatures et d'inscriptions. Selon la fondatrice, « vu le risque que représente une mauvaise orientation », en termes financiers mais aussi en termes de santé du jeune et d'équilibre familial elle se « priverai[t] plutôt du pain que de l'orientation ». Pour le conseiller lui-même, l'expérience de parentalité est une source de légitimité. Sur le site du réseau, la fondatrice se présente comme « une mère de quatre enfants qui ne trouvait pas de réponses concrètes, précises et fiables à ses nombreuses interrogations en matière d'orientation scolaire. »[60] L'expérience de parent certifie donc les capacités dans le domaine du conseil d'orientation plutôt que les formations passées ou les certificats obtenus.

1.3.2. Approches différenciées du conseil : du diplômé adaptable au diplômé prêt pour l'emploi

S'agissant du conseil d'orientation personnalisé pour les lycéens et étudiants, on peut schématiquement distinguer deux approches ou méthodes différentes. L'approche que ses partisans appellent développementale ou cognitiviste vise à enseigner aux jeunes comment s'orienter tout au long de leur vie plutôt que de les orienter dans une voie professionnelle et scolaire particulière. Cette approche est revendiquée par la plupart des conseillers du nouveau secteur d'orientation en Tchéquie ; en France, elle est assumée ouvertement par les conseillers d'orientation de Phosphore. La plupart des cabinets d'orientation privés en France revendiquent la deuxième approche qu'on peut appeler adéquationniste ou essentialiste. Suivant cette

[59] Journal de terrain, 16 décembre 2017.
[60] Site officiel, tonavenir.net, « Qui-sommes nous ? ».

méthode d'orientation, les conseillers définissent les métiers où le jeune peut s'épanouir et indiquent ensuite les formations qui y mènent.

En Tchéquie, on rencontre exclusivement l'approche développementale. L'organisation non-gouvernementale, EKS (Evropska kontaktni skupina, Groupe de contact européen) a été fondée en 2002. Elle a organisée d'abord des cours et formations des compétences pratiques pour les femmes immigrées (parler tchèque, connaître les institution, chercher du travail). Progressivement, l'EKS diversifie ses activités et développe le conseil d'orientation. L'organisation est lauréate des prix de l'Euroguidance en 2012, 2013. Depuis 2014, l'EKS est accréditée par le Ministère de l'Education et le Ministère du Travail et des affaires sociales pour organiser des formations pour les conseillers d'orientations (essentiellement des bureaux d'emploi et des institutions éducatives). En 2015, elle a publié le « Guide du conseiller d'orientation pour le 21e siècle ». Ses deux auteurs, conseillères d'EKS de moins de 30 ans, ont passé les premières années de leur carrière dans le secteur associatif après avoir obtenu respectivement un master du management social et marketing et une licence en travail social. Suite à un développement factuel concernant les principales approches du conseil d'orientation depuis le début du 20e siècle, les auteurs présentent des conclusions pratiques pour le conseil d'aujourd'hui. D'après le concept « d'empowerment », il faut offrir au « client le service qui les rendra plus forts dans le monde moderne. » Il faut l'orienter vers « plus d'autonomie et responsabilité » et le préparer au fait que sa carrière pourra être non-linéaire et fragmentée[61].

Lauréate d'un des prix décernés annuellement par le centre tchèque d'Euroguidance, Sylvia Navarova, psychologue, psychothérapeute et conseillère en RH, elle travaille entre-autres pour un des cabinets privés du conseil d'orientation en Tchéquie, *SVM*. Sur le site de S. Navarova, on trouve ses textes où elle explique sa pratique et présente ses idées et propositions. Dans un des articles, elle s'appuie sur les résultat de son enquête pour présenter les caractéristiques des personnes qui restent au chômage pendant plus de 12 mois. Ces personnes ne sont « pas assez intellectuelles, esthétiques, assertives, sensibles, modestes » ; elles sont en revanche « trop facilement satisfaites ». En conclusion, elle propose des solutions : « (…) pour prévenir le chômage, il faut se concentrer sur des élèves du collège et du lycée en

[61] Hana Košťálová et Marta Cudlínová, *Praktický průvodce kariérového poradce pro 21. století (Le Guide pratique pour le conseiller d'orientation du XXIe siècle).*, Prague, Evropská kontaktní skupina, 2015, p. 44.

essayant de bâtir en eux telles caractéristiques personnelles et une telle approche de vie et du travail qui reviendront dans l'avenir en forme de leur taux d'emploi plus élevé.[62] »

L'approche adéquationniste de l'orientation se décline en trois phases. Premièrement, le conseiller dévoile la personnalité du jeune. En deuxième lieu, il lui propose un ensemble des métiers correspondants à sa personnalité. Il lui indique finalement quelles formations intégrer pour pouvoir exercer ces métiers. Dans la deuxième et troisième phase du processus d'orientation, le conseiller prend également en compte le niveau scolaire du jeune. Cette approche cherche la correspondance entre la personnalité et les métiers, la formation jouant le rôle d'un instrument permettant d'y accéder. L'adéquation entre les formations et les métiers autant que celle entre la personnalité et les métiers relève d'une évidence qui n'est pas questionnée.

La plupart des cabinets et réseaux de conseillers privés en France sont partisans de cette approche d'orientation. L'équipe des conseillers de Recto-Versoi « part du principe qu'une bonne orientation naît d'un projet professionnel global en adéquation avec la personnalité propre à chaque jeune. » Recto-Versoi affiche sur le site les messages de ses anciens clients. Ces messages correspondent à l'image que les conseillers se font d'une intervention réussie puisqu'ils choisissent eux-mêmes de les publier. La découverte d'un « moi » apparaît dans ces messages toujours comme préalable aux choix d'un projet professionnel et d'une formation correspondante. Ainsi Xavier, 16 ans, a acquis « la certitude que [s]es choix [lui] correspondent... ». Carla, 19 ans recommandera les services du réseau « à toutes les personnes qui ont un besoin de se découvrir et de réellement se connaître afin de faire les meilleurs choix possibles pour l'avenir..." »[63]

Encadré n° 5.6 - Conseil d'orientation en Kit

La méthode développée et pratiquée par Tonavenir.net permet d'illustrer le déroulement concret de l'orientation adéquationniste. Sa prestation phare « Passeport Orientation 360°» est destinée aux lycéens ou étudiants sans projet scolaire ou professionnel clair. Elle comprend quatre rendez à vous entre le jeune et le conseiller

[62] Site officiel, Sylvie Navarova, http://www.sylvienavarova.cz/autorske-clanky/praxe-ve-firmach-jako-zpusob-reseni-nezamestnanosti/.). Téléchargé le 10. 01. 2017

[63] Site officiel, Recto-Versoi, http://www.imaginetonfutur.com/orientation-scolaire/orientation-scolaire-Recto-Versoi-strasbourg-niveau- etudes-superieures-974.html#presentation . Téléchargé le 12.11. 2016.

(les parents assistant au premier et dernier entretien). Lors de la première rencontre, le jeune passe un test de personnalité. Celui-ci a été développé par les psychologues externes au réseau en coopération avec la fondatrice. Le jeune le réalise sur l'ordinateur et comporte 120 questions (30 sur l'intérêt professionnel, 45 sur la motivation et 45 sur la personnalité du jeune). L'évaluation des tests est automatisée, l'intervention des psychologues n'étant pas nécessaire. Les résultats ont la forme du graphique développé dans les années 1950 par le psychologue américain John L. Holland. Le graphique a six pôles qui représentent six types de personnalités (réalistes, conformistes, entreprenant, sociale, artistique et investigatrice) auxquels correspondent six types de métiers. Les personnes investigatrices sont censées s'épanouir davantage dans les métiers de type investigateurs grâce au contenu du travail mais aussi parce qu'ils pourront y fréquenter des individus dont la personnalité ressemble à la leur. La fondatrice a expliqué que cette méthode de tests lui semblait la « meilleure de ce qui se faisait » dans le domaine. Elle l'apprécie pour la clarté avec laquelle elle construit la correspondance entre la personnalité et les métiers. Cela correspond à l'une des principales préoccupations et devises de Tonavenir.net: apporter des réponses claires, concrètes et tangibles aux interrogations des jeunes et de leurs parents.
Au cours de la prestation, le conseiller croise les résultats du test avec le dossier scolaire du jeune et les ressources financières de sa famille. Il en sort une liste plus étroite de métiers offerts au jeune. Le conseiller et le jeune précisent et nuancent ces résultats. Après le troisième entretien, le jeune reçoit un dossier de 60 à 100 pages qui contient les fiches de métiers retenus et les formations y correspondants. Seule la première page de ce dossier est personnalisée. Elle contient une description succincte des métiers auxquels le jeune se destine et une liste de formations qui peuvent l'y mener. Les autres pages correspondent aux fiches de formations et de métiers que le conseiller avait copié à partir d'une base de donnée. Cette base développée par la fondatrice du réseau contient plus de 4000 fiches formations, chaque formation étant reliée à des familles de métiers par ses débouchés. Toute la procédure d'orientation est automatisée en grande partie ce qui permet aux conseillers de distribuer aux jeunes une quantité importante de données écrites sans y passer beaucoup de temps. L'automatisation de l'orientation va de pair avec la schématisation de la personnalité et des formations censées correspondre aux métiers.

Contrairement à une majorité de responsables universitaires et politiques partisans de la professionnalisation de l'université qui pourtant mettent en garde contre l'écueil d'adéquationnisme (considéré comme irréaliste et inefficace), *Tonavenir.net* ne cherche pas à s'en distancier. Au contraire, la fondatrice assure de conduire les jeunes dans les formations qui offrent des débouchés. « On ne vend pas de rêves, » répète-t-elle à plusieurs reprises pour souligner le réalisme de son approche d'orientation. Lors de la journée porte ouverte, nous demandons à une conseillère qui présentait son activité s'il arrivait « que les jeunes soient passionnés par une matière, mettons l'histoire ou la philosophie mais qu'ils n'[aient] pas d'idées concernant les débouchés. » La conseillère a répondu du tac au tac.

« Evidemment ! ça arrive tout le temps ! Le rôle de Tonavenir.net est de provoquer une prise de conscience des métiers et surtout des débouchés. »

Un nouveau secteur des services annexes à l'enseignement supérieur s'est développé à la fois en France et en Tchéquie. Malgré les similitudes concernant notamment les profils des principaux entrepreneurs du secteur, les différences qui existent entre les deux pays sont importantes quant à l'analyse de l'exigence de professionnalisation. D'abord, les magazines, sites internet et autres services liés à l'enseignement supérieur se focalisent sur les questions d'emploi et de débouchés professionnels bien plus en France qu'en Tchéquie. La deuxième différence est liée aux façons dont les représentants des services annexes, notamment les conseillers d'orientation, conçoivent les études supérieures, et les manières légitimes de les poursuivre. En France, les études sont conçues davantage comme un outil pour accéder à des métiers et emplois prédéfinis. L'orientation professionnelle y est précoce ; d'après les conseillers d'orientation privés, elle doit précéder le choix des études. En Tchéquie, les services annexes portent sur les concours d'entrée à l'université et la vie étudiante en elle-même (soutien scolaire, mode, styles de vie, logement). Les conseillers d'orientation du nouveau secteur y revendiquent l'approche développementale d'orientation en visant à développer les compétences transférables des clients (apprendre à orienter plutôt qu'orienter). En parallèle à la montée en puissance du conseil d'orientation dans la presse et dans les services annexes de l'enseignement supérieur, les gouvernements développent des initiatives pour consolider le conseil d'orientation au sein des établissements de l'enseignement supérieur.

2. Les universités, relais de la politique gouvernementale

Dans deux espaces nationaux, les politiques du gouvernement français et tchèque sont les facteurs déterminant les formes de professionnalisation au sein des quatre universités de notre enquête. De nouvelles structures de professionnalisation – centres d'orientation et d'emploi, bureaux des stages et d'apprentissage, réseaux des anciens, observatoires du devenir professionnel des diplômés – émergent en lien étroit avec les

stratégies gouvernementales. Ces dernières sont, comme l'a montré le chapitre 4, plus prescriptives en France. Si la politique universitaire nationale est un vecteur clef de la professionnalisation – et nous l'expliquerons dans un premier temps – cela ne veut pas dire que l'espace académique ne jouit pas d'une autonomie réelle avec ses capitaux, normes et hiérarchies propres. Aussi, comme nous le verrons dans un deuxième temps, les nouvelles structures de professionnalisation restent relativement isolées au sein des universités et cela malgré le fait qu'elles mettent en place de nombreuses stratégies d'enrôlement et de légitimation auprès des acteurs académiques plus établis.

2.1. Du poids des politiques universitaires nationales

La montée en puissance de la professionnalisation à l'échelle centrale des universités françaises et tchèques est structurée nationalement. La politique menée par le gouvernement dans les deux pays est essentiel en ce qui concerne la temporalité, le type et l'ampleur des initiatives liées à la professionnalisation. Les universités tchèques relativement autonomes investissent la professionnalisation depuis une vingtaine d'années sans à-coups et avancées substantielles. Les établissements français qui ont posé les bases de la professionnalisation depuis les années 1960, les ont élargies de façon rapide et plus conséquente sous l'injonction ministérielle au cours de la période 2007-2011.

2.1.1. Sous commande de l'État-stratège. Poussée de professionnalisation avec la politique de Valérie Pécresse

À la fin des années 2000, l'Université de Strasbourg et Paris 1 lancent des initiatives de professionnalisation qui, dans leurs grandes lignes, correspondent au cadre institutionnel et idéel développé par le ministère de Valérie Pécresse (voir le chapitre 4). Via la circulaire du 19 novembre 2008, la ministre de l'ESR a demandé aux présidents d'université d'adresser à la DGESIP leur schéma directeur d'insertion professionnelle avant le 13 février 2009. Les deux universités ont tenu ces brefs délais et dans les documents envoyés au ministère, elles ont repris les principes et outils

majeurs de la professionnalisation telle qu'elle était promue par le gouvernement depuis la LRU[64].

Dans les deux universités sont établies des vice-présidences responsables de la professionnalisation (Orientation et Insertion Professionnelle à Strasbourg[65], Partenariat Entreprises et Insertion Professionnelle[66] à Paris 1). De nouvelles structures institutionnelles doivent réunir les actions relatives à la professionnalisation. Elle étaient menées de façon éparse jusqu'alors. À Strasbourg, l'Espace avenir est créé à la place des SCUIO (Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation) des trois anciennes universités. Selon l'organigramme d'octobre 2011, l'EA comptent 27 salariés permanents (24 en novembre 2019) plus des contractuels (travaillant notamment à l'accueil ou en tant que renforts lors des évènements particuliers comme des salons ou forums d'emploi). À Paris 1, une nouvelle Direction Partenariat Entreprise et Insertion Professionnelle (DPEIP) réuni les services de l'orientation (ancienne SCUIO) et la Mission Université Entreprise qui prend en charge le contact avec les entreprises notamment pour les stages. En 2013 et 2014 deux autres services rejoignent la DPEIP, celui de la Validation des acquis d'expérience professionnelle et celui qui conduit les enquêtes sur l'insertion professionnelle des diplômés (Observatoire de la réussite et de la vie étudiante, ORIVE). En 2014-2015, avec ses quatre services, la DPEIP comprend 21 salariés à temps plein et en contrat à durée indéterminée, un contractuel et trois contrats-étudiants (sollicités notamment lors des salons, forums d'emploi et des études).

Valorisation des services de professionnalisation

[64] En ce qui concerne les structures institutionnelles, il s'agit notamment de mettre en place un point unique chapeautant la professionnalisation au sein de l'établissement (BAIP), de suivre et évaluer l'insertion des diplômés et tisser des réseaux alumni, de promouvoir les stages et rendre obligatoires les modules de projet professionnel dans toutes les formations. Sur le plan idéel, la professionnalisation doit concerner l'ensemble des disciplines sur tous les niveaux (du L1 au doctorat) ; les seuls débouchés considérés comme vraiment légitimes sont dans le secteur privé.

[65] Poste occupé par Jacqueline Igersheim, maitre de conférence en mathématique appliquée, dans l'équipe du président Alain Berretz.

[66] Poste occupé par Pierre Pech, géographe, spécialiste du développement durable et « expert AERES » selon les données de son cv officiel, membre de l'équipe du président Jean-Claude Colliard (2009-2012) (https://www.pantheonsorbonne.fr/recherche/page-perso/page/ ?tx_oxcspagepersonnel_pi1[page]=cv&tx_oxcspagepersonnel_pi1[uid]=pech)

En termes des moyens[67], la DPEIP et l'Espace avenir restent des structures mineures comparés aux autres composantes de l'Unistra et de Paris 1. Mais les deux centres sont créés au moment d'une relative pénurie de moyens. Ils sont aussi présentés et perçus comme une valorisation des services de professionnalisation déjà existant[68]. Un certain (re)gain de prestige est particulièrement visible à Strasbourg où l'Espace avenir aménage dans de nouveaux locaux de la présidence de l'Université. Une des conseillères[69] qui a travaillé pour la SCUIO de l'Université Robert Schuman se rappelle lors de l'entretien en avril 2013 que cet ancien service « avait été au troisième étage de la Fac de droit, tout au bout, caché, près des toilettes[70] ». En revanche, l'Espace avenir occupe le rez-de-chaussée et le premier étage du « Nouveau Patio » inauguré par Valérie Pécresse en Septembre 2010 en tant que « véritable symbole du renouveau du campus de Strasbourg[71] ». Le bâtiment accueille également au troisième étage la présidence de l'université. La conseillère rattache la valorisation de son service directement à la politique nationale :

> Et puis, la loi LRU, la loi de 2007, a vraiment marqué, a officialisé [...] les choses. Ça a obligé de créer les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle donc ça a un peu plus cadré les choses. Et je trouve aussi qu'avec la fusion, en tous cas à Strasbourg, la fusion de 2009 a permis de renforcer nos équipes. On a uni trois services en un ; on est arrivé à beaucoup plus… à une position plus de force ; plus de moyens, les équipes qui sont déjà expérimentées dans les trois domaines. On a rassemblé tout ça… On est, je trouve, c'est mon point de vue très personnel, mais plus reconnu, reconnus par notre travail, par l'institution, aussi reconnus par les étudiants.

À Paris 1, le renforcement des structures d'orientation et d'insertion est moins flagrant même si la politique de la présidence va dans le même sens qu'à Strasbourg.

---

[67] Un salarié/contractuel pour plus de 1300 étudiants. Le budget prévisionnel de la DPEIP pour 2011 sans masse salariale (à l'époque Paris 1 n'a pas encore repris les compétences élargies) s'éleve à 180 000 € (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, « Projet de Schéma Directeur de l'Aide à l'Insertion Professionnelle voté au CEVU du 5 février et au CA du 9 février 2009 »).
Le budget global de l'action de l'Unistra en matière d'orientation et d'insertion (dont l'Espace avenir représent une très large partie) est évalué dans le Schéma directeur à 10 millions d'euros pour la période 2009-2012. (Université de Strasbourg, « Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle. »).

[68] C'est ce qui ressort du discours institutionnel des documents officiels (notamment les schémas directeurs) mais aussi de nos entretiens avec le personnel des nouveaux services. Nous avons rencontré les directrices des deux structures, une conseillère de l'Espace avenir et deux responsables des observatoires d'insertion (ORIVE à Paris 1 et ORESIP à l'Unistra).

[69] Née à la fin des années 1970, titulaire d'une maîtrise de biochimie de l'Université Louis Pasteur et d'un master en management des entreprises de l'IAE (devenu l'Ecole de Management) de Strasbourg, elle travaille depuis 2004, dans l'administration universitaire et depuis 2005 plus spécifiquement dans le domaine de l'insertion professionnelle. Dès la fondation de l'Espace avenir elle est responsable de l'un des cinq services (Entreprises et administration).

[70] La faculté de droit est un bâtiment fonctionnaliste des années 1960 qui – du point de vue extérieur – n'a pas été rénové depuis.

[71] Site officiel du MESR. *Inauguration du nouveau patio de l'Université de Strasbourg*. Communiqué du 16 Septembre 2010. Téléchargé le 10 mai 2013.

La nouvelle direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle doit « faire travailler ensemble deux services qui existent mais qui ne collaborent absolument pas » pour cause des « conflits de personnes » : le service d'orientation occupant quelques bureaux au 9e étage de la tour Tolbiac (SCUIO) et celui chargé du partenariat avec les entreprises au 8e (Mission Université-Entreprise, MUE). La directrice de la DPEIP, docteure en sociologie est recrutée pour son expérience des services d'insertion des universités franciliennes pionnières de la professionnalisation[72]. Son expérience devait apporter du changement à Paris 1, l'établissement central perçu par les partisans de la professionnalisation comme particulièrement conservateur et capable de résister aux réformes grâce à sa position centrale dans le paysage universitaire français :

> **JK**. Et vous avez participé à la préparation du Schéma directeur ?
> **Directrice de la DPEIP**. Non, je suis arrivée… Dans le Schéma directeur, il était prévu le recrutement d'un directeur pour la Direction, donc moi je suis arrivée dans ce cadre-là.
> **JK**. Vous avez déjà eu l'expérience de ce type de service ?
> **Directrice de la DPEIP**. C'est ça. C'est un peu off ce que je vous dis, mais bon. À Paris 1, vous avez beaucoup de personnel qui ont fait leurs études à Paris 1 et qui travaillent à Paris 1 et ne connaissent que le P1 qui est le plus beau et voilà. Donc l'idée de la nouvelle direction était de créer un poste d'IGER, un vrai, c'est-à-dire quelqu'un qui n'aurait pas obtenu ce statut parce que poussé par les syndicats, parce que là depuis 20 ans. Mais plutôt parce que quelqu'un qui est vraiment docteur, a passé le concours et qui surtout vient d'ailleurs et a eu d'autres expériences ailleurs. J'ai été à Evry où j'ai été sur un service plutôt orientation au moment où on a lancé les Projets professionnels. Et ensuite je suis allée à l'Université Paris-Sud Orsay où j'ai été vraiment sur le pôle insertion et notamment sur la volonté de valoriser l'insertion des docteurs parce que c'était autour de 400 thèses soutenues chaque année et la volonté de travailler avec toutes les entreprises du Plateau de Saclay – ce qui a été précurseur, hm. Au titre de ces deux expériences différentes – de l'insertion et d'orientation d'autres universités – je suis arrivée à P1.
> **JK**. Et dans ces deux universités, cela a été, j'imagine, un peu plus développé qu'ici ?
> **Directrice de la DPEIP**. Oui, évidemment.

Comme l'indique cet extrait, la montée en puissance des services de professionnalisation n'a pas ses racines au sein des établissements universitaires établis et classiques. Elle est une conséquence directe de la politique gouvernementale qui exige la création de nouveaux centres et qui stipule aussi quelles charges ils devraient assumer.

Cahier de charges encadré par le ministère

[72] Nous avons montré dans le chapitre 4 que les responsables des universités franciliennes (périphériques et professionnalisantes) sont particulièrement influents dans l'agenda de la professionnalisation au niveau national. On observe à Paris 1 le même mouvement de la périphérie vers le centre.

Les actions de l'Espace avenir et de la DPEIP sont de facto prédéfinis par le ministère de l'ESR (chapitre 4). Les schémas directeurs censés incarner la professionnalisation par le bas (les universités ne feraient que remonter la diversité des actions menées sur le terrain) doivent être élaborées en moins de deux mois. Les universités ont intérêt à prendre en compte les aspects de la professionnalisation prescrits et promus par le ministère car celui-ci doit financer les nouveaux bureaux d'aide à l'insertion (BAIP) via des budgets incitatifs issus du Plan Réussite Licence (beaucoup moins doté que l'Opération Campus mais destiné aux formations et notamment à la professionnalisation, non pas à l'infrastructure et à la recherche). Suivant la doctrine du ministère, les schémas directeurs de Paris 1 et de l'Unistra stipulent que l'orientation et l'insertion professionnelle sont des actions transversales qui concernent l'ensemble de la communauté universitaire, pas seulement un service administratif particulier ; l'Espace avenir et la DPEIP ne feraient que coordonner et « chapeauter » ces actions et cela dans toutes les formations et à tous les niveaux de la première année de licence au doctorat et même au-delà puisqu'il s'agit d'orienter les choix des lycéens, suivre le devenir professionnel des diplômés et entretenir le réseau des anciens[73]. Pourtant, les schémas directeurs ne sont pas uniquement des vitrines où les universités manifesteraient leur allégeance au ministère puisqu'ils actent la création des nouveaux services avec un nouveau personnel d'encadrement, les schémas directeurs sont devenus des documents de référence en ce qui concerne la position et les actions de l'EA et de la DPEIP. Quand les directrices de ces nouveaux services nous présentent en entretien leurs projets et le rôle qu'elles voudraient jouer à l'université, elles évoquent constamment les schémas directeurs. On peut y lire, avec d'autres signes évoqués ultérieurement, un signe d'isolement institutionnel des instances de professionnalisation.

Nés des mêmes dispositifs de politique publique, l'Espace avenir et la DPEIP développent des actions similaires. Via des salons d'éducation ou des interventions dans les lycées, ils s'adressent à des étudiants potentiels. Via des rendez-vous individuels et des évènements organisés dans l'université (i.e. Forum juridique et Forum entreprise à Paris 1, initiative Prêt pour l'emploi à Strasbourg) ils conseillent les étudiants dans leur orientation scolaire et professionnelle. Via des ateliers et des formations, ils transmettent aux étudiants les outils devant leur faciliter l'accès au

[73] Université de Strasbourg et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Contrat quadriennal 2009-2012 de l'Université de Strasbourg ».

marché de travail (cv, lettre de motivation, entretiens d'embauche). Ils actualisent une base de données de stages et de emplois (Réseau-Pro à Paris 1[74], une base de données avec des offres d'emplois, des stages et des alternances est administrée par l'EA et est accessible via l'ENT de l'Université Strasbourg). Ils s'impliquent dans les modules de projet personnel professionnel en coopération avec les composantes qui font appel à eux ; et c'est aussi en lien avec les composantes que la DPEIP développe et rassemble les fiches RNCP de l'ensemble des formations (nous y reviendrons).

En cohérence avec la politique nationale telle que définie depuis la LRU, les responsables de la DPEIP et de l'EA considèrent que les questions d'orientation – c'est à dire les choix de filière – sont étroitement liées à celles de l'insertion professionnelle. À Paris 1, selon la directrice de la DPEIP, la fusion du service d'orientation (SCUIO) et de la Mission Université-Entreprise doivent justement « faire un vrai lien de l'entrée à la sortie » .

> Je suis arrivé fin 2009 avec la mission de rassembler les deux services et faire travailler ensemble les deux équipes avec l'idée que même si la mission de l'université c'est l'insertion de l'étudiant, c'est de dire qu'une bonne insertion passe aussi par une bonne préparation qui commence dès l'entrée à l'université. Un étudiant qui a choisi la bonne formation, que l'on a accompagné pour construire son projet, à qui on a présenté les possibilités qui s'ouvraient à lui, c'est un étudiant censé avoir choisi son master en ayant tous les éléments et donc qui va mieux s'insérer.[75]

Toujours selon la directrice, « l'idée c'est que toutes les données qui sortent des enquêtes d'insertion [notamment de l'observatoire ORIVE à Paris 1], on puisse les réutiliser pour enrichir nos ateliers, nos documents […] j'interviens dans telle formation, peux-tu nous dire vers quel type d'entreprise, de métier…; à combien a été le taux d'insertion ? ». À partir de 2013, au moment du départ à la retraite l'ancien directeur d'ORIVE, « un enseignant » menant selon la directrice de la DPEIP « la politique de la terre brûlée », les enquêtes de l'Observatoire commencent à être plus diffusées auprès des composantes[76]. Nous verrons en troisième partie de ce chapitre

[74] Selon la directrice de la DPEIP, la plateforme de Réseau-Pro réuni dix universités franciliennes, 6000 recruteurs et entre 2500 et 3000 offres de stages en permanence (*Entretien avec la directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1.*, Paris, 2015.).

[75] *Entretien avec la directrice de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, 2013.

[76] La directrice de la DPEIP nous explique que « l'Observatoire est arrivé il y a un an et demi maintenant parce qu'il était un peu un électron libre avec un enseignant à la tête de l'Observatoire. Mais comme à Paris 1 on ne veut pas forcément vexer, voilà [elle écarte les bras en signe de désapprobation résignée], on a dit 'on patiente parce que l'enseignant va partir en retraite' [rires]. Comme l'enseignant est parti à la retraite, on a rattaché l'Observatoire. Parce que dans l'organigramme, ça n'était pas cohérent qu'il y ait un service parallèle à côté. Donc il a été rattaché à la Direction avec l'objectif que toutes les enquêtes liées à l'insertion des étudiants puissent effectivement être mieux valorisées. On est encore dans une phase de transition parce qu'au départ, à la place de l'enseignant a été recruté un IGR [une docteure de sociologie qui a passé ce concours administratif et a eu le poste de la directrice de l'observatoire] pour gérer ce service mais qui est arrivée sur un poste où

que ces stratégies semblent avoir des effets : c'est à partir de 2014-2015 que les responsables de formation en philosophie connaissent les enquêtes de l'Observatoire. Mais globalement, les résultats d'enquête d'insertion de l'ORIVE à Paris 1 et de l'ORESIPE à Strasbourg restent rarement assez significatifs, assez précis et assez différenciés d'une spécialité à l'autre pour qu'ils puissent être mobilisés comme argument de poids lors du conseil d'orientation[77]. À la place des résultats d'enquête, les responsables d'orientation reprennent les cadres de pensées diffus – et promus par la politique de Valérie Pécresse – selon lesquels ce sont les formations professionnalisantes qui offrent les voies les plus prometteuses vers l'emploi[78].

> **JK**: Comment travaillez-vous avec les enquêtes de l'ORESIPE ? Elles montrent que l'insertion des diplômés varie selon la discipline.
> **Conseillère de l'EA** : Tout à fait, oui, selon, le … j'allais dire le degré de professionnalisation. C'est-à-dire quand il y a un stage dans le master... Ça c'est vraiment mon avis, ma pratique sur le terrain. Je ne sais pas pour les enquêtes.

Faute de données situées sur la qualité d'emploi, les responsables d'orientation à Paris 1 et à Strasbourg voient les postes dans les entreprises privées comme les débouchés les plus légitimes. Les enquêtes d'insertion prescrites par le ministère et réalisées par l'ORESIP et l'ORIVE différencient les taux d'insertion selon le public et le privé comme si l'insertion vraiment réussie était seulement dans ce dernier. Une partie du schéma directeur de Paris 1 intitulé « Un changement de culture dans la relation Université-Entreprise » décrit une « mutation profonde » consistant dans « la reconsidération des relations université-entreprise dans les UFR[79] ». Dans nos entretiens, la directrice de l'espace avenir ne parle pas des employeurs mais des « industriels ». La conseillère de l'EA utilise le terme générique « les entreprises » tout en étant selon l'organigramme la responsable des relations avec les « entreprises et les administrations[80] ».

---

il y avait eu la politique de la terre brûlée avant. Il a fallu qu'elle reconstitue tout. Elle a refait toutes les enquêtes donc c'est un peu plus facile maintenant. Mais l'idée c'est que toutes les données qui sortent des enquêtes d'insertion, on puisse les réutiliser pour enrichir nos ateliers, nos documents. »

[77] *Entretien avec la responsable de l'ORIVE à Paris 1*, Paris, 2015 ; *Entretien avec un chargé d'études à l'ORESIP de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, 2013.

[78] S'il s'agit de cadres de pensées diffus, ils se traduisent dans des outils plus concrets et parfois contraignants. Ainsi dans son contrat quadriennal (2009-2012) avec l'État, l'Unistra introduit la proportion des diplômes professionnels parmi tous les diplômes en tant qu'indicateur mesurant le progrès dans le domaine de la « professionnalisation », soit un des onze « objectifs du site ». Nous verrons plus tard que la présidence de Paris 1 invite les responsables des UFR qui ne proposent pas encore de master professionnel à en fonder un.

[79] Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, « Projet de Schéma Directeur de l'Aide à l'Insertion Professionnelle voté au CEVU du 5 février et au CA du 9 février 2009 », 10.

[80] *Entretien avec une conseillère de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, 2013.

Le même cadrage discursif n'est pas le seul signe de la proximité entre la politique nationale et l'EA ou la DPEIP. Les deux services utilisent les outils de professionnalisation prescrits par le gouvernement comme les fiches RNCP et l'UE « projet personnel professionnel » (chapitre 3). Ce dernier est annoncé par Valérie Pécresse dans le cadre du Plan Réussite en Licence en 2007 et rendu obligatoire par le décret de la nouvelle licence en 2011. Il s'agit de cours où les étudiants sont invités à réfléchir sur leur orientation professionnelle, découvrir des métiers du secteur disciplinaire ou apprendre à maitriser les outils d'insertion (CV, entretiens d'embauche,…). Ces unités d'enseignement se généralisent à Strasbourg et à Paris 1 au début des années 2010[81]. Certains départements/UFR demandent à la DPEIP ou à l'EA d'assumer une partie des formations en projet professionnel ou de les assister dans la préparation. D'autres les ignorent et profitent de cette UE pour développer leur propre contenu disciplinaire. Pour le personnel de la DPEIP et de l'EA, « former les enseignants[82] » à ce qu'ils donnent eux-mêmes ce type de formation et surtout à ce qu'ils parlent à leurs étudiants de l'importance de ces enjeux, c'est un objectif primordial et difficilement réalisable comme nous le verront ultérieurement. Le défi d'impliquer les universitaires reste un enjeu pour le personnel de l'Espace avenir et la DPEIP aussi quand il s'agit d'utiliser d'autres instruments de professionnalisation prescrits par le ministère, les fiches RNCP et, à partir de 2013, les référentiels des compétences :

> **JK**. Parmi les outils qui favorisent l'insertion, il y a aussi le vocabulaire de compétences. C'est par exemple dans les fiches RNCP. La direction, elle l'encourage ?
> **Directrice de la DPEIP**. Les fiches de RNCP, c'est au sein de la direction, le président a nommé un référent RNCP – une de mes collègues qui est référante et qui valide toutes les fiches RNCP. Elle travaille beaucoup sur ces aspects « compétences ». J'ai quelqu'un d'autre qui reprend l'ensemble de notre offre de formations pour qu'elle soit appréhendée à partir des compétences. Toutes ces informations là sont ensuite rediffusées auprès des différents conseillers et auprès du SCUIO pour qu'elles soient mobilisables au moment des ateliers et soient mises en disposition des étudiants pour qu'ils travaillent sur ces aspects « compétences ». C'est aussi beaucoup utilisé par la VAE. […] La fiche RNCP existe depuis le début des années 2000. Mais, le Ministère n'était pas très vigilant. Maintenant, quand on envoie au Ministère les maquettes de nos offres de

[81] D'après le Schéma d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle, deux UE de projet professionnel en licence et une UE de « préparation à l'insertion professionnelle en master » devraient être « intégr[ées] dans toutes les maquettes de formation habilitées pour la période 2009/2012 » (Université de Strasbourg, « Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle. », 2-3.) Le Cadrage des maquettes de licences et de masters (contenu en annexes du Schéma directeur de l'offre de formation de l'Université de Strasbourg 2013-2017) stipule que les UE de projet professionnel fassent partie de toutes les licences(Université de Strasbourg, « Cadrage des maquettes en Licence et en Master. Annexes de Schéma directeur pour l'offre de formation de l'Université de Strasbourg 2013-2017 », 2012, 2, 3.).
[82] *Entretien avec la directrice de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

formation. On remplit ça sur un logiciel spécifique – portail du Ministère. S'il n'y a pas de fiche RNCP, c'est bloquant, on ne peut pas renvoyer la maquette.

Cet extrait est une autre illustration du fait qu'en ce qui concerne la professionnalisation, les deux universités suivent et reproduisent la politique prescriptive du gouvernement. Sur le plan plus structurel, cela est visible dans la chronologie des mesures développées (d'abord niveau national et ensuite à l'Unistra et à Paris 1) et surtout dans les modes d'action et des instruments mis en place (BAIP, schéma directeur d'IP, enquête d'insertion par les observatoires institutionnels, UE de projet professionnel, fiche RNCP). Les spécificités de la politique française apparaitront plus clairement à côté des initiatives développées dans deux universités tchèques.

2.1.2. Autonomie universitaire, un frein à la professionnalisation

En République tchèque, le ministère soutient la professionnalisation par des outils moins prescriptifs et généralisant qu'en France (cf. chapitre 4). Certes, il y a une législation et des consignes d'accréditation qui prescrivent la forme des programmes d'études. Mais il n'en découle pas l'obligation de mettre en place de bureaux d'orientation, des observatoires d'insertion ou des modules de projet professionnel. Si selon la loi de 1998, les établissements ont l'obligation de mettre à disposition des étudiants et des étudiants potentiels les services du conseil d'orientation universitaire et professionnel, aucun règlement ne précise sous quelle forme. Le ministère formule les priorités de la politique universitaire dans les plans stratégiques (*Dlouhodobý záměr*) et demande aux établissements de faire un retour sur leurs activités et sur les avancées dans ces domaines prioritaires via leurs rapports annuels (*Výroční zpráva*). Ces derniers n'ont pas d'effet de contrainte mais puisqu'ils sont publics (i.e. l'établissement doit pouvoir indiquer quel est son service de conseil et le cas échéant expliciter qu'il n'en a pas) ils font partie des mécanismes incitatifs (attentifs à leur image, les établissements et leurs dirigeants élus n'ont généralement pas intérêt à apparaître comme les mauvais élèves de la politique nationale souvent présentée comme reproduisant les tendances internationales). Parmi les outils d'incitation et de sanction utilisés par le ministère, le financement apparaît comme le plus puissant. Les enveloppes budgétaires thématiques distribuées via des appels à projet (*centralizovaný rozvojový projekt*) permettent au ministère de promouvoir les

domaines stratégiques de la politique université dès les années 1990. S'y ajoutent les indicateurs de performance et de qualité inclus depuis 2009-2010 dans le système d'allocation des moyens récurrents.

S'appuyant sur ces instruments, le ministère soutient la professionnalisation depuis la fin des années 1990. Sur le plan le plus formel, il favorise l'usage de l'approche par compétences à l'appui des outils européens comme les crédits ECTS et les cadres de certification (1). Plus fondamentalement, il introduit l'indicateur du chômage des diplômés dans le système du financement et soutient les programmes professionnels courts (2). Via les plans stratégiques et le financement par projet, il promeut le conseil d'orientation professionnelle (3) et la coopération des universités avec les diplômés (4).

L'attrait de l'Europe et l'approche par compétences

En France, l'approche par les compétences est diffusée par les instruments proprement français comme le Répertoire national des certifications professionnelles. En République tchèque, la logique des compétences et la pression à expliciter les débouchés professionnels sont d'abord véhiculées par des outils européens comme la méthode ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), le supplément au diplôme (DS) ou le cadre européen de certifications (CEC). Les gouvernements successifs soutiennent l'usage de ces outils par diverses stratégies réglementaires et incitatives. Le système ECTS qui doit décrire les « compétences acquises » de chaque cours ainsi que les débouchés professionnels de chaque formation est rendu obligatoire dès la première moitié des années 2000. Depuis 2009, via le système d'allocation des moyens, le ministère accorde un bonus financier aux établissements qui obtiennent les labels ECTS ou DS (*diploma supplement*) décernés par la Commission européenne (chapitres 2 et 3). Le ministère promeut aussi le cadre national des certifications (via le projet Q-Ram) dans lequel les universitaires inscrivent les compétences acquises et les débouchés professionnels de leurs formations et ce après avoir consulté les « parties prenantes[83] ». Même s'il s'agit de mesures d'apparence formelle, elles sont réputées favoriser une approche utilitaire et homogénéisante de l'université comme l'ont remarqué, entre autres, certains

[83] Jiří Nantl et Petr Černikovský, « Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory » (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010), http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ipn-q-ram-kvalifikacni-ramec-terciarniho-vzdelavani.

universitaires rencontrés dans le cadre de notre enquête, notamment à la Faculté de philosophie et des lettres à l'Université Charles[84].

Toutefois, à l'échelle de l'établissement, les deux universités de notre enquête répondent favorablement à ces initiatives ministérielles. Tous leurs programmes d'étude adoptent officiellement le système ECTS (en 2006-2007 à l'Université Charles, dès 2003 à l'Université Palacky)[85]. L'université pragoise détient le label ECTS depuis 2009 (prolongé en 2013 jusqu'en 2016) et affirme dans son rapport annuel de 2014 qu'elle a « pleinement » incorporé les principes du cadre national des certifications avec les « informations fiables sur les compétences acquises et les possibilités d'insertion » des diplômés de chaque cursus[86]. L'Université Palacky d'Olomouc obtient en 2011 le *diploma suplement label*. Elle s'implique en 2007 dans un projet financé par le ministère en vue de sa candidature pour le label ECTS mais la procédure échoue jusqu'à ce que la Commission ne reconduise plus les programmes de certification[87]. Néanmoins, dès 2013, l'Université Palacky met en avant que ses diplômes sont compatibles avec le cadre national des certifications[88].

Nous verrons par la suite qu'au sein des deux universités, les facultés de philosophie et de lettres ne réagissent pas de la même manière : lors des procédures internes de l'accréditation, la faculté d'Olomouc met l'accent sur les règles de la méthode ECTS et des cadres de certification, tandis que les responsables de la faculté pragoise affichent leur distance par rapport à ce qu'ils critiquent comme étant un signe d'uniformisation et de moyennisation de l'enseignement universitaire ou ce qu'ils considérent comme une autre formalité bureaucratique couteuse en temps et en moyens. De façon apparemment paradoxale, ils s'opposent davantage à ces outils formels qu'aux mesures plus fondamentales de professionnalisation comme le financement modulé selon le chômage des diplômés ou la promotion des programmes professionnels courts. Cela peut s'expliquer par leur position dominante dans l'espace de l'enseignement supérieur en Europe centrale : se considérant comme une université

[84] *Entretien avec le Vice-Doyen de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles*, Prague, 2013 ; *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague*, Prague, 2013.
[85] Univerzita Palackého v Olomouci, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2010. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2010] ».
[86] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2014. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2014] ».
[87] Univerzita Palackého v Olomouci, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2015. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2015] ».
[88] Univerzita Palackého v Olomouci, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2013. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2013] ».

internationale de recherche, les élus et responsables administratifs de la Faculté de philosophie et de lettres à l'Université Charles s'opposent à ce que les crédits ECTS rendent leurs enseignements interchangeables avec ceux des universités plus périphériques. À l'inverse, ils n'ont pas intérêt à contester un financement qui s'appuie sur un indicateur de chômage relatif (il ne valorise pas les universités qui ont peu de diplômés au chômage en termes absolus mais qui en ont moins que d'autres établissements) puisque leurs diplômés s'insèrent globalement plus facilement que ceux d'autres établissements tchèques.

À l'abri du chômage des diplômés

Le chapitre 4 a déjà décrit comment un ensemble d'outils introduit au niveau national favorise les programmes professionnels courts et le passage des diplômés de licence vers le marché du travail plutôt que vers la poursuite d'études en master. À partir de 2009, le ministère met en place les règles de financement qui sanctionnent les universités dont les diplômés sont inscrits aux bureaux d'emploi, sanctions dont le niveau augmente avec le nombre d'étudiants admis en master. Nous avons vu que par ces mesures, le ministère s'adresse avant tout aux établissements périphériques avec des taux de chômage des diplômés plus élevés qui sont – d'après la stratégie des responsables ministériels dont Jan Koucky – susceptibles d'assumer le rôle des universités régionales, proches du territoire et qui répondent aux demandes locales en main d'œuvre qualifiée. S'il s'agit des deux mesures les plus affirmées de la politique de professionnalisation tchèque – mesures qui s'inscrivent dans une autre politique que celle que l'on retrouve en France où le ministère essaye de développer via le réseau des observatoires universitaires des indicateurs des taux d'emploi et non pas du taux de chômage (cf. chapitre 4 et 5) – elles concernent peu les établissements établis comme les Universités Charles et Palacky.

D'après leurs rapports annuels, les deux universités adhèrent pleinement à la politique d'évaluation de l'insertion. L'Université Charles se réfère au Centre de la politique éducative (SVP), unité de recherche affiliée à sa faculté de Pédagogie, dirigé par Jan Koucky, un des architectes de la politique universitaire nationale. C'est le SVP qui rassemble les chiffres des bureaux d'emploi tchèques et les fournit au ministère. Le chômage des diplômés de l'Université Charles (6 à 12 mois après la

sortie d'études) ne dépasse pas 3 %[89]. Les chiffres de l'Université Palacky restent aussi inférieurs à la moyenne nationale atteignant en 2014 un maximum de 5,4 % contre 5,7 % pour l'ensemble des diplômés d'établissements publics de l'enseignement supérieur[90]. Dans leurs rapports annuels, les deux universités s'appuient sur ces bons résultats pour affirmer qu'elles proposent des formations adaptées au marché du travail et qu'elles fournissent des services utiles dans le domaine du conseil d'orientation[91].

Conseil pluriel et marginalité de l'orientation professionnelle

Dans son article 21 (aliéna *d*), la loi de l'enseignement supérieur de 1998 stipule que chaque établissement d'enseignement supérieur doit fournir aux étudiants les services « d'information et de conseil en ce qui concerne les études et les possibilités d'insertion des diplômés[92] ». Dans la stratégie nationale pour la politique universitaire de 2001 à 2005, le ministère se réfère à la loi de 1998 et s'engage à soutenir le développement du « conseil professionnel » dans les établissements[93]. Il alimente ensuite plusieurs vagues d'appels à projets (*centralizovaný rozvojový projekt* [projet de développement centralisé]) qui servent à financer les centres de conseil dans les universités et contribuent à institutionnaliser le métier de conseiller professionnel dans l'enseignement supérieur au niveau national[94]. Dans les deux universités, les centres de conseil se développent depuis une vingtaine d'années même si parmi leurs actions variées, les initiatives relevant de la professionnalisation restent marginales.

[89] D'après les rapports annuels de l'Université Charles qui reprend les chiffres du SVP, en 2009, 1,1 % de ses diplômés étaient inscrits au bureau d'emploi (le deuxième niveau le plus bas parmi les 26 établissements publics de l'enseignement supérieur tchèque). Ils sont 2,6 % en 2014 et 1,7 % en 2017.
[90] Univerzita Palackého v Olomouci, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2015. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2015] », art cit, p. 38.
[91] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2008. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2008] ».
[92] Parlament České Republiky, « Zákon o vysokých školách (La loi sur les établissements de l'enseignement supérieur) », art cit, p. art. 21/d.
[93] MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol [Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2001-2005]*, *op. cit.*, p. 5, 6.
[94] En 2008 est fondé l'Association des conseillers dans l'enseignement supérieur. Le conseil professionnel y représente une des sections à côté du conseil d'orientation universitaire, conseil social et juridique et psycho-pédagogique (https://www.asociacevsp.cz). De 2008 à 2012 un des projets du ministère finance la publication d'une newsletter intitulée « Conseiller dans le supérieur en direct» (*Vysoko-školské poradenství aktuálně*). Une dizaine de numéro d'une douzaine de pages sont administrés par les conseillères professionnelles du Centre d'orientation professionnelle de la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université Palacky à Olomouc.

À l'Université Charles, un Centre d'information et de conseil existe depuis les années 1990. Il est ouvert aux étudiants de toutes les facultés. Son personnel composé d'une vingtaine de salariés et de contractuels propose des services divers incluant la publication de cartes étudiantes, une assistance psychologique, sociale et juridique, un accompagnement des étudiants étrangers ou un conseil d'orientation universitaire et professionnel. Dans ce large éventail, le conseil professionnel occupe une position marginale. En 2009, 9,7 équivalents temps plein avec en moyenne 43h de consultation par semaines sont dédiés au conseil universitaire (choix de filières, informations sur les séjours d'études à l'étranger) alors que le conseil professionnel ne représente que 0,1 équivalent temps plein et 2 heures de consultation par semaine[95]. Avec de légères variations, ces chiffres restent stables jusqu'en 2016 (les rapports annuels plus récents ne présentent plus cet indicateur). Mis à part le conseil professionnel individualisé, le centre administre des newsletters listant des offres de stages et d'emplois de courte durée (avec des sites dédiés comme ceux des projets *Absolvent* et *Career Market*)[96], coordonne des ateliers et des formations liés au monde du travail (outils d'insertion et repères en droit du travail) et participe à l'organisation d'évènements comme les salons d'emplois (notamment à l'étranger)[97]. En 2018, le centre a emménagé dans des locaux rénovés sous l'étiquette *UK Point*[98].

Parallèlement au Centre d'information et d'orientation ouvert à l'ensemble des étudiants de l'Université Charles, certaines de ses composantes proposent des services de conseil de leur côté. En 2018, le centre du conseil spécifique voit le jour à la Faculté de philosophie et des lettres (*Poradenské centrum Hybernská FF UK*). Il est créé suite à l'initiative de la vice-doyenne pour la formation, Hana Pazlarová du

[95] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2009. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2009] ».
[96] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2010. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2010] ».
[97] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2008. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2008] », art cit, p. 22.
[98] Au-delà du centre d'orientation, des événements ponctuels sont organisés à l'échelle de l'université ou de ses composantes pour rapprocher les étudiants et les jeunes diplômés des employeurs. Au niveau de l'établissement, un projet intitulé *Absolvent* [Diplômé] est organisé tous les mois d'avril, depuis la fin des années 1990. Dans ce cadre ont lieu des conférences, des ateliers ou des salons d'emploi et des rendez-vous individuels du conseil professionnel pour les étudiants de dernière année et les jeunes diplômés. (Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2010. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2010] », art cit, p. 28, 29.Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2010. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2010] », art cit, p. 28, 29.(Univerzita Karlovy v Praze 2011, p. 28, 29)).

Département du travail social. Elle sollicite deux jeunes diplômées du travail social pour développer et coordonner les activités du centre. Celui-ci propose des services dans les secteurs classiques de conseil du supérieur (universitaire, psychologique, pédagogique, social, juridique et professionnel) et organise des ateliers sur des sujets variés allant de la « musicothérapie » jusqu'à un « compas de carrière ». Mais le conseil professionnel n'est pas mis en avant par les documents promotionnels du centre ; il n'est pas non plus pris en charge par les deux coordinatrices mais par une psychologue-conseillère externe qui n'a pas de permanence sur place et propose des prises de rendez-vous par mail[99]. Même si l'existence du conseil dédié au domaine professionnel est bien établie à l'Université Charles, son ampleur est très limitée.

À Olomouc, il n'y a pas de centre d'orientation permanent à l'Université Palacky jusqu'en 2015. Pourtant, un premier Centre de conseil professionnel [*Profesní a poradenské centrum,* PPC] fonctionne pour l'ensemble de l'université entre 2003 et 2005. Il est fondé par une jeune (multi-)diplômée de sociologie, d'éducation spécialisée et de journalisme de l'Université Palacky et de l'Université Masaryk à Brno. Après son premier emploi dans une agence de recrutement, elle présente le projet du centre d'orientation professionnelle au directeur du département de sociologie qui le transfère à la vice-rectrice. Celle-ci saisi cette occasion pour remplir un des points stratégiques de l'université. Selon les mots de la fondatrice, « ils l'avaient dans la stratégie et ne le faisaient pas ; quand quelqu'un l'a proposé, ils ont trouvé ça bien ». La vice-rectrice obtient des financements de la part du ministère (*centrální rozvojový projekty*) et le centre est créé en 2003. Constitué de deux contractuelles (dont sa fondatrice), le PPC organise les activités habituelles du secteur (salons d'emploi, ateliers d'outils d'insertion dont simulation d'entretiens d'embauche, veille et actualisation d'une liste d'offre des stages[100], rencontres entre étudiants et employeurs ou agences de recrutement, rendez-vous individuels du conseil des étudiants). En 2005, le projet du ministère s'arrête et faute de financement

[99] Nous nous appuyons sur le site officiel du centre (https://poradenskecentrum.ff.cuni.cz) et sur l'entretien avec ses coordinatrices publié sur le site de la Faculté (Tereza Šindelářová, « Poradenské centrum zakládaly při studiu, dnes nabízejí služby studentům celé univerzity », 14 janvier 2020, https://www.ff.cuni.cz/2020/01/poradenske-centrum-zakladaly-pri-studiu-dnes-nabizeji-sluzby-studentum-cele-univerzity.).

[100] Par rapport aux stages habituels en France, ceux promus par le centre du conseil d'Olomouc – et généralement plus communs en Tchéquie – sont d'une durée plus limitée, souvent entre trois et cinq semaines

de la part de l'université les actions du centre sont réduites aux contours de la Faculté de philosophie et des lettres. Sa fondatrice nous décrit en 2015 les raisons de ce repli :

> **Fondatrice du Centre du conseil professionnel à Université Palacky d'Olomouc** : Avec la fin du projet pour l'ensemble de l'université, nous, on est tombés sous le Département de sociologie et de la pédagogie pour les adultes [au sein de la Faculté de philosophie et des lettres]. On n'a pas pu garder notre activité pour toute l'université même si on essayait. Nous avons présenté par exemple les bonnes pratiques internationales où les centres du conseil fonctionnent toujours pour toute l'université : il y a un endroit, une institution que l'étudiant sait trouver. Mais ici, les facultés étaient pour la plupart contre. Elles voulaient avoir leurs propres centres. Certaines disaient mêmes qu'elles n'en avaient pas besoin, qu'elles n'avaient pas besoin de conseil professionnel. Maintenant, il y a des centres dans les facultés des Sciences et de Pédagogie. À l'époque, elles ne le voulaient pas parce qu'elles s'imaginaient que si on donnait de l'argent à un nouveau centre universitaire, logiquement, il y aurait moins d'argent à distribuer aux facultés[101].

En avril 2014, le PPC continue à fonctionner au niveau de la Faculté de philosophie et des lettres. Il ont deux membres à temps partiel, la fondatrice et une conseillère professionnelle diplômée en journalisme et en langues étrangères appliquées, active dans le domaine du conseil depuis 2006. Contractuelles du Département de sociologie, de pédagogie pour adulte et d'anthropologie culturelle, elles cumulent à leur activité des projets extérieurs à l'université dans l'éducation, le conseil et les ressources humaines. Depuis 2006, elles prolongent l'existence du PPC via le financement par projet issu du ministère, de la région, des fonds structurels européens et d'une enveloppe d'ERASMUS. S'appuyant exclusivement sur les ressources externes – mise à part leur bureau qui a été mis à disposition par la faculté – elles sont autonomes dans leurs actions, similaires à celles de la première période 2003-2005 même si d'une envergure plus restreinte. Au printemps 2014, le centre est ouvert au public deux fois par semaine pendant deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Il est situé dans un appendice du bâtiment central de la faculté dans un bureau en sous-sol ; pour y accéder, il faut traverser une cour intérieure peu fréquentée puis un couloir. À l'époque de l'entretien, les membres du centre n'ont pas encore trouvé de financement pour la prochaine année et n'excluent pas de ne plus poursuivre leurs actions. Celles-ci ont été effectivement mises en veille en 2015 quand est créée en 2015 une nouvelle institution commune pour l'ensemble de l'université, le Centre étudiant du conseil d'orientation professionnelle (*Studentské kariérní a poradenské centrum*, SKPC).

Le SKCP se trouve dans des nouveaux locaux situés en plein centre ville bien accessibles et visibles. Si ses actions sont comparables à celles de l'Espace avenir ou

[101] *Entretien avec la fondatrice du Centre du conseil professionnel à l'Université Palacky*, *op. cit.*

de la DPEIP (conseil individuel, salons d'emploi, ateliers d'outils d'insertion, conférences des professionnels et des recruteurs, offre de stages), sa taille est plus modeste. À la fin de 2019, il compte trois membres, deux coaches-conseillères et la directrice (jeune diplômée d'anglais, de management et de marketing, spécialisée dans l'évènementiel). Mise à part les actions en lien avec le conseil d'orientation professionnelle et le maintien d'un réseau d'employeurs, le centre est censé renseigner les étudiants à propos d'autres types de conseils : psychologique, social, personnel, proposés par d'autres bureaux spécialisés au sein de l'université. Il participe aussi à la mobilisation du réseau des diplômés, type d'actions qui se sont particulièrement renforcées depuis 2010.

***Alumnis* comme stratégie de communication**

La législation et les stratégies ministérielles encouragent les universités à tisser des liens avec les diplômés dès la fin des années 1990. Le but sous-jacent est de suivre leur devenir professionnel et éventuellement d'attirer les donations des anciens. Au sein de l'Université Charles et de l'Université Palacky, pendant longtemps ces initiatives ne sont pas centralisées ; ce sont les départements ou les facultés qui fondent les réseaux des anciens, organisent leurs rencontres, médiatisent les diplômés ayant fait une carrière valorisable (via la publication de leurs profils, des entretiens ou des conférences), lançent des enquêtes sur leur devenir professionnel. Depuis une dizaine d'années les centres universitaires développent des actions à l'échelle de l'établissement.

L'Université Palacky fonde en 2012 un service dédié à la mobilisation des réseaux des anciens au sein du bureau « communication » du rectorat. Lors de notre enquête au printemps 2014, le service emploie une « référente » à plein temps et une étudiante à temps partiel (forme de contrat étudiant). Fidèle à son appartenance au service « communication », la référente envisage son travail comme une stratégie de promotion de l'université : organiser des évènements, maintenir le lien avec les diplômés et mettre en avant des anciens célèbres afin de rendre l'université plus attractive pour les étudiants potentiels et d'attirer les fonds. Fin 2014, l'université lance un nouveau site où les anciens peuvent s'enregistrer et entrer en contact (4600 inscrits sur la plateforme (www.absolventi.upol.cz) en 2015[102]. Elle ne prévoit pas de

[102] Univerzita Palackého v Olomouci, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2015. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2015] », art cit art cit, p.37.

lancer des enquêtes représentatives sur l'insertion des diplômés et encore moins d'utiliser ces informations pour évaluer et éventuellement modifier les formations comme sont censées le faire les universités en France. La situation est en cela similaire à l'université pragoise.

L'Université Charles fonde le *Klub Alumni UK* au niveau central de l'établissement en 2014 afin de « faire résonner les synergies avec les efforts déjà réalisés des facultés[103] ». Dans ce cadre, un site centralisé permet aux diplômés de s'enregistrer et d'échanger (www.absolventi.cuni.cz). Même si ces dernières années de nouvelles stratégies pour s'adresser à de nouveaux diplômés sont initiées, le nombre des anciens enregistrés sur le portail plafonne au-dessous de 2000 inscrits en 2018[104].

Réagissant à la nouvelle législation et aux incitations du ministère, les deux universités mettent progressivement en place des services consacrés aux liens entre les étudiants/diplômés et les employeurs. Ces services sont toutefois assez restreints (i.e. deux conseillères d'orientation professionnelle pour plus de 20 mille étudiants à l'Université Palacky ; un conseiller à temps partiel pour plus de 50 mille étudiants de l'Université Charles). Leurs effets s'en trouvent forcément limités. Aussi, le service du conseil pour les étudiants se développe dans plusieurs domaines (scolaire-universitaire, psychologique, pédagogique, personnel, social et juridique) au sein desquels les aspects liés à la professionnalisation n'existent qu'en pointillés (i.e. 2 heures de conseil par semaine pour plus que 50 mille étudiants à l'Université Charles). Ces réserves exprimées, il ne faut pas perdre de vue, que les projets de professionnalisation se développent en parallèle au sein des composantes des deux établissements et que certains de leurs dispositifs déjà établis (salon d'emploi, ateliers d'outils d'insertion avec les intervenants extérieurs, bases de données de stage et d'emploi etc.) ne dépendent pas de soutien permanent du personnel universitaire comme c'est le cas du conseil individualisé. Néanmoins, les services de professionnalisation dans les universités tchèques sont nettement moins développés qu'en France. C'est seulement derrière cette différence de degré, qu'on peut observer des similarités en ce qui concerne la position des instances de professionnalisation au sein de l'espace universitaire.

[103] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2014. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2014] », art cit, p. 26.
[104] Univerzita Karlovy v Praze, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2018. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2018] ».

2.2. En quête de public et de légitimité. L'isolement des services en charge de la professionnalisation

Si les structures dédiées à la professionnalisation en France et en Tchéquie présentent des divergences notables, elles occupent les mêmes positions dominées au sein de l'université. Elles ont des difficultés à attirer les étudiants (1) et à impliquer les universitaires (2). Pour faire face à leur position institutionnelle marginale, ils développent des stratégies d'enrôlement allant des campagnes d'information et de responsabilisation jusqu'aux tentatives de produire une contrainte sous assistance d'une autorité universitaire (la réglementation ou législation, la présidence, les responsables des formations). Or, malgré le contexte favorable du début des années 2010, ils ont du mal à mobiliser au-delà des formations qui sont déjà orientées dans leur direction.

2.2.1. Conscientiser et responsabiliser les étudiants

Selon la rhétorique officielle et un certain discours diffus déjà illustrés dans cette thèse (notamment dans les chapitres 1 et 6), la professionnalisation serait une réponse à la demande des étudiants. Néanmoins, dans les structures universitaires spécialisées dans la professionnalisation, toutes les responsables que nous rencontrons s'accordent sur le constat que le manque d'intérêt de la part des étudiants constitue un obstacle majeur qui les oblige à réduire l'ampleur de leurs actions (renoncer à certaines formations, supprimer des évènements, laisser sans réponse les offres de stages) :

> **JK**. D'après vous, qu'est-ce qu'il faudrait améliorer dans les actions de l'Espace avenir ?
> **Conseillère de l'EA**. À améliorer… C'est vraiment un point de vue tout à fait personnel, c'est de mobiliser davantage les étudiants. On organise des évènements, des fois on n'a pas assez d'étudiants. Ou je propose, ça arrive moins, mais ça arrive quand même, je propose un rendez-vous pour l'étudiant qui ne vient pas. […] Donc pour moi, c'est de mobiliser des étudiants sur davantage de nos actions. […] On a diminué… Moi j'ai arrêté de faire une formation. On a mis en place un Club jeunes diplômés pour les jeunes diplômés, pour les aider à développer leur réseau. Les gens ne venaient plus. Donc on a arrêté complètement cette formation-là, qui nous semblait très intéressante mais les gens n'étaient pas intéressés.
> **JK**. C'est-à-dire les étudiants ? Les entreprises étaient là ?
> **Conseillère de l'EA**. Oui, on mobilisait, les personnes et les étudiants ne venaient pas. Les étudiants et les diplômés ne venaient plus.

> **Directrice de l'EA.** Dans cette opération-là, on a quand même 600 places potentielles, 600 créneaux. Et on arrive à peine à la moitié (...) On n'a pas le nombre d'étudiants souhaité. On est

un peu frustrés. Vous voyez, ils ne sont pas tous convaincus. [...] Et puis il y a tout un tas d'outils sur le site pour préparer; ils ne font pas.

JK. A Strasbourg, il était difficile pour la Direction d'établir le lien avec les étudiants : les forums et ateliers ont été organisés mais parfois les étudiants ne venaient pas, ou peu nombreux.
Directrice de la DPEIP. C'est quelque-chose qui est très très compliqué et notamment quand on a fait le Forum sciences humaines, il y a eu 15 étudiants. Quand on fait venir les entreprises et il y a 15 étudiants… C'est très compliqué. On est obligé de déployer une énergie folle pour mobiliser les étudiants, en le rendant d'un caractère un peu obligatoire, en les menaçant, en demandant les inscriptions… parce que c'est très très compliqué. C'est pour ça qu'on fait extrêmement attention quand on fait venir une entreprise. S'il n'y a pas d'étudiants on ne pourra plus les faire venir deux fois de suite.

JK. Comment vous voulez développer le projet actuel ? Et quels sont les obstacles ?
Responsable du PPC à Olomouc. Les obstacles, c'est surtout que les entreprises s'y intéressent plus que les étudiants. Les étudiants, ils ne sont pas très intéressés par les stages. Ou alors ce sont toujours les mêmes étudiants qui vont en stage.
JK. D'après vous… comment vous l'expliquez, ce désintérêt ?
Responsable du PPC à Olomouc. Chez nous, il y a toujours cette tendance que les étudiants ne font rien à côté de leur scolarité obligatoire. Et encore, ça s'est amélioré par rapport à avant. Mais en fait ils ne font que les stages obligatoires quand il y en a. Les étudiants actifs, il y en a peu. Ceux qui vont au-delà de ce qu'ils doivent faire et se trouvent un stage de leur propre initiative, il y en a peu.

Les responsables rencontrées nous parlent longuement des stratégies pour communiquer sur leurs évènements, leurs permanences ou leurs publications via des « mailings » plus ou moins ciblés ou par des campagnes d'affichage (important notamment pour l'EA dont les locaux vitrés au milieu du campus permettent de jouer sur la promotion du service[105]). Leur communication cherche à la fois à informer et à responsabiliser les étudiants. Les rencontres de « réseautage » avec les employeurs et les anciens, les simulations des entretiens d'embauche ou les ateliers sur comment écrire son CV suggèrent que ce sont des passages obligés afin de se rendre « Prêt pour l'emploi ! » comme y invite un des plus grands événements annuels de l'Espace avenir. Puisque aux yeux des professionnels de l'orientation, ces stratégies ne convainquent pas assez les étudiants (nous verrons dans le dernier chapitre que les attitudes étudiantes varient mais que les centres d'orientation sont effectivement peu connus en philosophie), ils développent des formes d'enrôlement plus contraignantes. Observant que les étudiants s'investissent nettement plus quand ils y sont poussés par leurs enseignants, la directrice de l'Espace avenir appelle à ce que l'orientation professionnelle « soit prise dans les composantes, qu'elle soit comprise dans les enseignements ». Pour la responsable de la DPEIP, c'est une approche « un peu menaçante » qui permet de mobiliser les étudiants :

[105] *Entretien avec une conseillère de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

Directrice de la DPEIP. […] Mobiliser les étudiants c'est très compliqué.
JK. Ca peut passer par quels biais ?
Directrice de la DPEIP. Il faut que ça passe… on les relance par mails, on va dans les amphis. Quand ça passe par les enseignants qui sont un peu menaçant ça a plus d'effets.
JK. Les différences disciplinaires sont aussi importantes, j'imagine.
Directrice de la DPEIP. Oui, parce que dans certaines disciplines, ils sont plus sensibilisés. En droit, quand on organise un forum juridique, on organise au préalable trois ateliers qui ont lieu pourtant le soir de 18-20h où on fait venir les représentants des cabinets d'avocats qui présentent leurs modes de recrutement. La salle est pleine à chaque fois. Mais la collègue qui fait ça a envoyé des centaines des mails. Elle les relance en disant « confirmez-moi votre présence ; donnez moi votre numéro de carte d'étudiant. » Voilà, un peu menaçant. Sinon, non, c'est très très compliqué. Sur ces thématiques là, on échange bcp avec nos collègues d'autres universités et on est tous dans la même difficulté. (…)
Parce que c'est vrai que lorsque l'enseignant en master dit à ses étudiants « demain il y a le forum entreprise dans la galerie Soufflot, vous allez pouvoir rencontrer la BNP etc. Allez-y ! » Ça c'est très très porteur. On a aussi les directeurs de master qui nous sollicitent pour organiser une rencontre. Par exemple, on avait organisé une rencontre l'année dernière avec le cabinet d'audit, je ne sais plus si c'est Ernest & Young, un cabinet d'audit et ça a été fait vraiment en partenariat avec le directeur de master qui est lié vraiment au contrôle-audit et c'était de 17h à 18h mais *tous* les étudiants étaient présents parce que le directeur de master était aussi présent. Et le cabinet Ernest Young qui était là – il y avait des anciens de Paris 1 qui sont maintenant dans ce cabinet, ils étaient venus. Il est clair, que quand il y a le vrai relais de la part des équipes pédagogiques, c'est beaucoup plus porteur.

Selon les professionnels de la professionnalisation, la demande et l'intérêt des étudiants devraient donc être réveillés et entretenus de façon plus ou moins contraignante par les enseignants-chercheurs. Mais la difficile coopération avec ces derniers constitue un autre point d'achoppement mentionné par toutes les responsables rencontrées.

2.2.2. Sensibiliser les enseignants

Pour informer de leurs évènements et de leurs services, l'Espace avenir, la DPEIP et le PPC envoient des messages collectifs aux responsables des composantes et leur demandent de relayer l'information auprès des enseignants et des étudiants. Selon la conseillère de l'EA, l'accès aux étudiants s'ouvrirait grâce à la « sensibilisation » des enseignants :

> **Conseillère de l'EA**. Il faut sensibiliser, continuer à sensibiliser les enseignants-chercheurs à la question de l'insertion professionnelle parce que c'est eux les relais des informations […]. Il faut qu'ils disent aux étudiants que c'est très bien d'étudier, vous apprenez plein plein de choses au quotidien, ça ouvre, ça développe des compétences, mais derrière il faut que ça serve[106].

À l'Espace avenir, la communication avec les composantes passe aussi par un réseau de « référents » où chaque conseiller doit « tisser des liens[107] » avec une ou deux composantes données. Sur un niveau moins encadré mais plus efficace, les conseillers développent et mobilisent leur propre réseau d'enseignants qui s'étaient

[106] *Ibid.*
[107] *Ibid.*

déjà montrés coopératifs. C'est cette voie qui donne davantage de résultats. Il en découle que les contacts avec les composantes se limitent aux secteurs et aux enseignants qui sont déjà tournés vers le marché du travail tandis que les filières qui en sont éloignées ont tendance à le rester. La philosophie ou l'histoire ont été souvent prises pour exemple de ces domaines « réfractaires » :

> **Directrice de la DPEIP**. À force de travailler avec les équipes pédagogiques, on est sollicités par des entreprises qui veulent travailler avec nous etc. On sait qu'on va plutôt s'adresser à tel enseignant parce qu'il est plutôt sensible à ces thématiques et il va nous aider, il va faire la promotion auprès de ses étudiants et voilà. On sait qu'il y a des enseignants complètement réfractaires.
> **JK**. Cette répartition, elle est à peu près égale à travers les disciplines ou il y en a où vous n'avez jamais vu personne, par exemple ?
> **Directrice de la DPEIP**. En sciences humaines, c'est extrêmement difficile. Oula. […] On a des étudiants dans le cadre de cette opération Phénix qui nous ont dit « on vient participer à vos ateliers de préparation etc. mais il ne faut surtout pas que nos enseignants le sachent parce que pour eux on ne peut être que enseignant-chercheur et que faire de la recherche. » Je ne suis pas allé voir le nombre de postes d'enseignant et enseignants-chercheurs en philo, mais voilà. Alors, je dis philo, mais en philo il y a par exemple un master sur l'éthique d'entreprise où on est accueilli à bras ouverts.

La supposée distance des filières académiques classiques et du marché du travail est un lieu commun autant en France qu'en Tchéquie où les diplômés du supérieur trouvent un emploi particulièrement vite. Selon les conseillères d'Olomouc, les LSHS sont les filières les plus éloignées de la professionnalisation qui auraient pourtant un intérêt particulier à s'y impliquer pour améliorer l'insertion de leurs diplômes :

> **Responsable du PPC à Olomouc**. Il serait optimal que les enseignants portent eux-mêmes les stages ; qu'ils les mettent en avant, surtout dans les filières comme l'histoire ou la philosophie où les étudiants ont ensuite des problèmes d'insertion. Souvent les étudiants n'ont aucune idée… Mais bon c'est impossible. Nous, on travaille avec les sociologues, les économistes et les politologues qui sont tournés vers la collaboration. Mais le reste… Ce sont trois départements qui s'intéressent. Même le projet qu'on vient d'avoir, c'est par l'ERASMUS, tourné vers *work with learning*, ces trois départements ressortent le mieux ; ils sont naturellement les plus connectés au monde professionnel.

Si les conseillères aspirent à impliquer les enseignants dans la diffusion des outils de professionnalisation, c'est aussi parce que leurs services n'ont pas assez de ressources pour être les porteurs exclusifs des instruments prévus. Ainsi, à titre d'exemple, en ce qui concerne l'UE projet professionnel (devenu obligatoire à la fin des années 2000), l'ancien doyen de philosophie considérait « que c'[était] l'Espace Avenir qui [pouvait] intervenir dans le cadre de cette formation » et il contestait que ce soit aux philosophes de l'assumer. Or puisque les centres comme l'EA n'ont pas assez de personnel, ils souhaitent déléguer la professionnalisation aux enseignants en gardant seulement les activités propres à leur statut qu'ils veulent être celui du

référant, expert, formateur et coordinateur. En ce sens, ils proposent de « former les enseignants[108] » ou « concevoir un module d'enseignement professionnel » mais faire en sorte « que les équipes pédagogiques se l'approprient parce que [les services de professionnalisation n'ont] pas l'équipe suffisante pour assurer ce genre de module sur l'ensemble de l'offre de formation de Paris 1[109] ». C'est aussi ce qu'a expliqué clairement la directrice de l'EA :

> **Directrice de l'EA** : Toutes les manifestations qu'on fait là, on aimerait que ça soit décentralisé et déconcentré dans les composantes et qu'on apporte simplement une aide. […] Les forums, les actions, les UE projets professionnels. Normalement c'est prévu dans le schéma de l'offre de formation. Parfois c'est pris en compte par les enseignants. C'est le but ultime si vous voulez que ça soit fait par les enseignants. Mais tous ne le font pas. [...] L'idée c'est que les enseignants s'en saisissent. […] L'insertion ça doit être, ça sera à terme l'affaire des enseignants. Et le service est là pour apporter de la méthodologie, pour synthétiser etc.

Face aux difficultés à sortir de leur isolement institutionnel, les responsables d'orientation et d'insertion mobilisent différentes ressources susceptibles de les rassurer sur leur propre légitimité mais aussi de contraindre ou convaincre les universitaires et les étudiants de s'impliquer dans la professionnalisation. Ils font appel aux réglementations et recommandations officielles, au soutien de la hiérarchie administrative ou ils se réfèrent à une vision du progrès selon laquelle la frontière entre l'université et les entreprises ne serait qu'une relique de l'ancien temps. Lors de nos entretiens, les directrices de l'EA et de la DPEIP ont évoqué la loi LRU (la « nouvelle mission d'orientation et d'insertion »), le schéma directeur de l'insertion professionnelle[110] ou le soutien des présidences universitaires de la fin des années 2000. La directrice de la DPEIP nous parlait des « courriers du Président » envoyés aux « directeurs d'UFR pour promouvoir [leurs] actions. » À Strasbourg, quand nous avons quitté le bureau de la directrice de l'EA, elle nous a averti que le président était « là-haut », au troisième étage du bâtiment, que c'était un symbole important car les universitaires qui venaient à l'Espace avenir s'en rendaient compte et qu'on « devrait le mettre dans [n]otre dossier ».

La position relativement fragile des centres d'orientation et leur quête d'appuis dans une force supérieure (que ce soient une loi, une hiérarchie institutionnelle ou un

[108] *Entretien avec la directrice de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[109] *Entretien avec la directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1.*, *op. cit.*
[110] La directrice de l'EA nous a remis le Schéma directeur imprimé à la fin de l'entretien. La directrice de la DPEIP nous l'a envoyé par mail sans qu'on ait besoin de le lui demander.

sens de l'histoire), renvoient à un caractère typique du gouvernement néo-libéral où le marché est créé, diffusé et imposé par les pouvoirs publics même au prix d'une contrainte[111]. Si les étudiants ne s'intéressent pas à la professionnalisation, il faudrait adopter une approche « un peu menaçante » pour les motiver. Si les enseignants-chercheurs rechignent de s'impliquer, on leur rappelle que l'orientation et l'insertion sont leurs missions légales et on se félicite que la présidence d'université active les rapports hiérarchiques pour le leur rappeler. Le reste du chapitre montre toutefois que l'espace académique avec son autonomie et sa force d'inertie contourne et neutralise une partie importante de ces stratégies.

Conclusion

L'action publique ayant pour objectif d'adapter l'université aux supposés besoins du marché du travail se développe avec dans les années 2000 à la fois en France et en Tchéquie. Ce chapitre a montré qu'une demande sociale de la part des étudiants, des lycéens et des parents qui souhaitent s'informer sur les formations universitaires et les débouchés professionnels, s'est renforcée dans la même période surtout en France. C'est seulement en France que les « services annexes » proposés par les nouveaux entrepreneurs dans un but lucratif sont dominés par les sujets relatifs à l'emploi. Depuis dix ans y a émergé un secteur privé du conseil d'orientation personnalisé. Au prix de quelques centaines d'euros, les conseillers promettent aux bacheliers ou jeunes étudiants de les aider à établir une adéquation entre leur personnalité et leur futur métier et de choisir une formation accessible qui les y mènera.

Au sein des universités, en Tchéquie, la politique incitative se traduit au sein des universités par des actions disparates et fortement limitées en termes de personnel et de moyens mobilisés. En France, les projets relevant de la professionnalisation émergent sur le fond d'une législation et réglementation communes et d'une action publique nationale plus conséquente, leur ampleur et leur visibilité sont plus importantes. Pourtant, derrière ces différences se dessinent des mécanismes similaires en ce qui concerne le fonctionnement des structures institutionnelles dédiées à la professionnalisation à l'échelle de l'université ou de la faculté. Ces centres d'orientation et d'insertion restent dans un relatif isolement institutionnel. Leurs

[111] Michel Foucault et al., *Naissance de la biopolitique: cours au Collège de France, 1978-1979*, Hautes études (Paris: Gallimard : Seuil, 2004).

actions dépendent de l'intérêt et du soutien d'acteurs externes que ce soit la direction/présidence de l'université/faculté, les responsables de formation au sein des composantes ou les étudiants. Malgré les différentes stratégies d'enrôlement qu'elles mettent en œuvre, les instances de professionnalisation ne parviennent pas à être reconnues au sein de l'espace académique et notamment au sein de ses franges les plus éloignées des référentiels utilitaires et marchands comme la philosophie.

Chapitre 6. Rendre utile ? Les luttes pour imposer une conception légitime des études de philosophie.

> **Directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1**. En sciences humaines, c'est extrêmement difficile. Oula. Quand je suis arrivée, j'ai été porteuse du projet Phénix. J'ai fait un mail à tous les étudiants et enseignants des sciences humaines qui étaient concernés. J'ai eu des retours positifs et puis j'ai eu – en philo notamment – un certain nombre de mails me disant que j'ai été un « suppôt du capitalisme, [en élevant la voix et pointant le doigt], comment j'osais ! » bah voilà.

La directrice du centre du conseil d'orientation à Paris 1 pointe dans cet extrait les oppositions soulevées par la professionnalisation. Leurs formes nationalement différenciées ont fait l'objet des deux précédents chapitres. Ce chapitre se focalise sur les réceptions de la professionnalisation. Il observe les luttes en place pour l'établissement d'une définition légitime des études en philosophie. Comment s'articulent l'exigence de professionnalisation et la « liberté universitaire » telle qu'elle est revendiquée par les enseignants et les chercheurs ? Dans quelle mesure la professionnalisation reconfigure-t-elle les clivages et les hiérarchies internes à la philosophie ? Qui sont les philosophes qui profitent du mouvement des réformes et avec l'appui de quelles ressources ? Sur quelles ressources les philosophes peuvent-ils s'appuyer pour résister, contourner ou subvertir la professionnalisation ?

La première partie du chapitre montre que l'éthos philosophique, relatif à une tradition disciplinaire nationale, s'est construit différemment dans les deux pays. Ses manifestations varient selon les positions de ces quatre départements. La deuxième partie analyse comment les actions spécifiques des gouvernements tchèque et français en matière de professionnalisation s'articulent avec les hiérarchies propres à la philosophie et comment ils nourrissent des luttes visant à imposer une vision légitime de la formation. Elle explique, aussi, que les pressions externes à la professionnalisation semblent s'être traduites par une forme de professionnalisation endogène : le rapport de la philosophie aux enjeux extra-universitaires a été accentué sans que l'utilité marchande de l'université – telle qu'elle était défendue, entre autres, par les équipes autour de Valérie Pécresse (chapitre 4) – ait été substantiellement favorisée.

1. L'autonomie déclinante d'une discipline anti-utilitaire ?

Quand on veut saisir une forme d'éthos disciplinaire de la philosophie et montrer en quoi il s'oppose aux axiomes de la professionnalisation, on se heurte au problème d'hétérogénéité de la catégorie « philosophie ». D'abord, comme d'autres disciplines universitaires, la philosophie se construit au sein de frontières nationales, dans des contextes institutionnels, politiques, socio-économiques, culturels et intellectuels différents[1]. Si par exemple en France, la formation de la philosophie universitaire s'établit au milieu du XIXe siècle[2], ce n'est qu'au début des années 1990 en République tchèque – suite au changement de régime politique – que celle-ci s'institue académiquement. Mais même au sein de la philosophie universitaire tchèque ou française, qu'y a t-il de commun entre les positions et les prises de position d'une jeune docteure d'une université régionale et celles d'un professeur reconnu après quarante ans de carrière dans les établissements les plus prestigieux de la capitale ? Qu'est-ce qui réunit d'un côté les philosophes des sciences, proches de la logique, de la cybernétique, des neurosciences et des sciences expérimentales et de l'autre les historiens de la philosophie antique, les spécialistes de la métaphysique médiévale ou les phénoménologues[3] ?

Nous essaierons ici de dégager quelques traits majeurs observés dans les quatre départements de notre enquête. Nous nous intéresserons d'abord aux traditions universitaires de la philosophie française et tchèque et à la façon dont elles façonnent les identités professionnelles. Les principes et le idéaux de libertés académiques, de l'anti-conformisme et du désintéressement ressortent d'autant plus clairement que les philosophes les considèrent menacées par les dynamiques relatives aux vagues de réformes de l'ESR depuis les 30 dernières années. Puisque tous les philosophes et tous les instituts de philosophie ne sont pas armés de la même manière pour faire face à ces pressions externes, nous réfléchirons en deuxième temps sur les hiérarchies qui

[1] Heilbron J (2008) Qu'est-ce qu'une tradition nationale en sciences sociales ? Revue d'histoire des sciences humaines 18: 3–16.

[2] Louis Pinto, *La vocation et le métier de philosophe: pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Paris, Seuil, 2007, 307 p ; Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, Paris, Editions de Minuit, 1988, 177 p ; Jean-Louis Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français ? La vie sociale des concepts (1880-1980)*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2010, 316 p.

[3] Ces deux dernières questions ont été en partie relevées pour le cas de la philosophie française par Jean-Louis Fabiani et Louis Pinto.

structurent les espaces disciplinaires nationaux et sur la place qu'y occupent les quatre départements de l'enquête.

1.1. Cultiver les marges. De la distinction en philosophie.

En philosophie, les responsables de formation construisent les programmes d'étude en étant orientés ou contraints seulement par un cadre législatif et réglementaire assez général (i.e. limites concernant le nombre de cours, d'heures, d'années ou de crédits pour un diplôme…). Ce cadre peut susciter des contestations mais il ne touche généralement pas le contenu des enseignements. En entretien, un des professeurs de Paris 1 déplore longuement les tendances gestionnaires néolibérales de la politique universitaire avant de rajouter comme pour se rassurer « bon, on a encore de l'indépendance au niveau des sujets de cours[4]. » L'ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1 qui coordonnait la préparation des maquettes d'enseignement à la fin des années 2000 explique en 2015 que « le ministère n'intervenait pas sur le contenu ; il intervenait sur les volumes horaires et sur la cohérence. » La « cohérence » s'entend par rapport à un cadre national de diplômes défini anciennement par les autorités disciplinaires au niveau national et abandonné depuis les années 1990-2000[5] au profit d'un cadre développé par l'établissement et validé seulement *a posteriori* en tant que projet du site par le ministère. L'ancien doyen de la Faculté de philosophie de Strasbourg nous décrit ce processus de construction des maquettes en considérant que « la liberté académique » est *le* principe qui distingue l'enseignement supérieur du secondaire :

> **JK** : Comment on construit une maquette d'enseignement ? C'est à la Faculté de Philosophie à le faire mais j'imagine qu'il y a des contraintes...
> **Ancien doyen de la Faculté de Philosophie de Strasbourg**: Absolument, je pense que ça fait partie de la liberté académique. Ça fait partie des différences avec les enseignants du secondaire qui appliquent un programme dont ils ne décident pas. Dans notre formation, nous sommes libres, alors moyennant le respect de ce que j'ai appelé tout à l'heure la maquette-cadre, il y a un cadrage général à l'université qui nous amène à respecter une certaine architecture d'ensemble d'offre de formation. Par exemple, on a sept UE par semestre en licence. Mais à l'intérieur, en ce qu'il y a de contenu, nous avons une très grande liberté[6].

[4] *Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en histoire de la philosophie moderne, né dans les années 1960*, Paris, 2015.
[5] Ce processus découle d'une succession des réformes dont les premières sont décrites par C. Musselin (C. Musselin, *La longue marche des universités françaises*, *op. cit.*) ; d'autres ont suivi avec le LMD et la LRU.
[6] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

Cette « liberté » relative au contenu des enseignements est encore plus visible en République tchèque où le cadrage national des diplômes est supprimé avec la fin du régime socialiste. Les nouveaux standards y sont construits progressivement par les équipes enseignantes[7]. Différents témoignages de la période fondatrice des années 1990 soulignent l'étendue des champs des possibles qui s'ouvrent alors aux universitaires qui développent les formations :

> **Fondateur et directeur du département de philosophie à Olomouc** (professeur de logique, né à la fin des années 1940). En 1990, j'ai dû créer une nouvelle conception des études. À l'époque, sur le territoire de ce qu'est aujourd'hui la Tchéquie, il y avait deux départements de philosophie marxiste-léniniste, à Prague et à Brno. Nous, on construisait à partir de rien. Alors on a développé une conception, et à cette occasion, on s'est bien disputés avec les collègues qui étaient ici à l'époque. La loi d'alors ne rendait pas obligatoire les diplômes de licence mais elle les autorisait. Et je voulais que les trois premières années [équivalentes à la licence] soient conçues comme historiques pour que tous les étudiants sachent ce qui se faisait en philosophie et avec quels résultats. Et les deux années suivantes, de ce master supplémentaire, on a prévu la philosophie systématique où on avance par problèmes […] C'est devenu le modèle pour les anciens départements marxiste-léninistes et même pour les autres philosophie qui ont été progressivement crées. C'était à Ostrava, Plzeň, Ustí nad Labem a České Budějovice.[8]

Ce récit indique que le seul aspect contraignant les philosophes dans leur conception de la formation est la loi sur l'enseignement supérieur du mai 1990 – loi réputée pour l'autonomie qu'elle accorde aux universitaires (et aux étudiants) et qui stipule seulement que le master devrait durer 5 ans et que le diplôme intermédiaire de licence n'est pas obligatoire. En cela, la situation est équivalente à Prague même si le département n'y est pas créé mais reformé. L'ancien fief du marxisme-léninisme est passé par une transformation radicale en ce qui concerne son nom (depuis les années 1990 appelé *Ústav Filozofie a Religionistiky*, Ufar), sa spécialisation et sa composition quand l'ensemble de l'équipe pédagogique est remplacé entre 1989 et 1994[9] :

> **JK**. Vous pourriez décrire ce qui a changé à l'Ufar depuis les années 1990 quand vous étiez étudiant ici ?
> **Docteur-assistant enseignant à l'Ufar** (philosophie antique, né dans les années 1970). Bien sûr. Ce qu'il faut relever, c'est une certaine fixation du curriculum. À l'époque où j'ai étudié, les curricula changeaient tous les ans ou tous les deux ans. Tout au long des années 1990, on cherchait comment concevoir les études de philosophie. Ça a duré vraiment au moins jusqu'en 2004-2005. Ça veut dire qu'à partir de 1994 quand on a commencé à réfléchir systématiquement sur la conception des études… car les 2-3 premières années après la révolution [1989], toute l'équipe pédagogique a changé ; donc c'est seulement à partir de 1994, quand étaient déjà arrivés

[7] C'est la Commission d'accréditation qui à partir de 1999 développe des standards auxquels les maquettes doivent correspondre – dans la forme, avec l'indicateur central étant le nombre de professeurs et *docent* censés garantir la pertinence du curricula – pour être validée.
[8] *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Palacky*, Olomouc, 2014.
[9] M. Bendová et al. (eds.), *Filosofie v podzemí, filosofie v zázemí*, *op. cit.*

> la plupart des enseignants plus âgés qui sont ici aujourd'hui. Et ils ont pris réellement 10 ans. Et ce n'est pas surprenant parce que personne ne savait comment concevoir la formation. Donc on changeait, on essayait[10].

Malgré les différences entre la tradition disciplinaire tchèque et française dans les quatre départements de notre enquête, les programmes d'études et le contenu des enseignements sont définis de façon similaire par les universitaires-philosophes selon les mécanismes académiques de la discipline et à l'appui des ressources garanties par l'État. Une autre caractéristique commune de la philosophie française et tchèque est relative à sa position dans l'espace des disciplines et à un certain éthos anti-conformiste. Pour le démontrer, on s'appuie d'abord sur les travaux secondaires français mais nous relaterons ensuite en quoi des phénomènes similaires concernent à la fois nos départements de philosophie en France et en Tchéquie.

Selon Pierre Bourdieu, certaines disciplines ou « facultés » – traditionnellement la médecine et le droit et plus récemment par exemple les sciences de gestion ou d'ingénierie – sont plus dépendantes du « champ du pouvoir ». Dominantes sur le plan social, elles sont plus ancrées dans les « hiérarchies temporelles » tandis que les sciences, dominantes sur le plan académique sont relativement plus autonomes par rapport aux forces externes du champ universitaire[11]. La philosophie se situerait avec les lettres et les sciences sociales à l'intersection. Elles ne sont pas « affranchies de toutes les limites mondaines ». Mais comparées aux facultés socialement dominantes, elles sont plus autonomes sur les forces économiques et politiques parmi lesquelles la professionnalisation. Si la philosophie semble particulièrement éloignée de l'exigence de professionnalisation cela ne relève pas tant de son degré d'autonomie qui n'est pas plus élevé que celui des disciplines scientifiques ou littéraires. C'est dû plutôt, comme le décrit Jean-Louis Fabiani, à sa façon de cultiver une distinction critique à l'égard des hiérarchies temporelles, à l'égard d'une certaine doxa institutionnelle dominante.

Jean-Louis Fabiani décrit comment avec l'évolution de la place de la philosophie dans l'espace académique français évoluent certains traits de son ethos disciplinaire. Discipline du couronnement du XIXe siècle, pilier de l'école publique et de la IIIème République, la philosophie est marquée par des ambitions législatrices correspondantes à sa position au sommet des hiérarchies disciplinaires. Suite à un déclassement relatif à l'essor des disciplines empiriques, les philosophes développent

[10] *Entretien avec un docteur de philosophie antique, enseignant au département de philosophie de l'Université Charles à Prague.*, Prague, 2013.
[11] P. Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*

des stratégies distinctives plus subversives à partir des marges de l'espace académique. Depuis le début du XXe siècle – Fabiani cite *Les chiens de garde* (1932) de Paul Nizan comme un point de rupture – ils cultivent un courant critique de l'ordre établi dominant que ce soit celui de l'Université, de l'État ou du marché. Peut ainsi être cultivée une distance par rapport à l'utilité du savoir disciplinaire dans l'accès aux biens matériels ou symboliques prisés à l'extérieure de la philosophie ; c'est dans ce sens que l'ancienne doyenne de la Faculté de philosophie à Strasbourg affirme que la philosophie n'est « vraiment par essence […] pas professionnalisante ». À Paris 1, cette tradition critique s'inscrit dans le récit d'origine de l'UFR transmis par ses représentants actuels. L'ancienne directrice parle des traces qu'auraient laissées la « tradition de non-subordination » dans le fonctionnement du département au cours des années 2000 :

> **L'ancienne directrice de l'UFR** (née au début des années 1950, professeure de philosophie antique): Il y a aussi une tradition de non-subordination dans cette maison : vous savez que Paris 1 est une université fondée après mai 68 quand tous les gauchistes de la Sorbonne se sont rassemblés pour donner Paris 1 pendant que Paris 4 est réactionnaire comme on disait ; donc il y a une tradition de la critique et de insubordination dans la maison. C'est en train de disparaître d'ailleurs avec les nouvelles réformes[12].

Cet éthos de la philosophie universitaire structuré autour d'un certain mépris des hiérarchies institutionnelles et temporelles n'est pas spécifique à Paris 1 mais forme un trait caractéristique de la discipline en France. Il s'observe aussi en Tchéquie où il est favorisé par l'héritage de la dissidence : les principales figures de la philosophie actuelle – nées dans les années 1950, avec un capital culturel familial souvent très élevé – font leur apprentissage philosophique de façon clandestine dans les « séminaires d'appartement » dont ceux de Jan Patočka. Ayant intégré l'université en tant qu'enseignant dans les années 1990, ils mettent en scène leur mépris des formalités bureaucratiques, des distinctions disciplinaires ou des hiérarchies statutaires (voir l'encadré n° 6.1).

[12] L'ancienne directrice évoque ce facteur pour expliquer des tensions au sein de l'UFR au début des années 2000. Ces tensions sont notamment présentes entre le corps des maitres de conférences et celui des professeurs. Elles ont conduit à des changements fréquents de direction et à une gestion par un administrateur provisoire nommé par la présidence de l'université, et non pas élu faute de compromis durable entre les membres de l'UFR : « l'UFR de philosophie avait une réputation extrêmement négative auprès de la présidence d'université parce que c'était des agités, les directeurs ne restaient pas longtemps, ils étaient immédiatement remis en question et devaient démissionnés, il n'y avait pas de directeur qui restait plus d'un an et demi alors qu'on était élus pour 5 ans. » La situation s'est stabilisée et les rapports apaisés depuis la deuxième moitié des années 2000 (*Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, Paris, 2015.).

Encadré n° 6.1 – Esprit de distinction en philosophie académique tchèque.

Štěpán Špinka, *docent* de philosophie antique, directeur du département pragois (Ufar) entre 2009 et 2011. Né en 1959 à Prague, Špinka est diplômé en médecine interne et exerce à l'hôpital de 1985 à 1990. Ayant depuis le début des années 1980 fréquenté les séminaires clandestins de philosophie, dès la chute du régime socialiste, il enseigne la philosophie à la Faculté de pédagogie de l'Université Charles. Il rejoint l'Ufar en 1998 et s'y habilite en 2011. Il est directeur de l'Ufar (2008-2010) et vice-doyen pour la formation à la Faculté des lettres et de philosophie (2010-2014). Il précise dans son bref profil professionnel sur le site de l'Ufar, « mariage heureux depuis 1981, sept enfants. » Son épouse Martina Špinková est illustratrice de livres publiant à l'international ; elle a par ailleurs publié trois recueils de poèmes ; entre 2003 et 2012, elle dirige l'association *Cesta domů* [Voyage de retour] qui coordonne un réseau d'hospices et médiatise la question d'accompagnement des malades et des personnes âgées vers la mort.

Extrait d'entretien avec Štěpán Špinka pour Nomádva, journal étudiant de l'Ufar

Nomádva: « Vous avez commencé avec la théologie après 1990 ? »
Štěpán Špinka: « Oui, en 1990, j'ai commencé à enseigner la philosophie à la Faculté de pédagogie et au même moment, j'ai intégré les études officielles de théologie. Josef Zvěřina [docteur et professeur de théologie, prêtre, prisonnier politique (1952-1965), signataire de la Charte 77, un proche du cardinal tchèque František Tomášek et du pape Jean-Paul II] avait alors une idée charmante qui révèle peut-être un certain je-ne-sais-quoi de l'époque, à savoir qu'à la Faculté de la théologie catholique de Prague qui venait d'être ré-ouverte, je pourrais étudier et enseigner à la fois. Il me forçait même – heureusement sans réussir – à ce que je participe aux concours d'entrée à la fois comme candidat et comme examinateur. »
Štěpán Špinka répond ensuite à la question de pourquoi la philosophie antique et notamment Platon sont devenus ses objets d'études. « C'est donné avant tout par mon esprit trop borné: c'est le seul domaine où je connais un petit quelque-chose ; j'en connais beaucoup moins ailleurs ». Après quelques autres monstrations d'humilité, il poursuit par une envolée lyrique sur son « amour égoïste » pour les textes de l'époque, témoignant par une éloquence hors norme de sa passion désintéressée. Il conclue sa réponse en donnant trois raisons concises, techniques et dépersonnalisées de la raison pour laquelle la philosophie antique serait pertinente dans le monde contemporain (jonction des trois éléments clefs de la philosophie : aspect critique, spéculative-contemplative et étique « dans son sens le plus large ».

Miroslav Petříček, professeur à l'Ufar, né en 1951, fils d'un traducteur – critique littéraire. Après le baccalauréat obtenu au lycée du centre de Prague, il ne peut pas poursuivre les études à l'Université pour cause de son « profil personnel » (*kádrový posudek*[13]). Employé dans l'Institut hydrométéorologique, il assiste entre 1971 et 1977 aux séminaires donnés dans des appartements par Jan Patočka. Dès la chute du régime, il obtient le master de philosophie à l'Université Charles selon le principe de reconnaissance des études personnelles. Membre enseignant à l'Ufar depuis 1992, il y obtient son doctorat en 1998 et la HDR en 2003. Dans les années 1990 et 2000, il enseigne aussi à *Centre European University* de Budapest (1992-1995) et à l'Académie des arts de Prague (*Akademie múzických umění*) où il est nommé professeur en 2007. Il se spécialise en philosophie française de la seconde moitié du

[13] *Kádrový posudek est* élaboré par les responsables du personnel attitrés par le Parti communiste et présents dans les principales institutions scolaires et professionnelles. Il s'agit d'une forme d'avis officiel du régime sur chaque citoyen, exigé par les autorités à différentes occasions pour décider de la poursuite des études, de l'attribution d'un emploi, d'un logement, des permissions de quitter le territoire ou d'accéder à des biens ou services rares. Le document porte sur l'origine sociale, les comportements et opinions politiques de la personne et de ses proches.

XX[e] siècle, phénoménologie, philosophie de l'art et de la culture populaire (films d'action, football,…). En 2019, il obtient le Prix Jaroslav Seifert (prix littéraire décerné depuis 1986 par la Fondation de la Charte 77 dont les lauréats antérieurs sont les personnalités les plus reconnues comme Milan Kundera ou Vaclav Havel) pour son œuvre qui « fait sortir la philosophie de ces cadres purement scientifiques et la rapproche d'autres disciplines comme la littérature et l'art[14] ». Il est un des philosophes académiques les plus présents dans les médias généralistes. Son apparence caractéristique – longs cheveux gris-blancs et une barbe hirsute sur des joues creusés – évoque les analyses de Jean-Louis Fabiani sur la distinction des philosophes français par un *look* excentrique[15].

Extrait d'entretien avec Miroslav Petříček pour Nomádva, journal étudiant de l'Ufar

Jiri Růžička, doctorant à l'Ufar: « Ça fait plusieurs années que tu sillonnes la surface terrestre avec le titre de professeur. Dans la sphère académique, semble-t-il, il n'y a pas de visée plus haute. Ressens-tu des changements dans le rapport de ton entourage à ton égard ? *Quid* de la charge de travail ? Bref, qu'est-ce que ça veut dire pour toi 'être professeur' ? »

Miroslav Petříček, professeur à l'Ufar: « Ça ne veut dire absolument rien pour moi. C'est la seule réponse possible. Ça ne veut dire absolument rien ni en ce qui concerne ma relation à moi-même ni, heureusement, la relation du monde extérieur à moi. Bien-sûr, cela a une explication. C'est donné par le fait que je ne fréquente pas des cons. Ou j'essaie d'éviter. Et espérons que je ne sois pas encore devenu un tel con moi-même. »

La distinction critique et anti-institutionnelle des philosophes est particulièrement visible dans les départements de philosophie à Prague et à Paris 1 ce qui n'est probablement pas sans rapport avec leur statut dominant dans la hiérarchie disciplinaire. À Strasbourg et à Olomouc nous pouvons observer une forme de distinction par référence à la supériorité de la philosophie en tant que discipline traditionnelle :

> **Ancien doyen de la Faculté de philosophie de Strasbourg** (maitre de conférence, né dans les années 1960, spécialisé en histoire de la philosophie moderne). La philosophie est une constante sans laquelle l'université ne serait plus du tout ce qu'elle était auparavant, sans laquelle même le nom d'université lui conviendrait encore. Dans ce sens je suis assez maximaliste et ça ne me gêne pas d'aller dire à mes collègues qui pratiquent les disciplines un peu exotiques que le jour où il n'y aura plus de philosophie à l'université, il faudra qu'elle change de nom aussi [petit rire] et qu'elles s'appellent autrement qu'université. Parce que je crois que la philosophie a quand même quelque chose à voir avec l'universalité du savoir qui est enseigné[16].

[14] https://www.irozhlas.cz/kultura/literatura/cena-jaroslava-seiferta-literatura-miroslav-petricek-filozof-filosofie-en-noir_1909231352_ako. Filozof Petříček získá Seifertovu cenu. Porota ocenila jeho knihu Filosofie en noir. 23. září 2019

[15] Sur l'exemple emblématique des figures de philosophes (Sartre, Derrida, Foucault, BHL), Fabiani montre comment une pensée philosophique subversive va de pair avec une présentation de soi, un *hexis* ou un *look* excentrique. Fabiani attache le *look* toujours particulier des philosophes à l'affirmation de la particularité de la philosophie – « pas une discipline comme les autres ». Jusqu'aux années 1970, cette distinction passe, entre autres, par les pratiques vestimentaires relâchés par rapport à l'ordre bourgeois (i.e. chemise ouvrière de Sartre, pantalon troué ou cheveux hirsutes de Derrida). Mais quand dans les années 1980, la majorité du corps enseignant au lycée et à l'université quitte les chemises immaculées et les costumes, les philosophes commencent à les mettre. (J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français ?*, *op. cit.*, p. 34-37.)

[16] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

Si selon le doyen strasbourgeois, la philosophie incarne le modèle classique de l'université libérale, c'est que d'autres disciplines – « un peu exotiques » - y correspondraient moins. De façon similaire, l'ancien directeur du département de philosophie d'Olomouc, professeur, phénoménologue, disciple de Jan Patočka, nous explique d'abord qu'il s'est fait interpeller à plusieurs reprises en public et en privé par le Doyen, *docent* de politologie, qui l'accuse d'une mauvaise gestion financière et d'incapacité à attirer des ressources extérieures via le financement par projet. Le philosophe compare ensuite la philosophie à la « politologie » :

> **Ancien directeur du département de philosophie à Olomouc (**phénoménologue, né dans les années 1950). Je ne veux pas faire tout le temps comme si on était supérieurs mais la philosophie a vraiment – par rapport aux autres disciplines en SHS – elle a ses spécificités. Vous comprenez bien que la politologie peut être pour 80 % enseignée de façon… vous avez par exemple l'Union européenne pour objet, vous faites un manuel factuel ; vous projetez sur un tableau la structure de la Cour européenne à Strasbourg et les étudiants l'apprennent ; l'histoire européenne évolue mais bon. Ce sont toujours des choses essentiellement descriptives de ce qui s'est passé. Mais je ne peux pas dire en philosophie ce qui s'est passé. Je dois trouver un problème et le *penser*. Je peux écrire ce que dit Patočka à la page 25 mais quel intérêt ? Le problème c'est qu'on nous pousse à produire des âneries pareilles juste pour avoir des publications[17].

Les évocations d'une supériorité essentielle de la philosophie s'expliquent par la trajectoire descendante que subit la discipline depuis la première moitié du XXe siècle et plus spécifiquement par la vulnérabilité des départements d'Olomouc et de Strasbourg. Par les rappels appuyés de leurs supériorités, les philosophes qu'on vient de citer font penser à l'aristocratie déclassée évoquée par Fabiani pour décrire la position de la philosophie depuis la deuxième moitié du XXe siècle.

Cela ne change rien à l'identification des philosophes au modèle universitaire classique et élitiste qui les éloigne des disciplines universitaires plus temporelles, techniques, utilitaires ou professionnalisantes. Une telle identification est facilitée par la morphologie étudiante qui n'est pas bouleversée comme le reste des LSHS depuis les années 1950 en France et 1990 en Tchéquie. En France, la philosophie est une discipline de « second cycle » avec un nombre d'étudiants élevé en master par rapport aux effectifs de licence. Cela la différence des disciplines « d'accueil » comme la sociologie ou la psychologie[18]. Parmi d'autres LSHS universitaires, la philosophie est relativement peu concernée par l'arrivée de « nouveaux publics universitaires » issus

[17] *Entretien avec un ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky*, *op. cit.*
[18] Brice Le Gall et Charles Soulié, « Sociologie et philosophie : étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques à l'université depuis le début des années 1970 », *Annuaire des sociologues enseignants du supérieur*, 2007. Entre 2012 et 2019, selon les chiffres du ministère, les rapports sont entre 2,3-3,1 d'étudiants en licence par un étudiant en master de sociologie contre 1,7-2 en philosophie.

des milieux socialement et scolairement moins favorisés. Elle est une discipline relativement plus masculine et sélective avec les étudiants aux origines scolaires et sociales élevées[19]. Les effectifs relativement faibles se laissent observer aussi dans les UFR de philosophie de Strasbourg (150-200 étudiants pour une dizaine de titulaires) et de Paris 1 (environ 500 étudiants pour une cinquantaine de titulaires)[20]. Dans les départements de philosophie à Prague et Olomouc, les étudiants sont aussi relativement peu nombreux et d'un niveau scolaire élevé même si cela résulte d'autres mécanismes qu'en France.

La massification rapide de l'enseignement supérieur tchèque (multiplication par quatre du nombre d'étudiants entre 1992 et 2010) passe en grande partie par la fondation de nouveaux établissements publics et privés. Via les procédures de sélection à l'entrée, les établissements traditionnels les plus prestigieux peuvent limiter l'accès des publics qui ne correspondent pas à leurs standards académiques (ou socio-culturels). Ainsi entre 2000 et 2012 quand le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur public s'est accru de 100 %, la croissance n'était que de 18 % à la Faculté des lettres de l'Université Charles à Prague et de 80 % à la Faculté des lettres d'Olomouc. Nous ne disposons pas de chiffres spécifiques pour les départements de philosophie mais les concours d'entrée y restent relativement sélectifs avec des plafonds de 50 admis en licence et 15 en master à l'Université Charles à Prague et 80 admis en licence et 20 en master à Olomouc. Nous reviendrons sur les enjeux de la sélection et sur les différents statuts entre la philosophie de Prague et d'Olomouc dans la suite du chapitre. À présent, il s'agit de montrer que dans les quatre départements de notre terrain, le modèle de l'université libérale, classique et élitiste – modèle auxquels les philosophes s'identifient et aspirent – est considéré comme menacé par les réformes récentes de la politique universitaire.

1.2. Les forces externes

Les particularités de la philosophie que nous venons de décrire sont remises en question par les politiques qui modifient l'enseignement supérieur depuis les années 1980 avec une accélération notable dans les années 2000 : centralisation du pouvoir

[19] Bernard Convert, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 183, n° 3, p. 14 ; Y. Renisio, « L'origine sociale des disciplines », art cit, p. 15, 20.
[20] En 2012/2013, le nombre d'inscrits à Strasbourg était de 79 étudiants en licence et 67 en master ; à Paris, ils étaient 229 en licence et 117 en master.

universitaire au détriment des hiérarchies disciplinaires, intensification des pratiques d'évaluation et d'assurance qualité, intrusion des logiques financières et une pression à rendre compte de l'utilité professionnelle de la formation. Ces évolutions sont remarquées par l'ensemble des philosophes interviewés et cela même si leurs déclinaisons varient selon le pays et l'établissement.

1.2.1. Liberté d'enseignement en question ?

Dans les années 2010, les curricula et les enseignements dans les quatre établissements sont plus clairement structurés organisés et préétablis que 20 ans auparavant. C'est une manifestation concrète des logiques de l'assurance qualité et des réformes successives (instruments comme l'ECTS ou les cadres des certifications) qui visent à ce que soit prévu et garanti ce que les étudiants doivent apprendre et maitriser à la fin de leur formation. Ces dynamiques favorisent une homogénéité plus importante des parcours étudiants en philosophie tout en remettant en question le principe de l'unité entre l'enseignement et la recherche qui en référence à Humboldt réunit la profession universitaire dans l'opposition aux réformes des années 2000-2010[21]. Dans les quatre départements de l'enquête, ces dynamiques externes sont en effet considérées comme contraires au progrès et à la transmission du savoir –activités *imprévisibles* qu'elles s'effectuent par une recherche solitaire des enseignants et des étudiants ou par le dialogue entre le maître et son ou ses disciple(s).

En France, le changement se situe plus exclusivement au niveau du deuxième et troisième cycle où les étudiants sont davantage impliqués dans leur recherche individuelle. Selon l'ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1, « la structuration des enseignements » ont été longtemps laissé à la « libre initiative », à la « libre appréciation de l'étudiant ». Depuis le passage au LMD (et donc aux master 1 et 2 à la place de la maitrise et du DEA), il faut « prévoir de passer des examens » ; à cause d'« une organisation des cursus de plus en plus stricte », les étudiants doivent choisir un des quatre parcours avec des « obligations d'études » alors qu'auparavant, « il n'y avait rien d'obligatoire ; il suffisait d'avoir un nombre de points, c'est tout[22] ».

[21] M.G. Ash, « From 'Humboldt' to 'Bologna': history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe », art cit ; K. Šima et P. Pabian, *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství (Le Paradis perdu de Humboldt. Idéologie de l'unité entre recherche et enseignement dans l'enseignement supérieur)*, *op. cit.*

[22] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, *op. cit.*

En Tchéquie, le changement semble plus important et étendu à l'ensemble de la formation (depuis la licence jusqu'au doctorat). Les curricula sont mis en place au début des années 1990 où les grandes figures de la philosophie clandestine viennent d'intégrer les institutions tout en cultivant des pratiques d'enseignement informelles au nom d'un certain idéal de l'université en tant que collectifs de maîtres et d'élèves. Le déjà cité spécialiste de la philosophie antique (né dans les années 1970) à Prague nous explique qu'une organisation d'études plus stricte réagissait à la situation des années 1990 « qu'on pourrait qualifier d'anarchique[23] ». À Olomouc, un docteur-assistant (né dans les années 1970, spécialisé en philosophie naturaliste et cognitive) fait le même constat d'une formation de plus en plus organisée avec « un effort de la faculté » pour substituer « la validation des cours sur la base du bon-vouloir […] et l'accord informel » par une « justice procédurale ». Même s'il regrette qu'il y ait des « réglementations sur tout », il considère que le nouvel ordre est « fondé plus structurellement » et « le trouve plus juste, meilleur[24] ».

En Tchéquie, un clivage est apparu dans le corps enseignant autour de l'adhésion ou de la critique de ces changements. D'un côté les enseignants plus jeunes (que nous venons de citer) et qui ont commencé leurs études dans les années 1990 sont relativement favorables à cette évolution (années 1990, c'était « l'anarchie »). De l'autre côté, les enseignants nés pendant ou avant les années 1960 sont plus nombreux à déplorer cette formalisation des études. Cela peut s'expliquer d'abord par le fait que dans la situation d'absence de règles, les figures professorales bénéficiaient d'un pouvoir arbitraire que les réglementations et structurations viennent limiter. Les professeurs développent leurs critiques à partir d'une position plus universelle appuyée sur l'idéal de la philosophie et de l'université classique, authentique et collégiale qui serait menacé par la bureaucratie, la formalisation et la homogénéisation technique :

> **Pavel Kouba** (professeur à l'Ufar). Avec le temps, on observe un rétrécissement des possibilités pour les étudiants de décider de leur formation par le choix des principales matières, une possibilité qui impliquait le risque – ou plutôt la certitude – que l'étudiant ne va pas rencontrer les principaux domaines de la discipline. […] Mais notre programme d'études a été refermé [dans le sens où il devient plus directif et restrictif, laissant moins de choix aux étudiants] un peu plus que ce qu'il n'aurait fallu. Le risque c'est qu'il sera refermé de plus en plus parce que la simplification bureaucratique et les systèmes d'information [dans lesquels

[23] *Entretien avec un docteur de philosophie antique, enseignant au département de philosophie de l'Université Charles à Prague.*, *op. cit.*
[24] *Entretien avec un docteur de philosophie, enseignant à l'Université Palacky, spécialisé en philosophie naturaliste*, Olomouc, 2014.

sont inscrits les notes et les descriptifs des enseignements] nécessitent qu'on enseigne tout le temps la même chose ce qui est une idée étrange en philosophie. […]
Je pense que les réformes[25] n'ont pas de but substantiel. Elles unifient la formation de façon qui est peut-être moins problématique dans d'autres disciplines. Mais la philosophie qui se rapproche le plus de « l'idée de l'université » en tant que recherche commune de questions importantes, cette philosophie est menacée dans son essence même.
Nomádva (le journal étudiant de l'Ufar). Voyez-vous une manière de s'opposer à cette pression ?
Pavel Kouba. Je suis plutôt sceptique. Štepán Špinka [ancien directeur de l'Ufar et à l'époque vice-doyen pour la formation à la Faculté de philosophie et des lettres] essaie de limiter ces impacts ; moi je le vois seulement dans les études doctorales ; pour lui c'est le quotidien. On voit avec quelle vitesse l'université se transforme en une institution d'enseignement secondaire. La tendance à long-terme est celle d'une disparition progressive des études où les étudiants et les enseignants à la fois avaient suffisamment d'espace (et de temps !) pour développer les sujets et les problèmes individuellement et ensemble. Peut-être que la philosophie va de nouveau entrer en clandestinité[26].

Pavel Kouba né en 1953 dans une ville régionale du sud de Bohème (Písek). Avant et pendant ses études en philologie allemande et russe à l'Université Charles, il fréquente les séminaires d'appartement de Jan Patočka. Bibliothécaire dans les années 1980, il intègre l'Institut de philosophie à l'Académie des sciences dès 1990. La même année, il est un des co-fondateurs des Archives de Jan Patočka. Après ses deux années de recherche à l'Université de Münster (1992-1994), il rejoint l'Ufar et a été son directeur de 1998 à 2002. Habilité *docent* en 1996 et professeur de philosophie en 2003, traducteur et interprète de Nietzche, il s'inscrit sur le plan théorique en phénoménologie de Heidegger, Husserl et Patočka.

Dans l'extrait cité, Pavel Kouba voit l'université libérale – et la philosophie académique qui l'incarne – menacée par la technicisation et la standardisation jusqu'au point d'évoquer le retour de la (vraie) philosophie en clandestinité où il fait ses apprentissages. À Paris 1 et à Strasbourg, les responsables de formation déplorent aussi des entorses à leur liberté d'enseigner le savoir disciplinaire. Ils ne pointent pas seulement une formalisation diffuse mais aussi des outils plus directs et immédiats, notamment la mise en place obligatoire dans les maquettes des unités d'enseignement transversales (i.e. UE des compétences informatique « c2i », UE projet professionnel) et des créneaux des stages. Cette évolution est directement liée à la professionnalisation telle qu'elle est menée par le gouvernement français sous le quinquennat de Nicolas Sarkozy. Elle est présentée (et critiquée) par l'ancien doyen de la Faculté de philosophie de Strasbourg en tant que changement majeur depuis le début de sa carrière universitaire dans les années 1990 :

[25] Cet extrait d'entretien accordé par P. Kouba au journal étudiant du département de philosophie date de l'été 2010, période où a été finalisée la mise en place des réformes dites « de Bologne » et où s'intensifiaient des controverses autour des projet de réforme néolibérale de l'enseignement supérieur tchèque.
[26] Nomádva, « Tváře ÚFaRu: Prof. PhDr. Pavel Kouba (Figures de l'Ufar. Pavel Kouba) », *Nomádva*, 2010, n° 10 – Paměť a společenství, 2010p.

JK. Quels sont les changements les plus importants qui ont eu lieu à l'Université depuis les 15-20 dernières années ?
Ancien doyen de la Faculté de Philosophie à Strasbourg (né dans les années 1960, maitre de conférence, historien de la philosophie moderne) : Il y a eu, c'est sûr, deux moments importants pour nous, il y a eu le départ de LMD en 2005. Il y a eu la fusion en 2009. Et il y a eu, alors ce moment je ne sais plus quelle était la décision politique à laquelle ça correspond, à vrai dire, je ne sais pas vraiment, mais ce moment où on a dit qu'il y avait dans les missions fondamentales des universités d'assurer la formation, la recherche et la professionnalisation. […] Nous, les universitaires, philosophes, on a toujours eu une certaine réticence par rapport à l'idée que l'orientation professionnelle ou la professionnalisation pourrait faire partie de nos missions. Non pas qu'on se désintéresse de la question du devenir de nos étudiants, ce n'est pas du tout ça. Mais en tant que ça ne fait pas partie de nos missions d'enseignement, c'est-à-dire qu'on ne peut pas faire, d'un point de vue, rentrer la question de la professionnalisation dans la formation académique elle-même. C'est-à-dire qu'on ne peut pas mettre par exemple, ce qu'on est amenés à faire, dans le magazine d'enseignement il y a maintenant les maquettes projet professionnel, par exemple. Moi, je considère que par rapport à la formation académique, il a quelque chose de quasiment déviant parce que nous ne sommes compétents que pour la formation disciplinaire de nos étudiants et je considère par ailleurs que si l'université doit prendre en charge l'insertion professionnelle, c'est l'université qui doit le faire, pas l'enseignant chercheur.

En France, l'UE du projet professionnel n'est pas le seul élément perçu par les philosophes comme une intrusion dans la formation académique dont ils portent la charge. Comme nous l'expliquait la directrice adjointe de l'UFR de philosophie à Paris 1, la présidence de l'université souhaitait voir les philosophes assurer les stages dès la licence, mettre en place un master professionnel (ce qui avait été fait) ou changer les modalités de notation[27] et d'organisation des cours[28].

Si le rétrécissement de l'autonomie et de la spécificité disciplinaire de la philosophie passe par une organisation plus formelle et fléchée des enseignements, il se manifeste davantage dans la recherche et notamment dans les nouvelles modalités de financement qui touchent les fondements mêmes du métier des philosophes universitaires.

1.2.2. Renversement des hiérarchies

L'ensemble des philosophes interviewés voit le financement par projet comme le changement majeur au sein de leur profession. Malgré des divergences entre les situations nationales et institutionnelles évoquées ultérieurement, les enjeux financiers deviennent une préoccupation majeure de l'activité des philosophes. Selon ce

[27] Attribuer au moins trois notes par semestre au lieu de une ou deux notes comme le préfèrent la philosophie en arguant que leurs épreuves demandent plus de temps de correction que « les QCM en droit. » (*Entretien avec la directrice adjointe de l'UFR de Philosophie à Paris 1*, Paris, 2015.).
[28] Dans les formations de philosophie à Paris 1, il n'y avait pas de vraie différences entre les séminaires/TD en petits groupes et les cours magistraux ; entre 50 et 70 étudiants étaient présents dans la grande majorité de cours. La présidence souhaitait que la distinction apparaisse dans les maquettes et soit réalisée.

professeur de philosophie moderne à Paris 1, cette transformation bouleverse les valeurs dans la profession :

> **Professeur de philosophie à Paris 1** (né au début des années 1960, spécialiste de la philosophie allemande du XIXe). C'est un très grand changement dans le monde de la recherche. Je dirais l'intrusion de l'argent dans le monde de la recherche. Pour l'universitaire d'il y a 40 ans, l'argent n'existait pas. On n'en parlait pas et c'était même un peu indécent d'en parler. L'argent c'était une préoccupation de bourgeois, d'épicier, de marchand. Un universitaire ne se souciait pas d'argent ; il n'en demandait pas ; il n'en dépensait pas. Alors que maintenant, on parle sans cesse d'argent : qu'il faut faire des économies, qu'il en faut pour faire de la recherche, pour dire qu'on en a dépensé etc. C'est une chose qui s'est complètement transformée : l'intrusion de la préoccupation financière dans le monde de savoir. C'est stupéfiant par rapport à 25 ans, 30 ans. […]
> Maintenant, faire de la recherche, c'est beaucoup plus, trouver de l'argent et ensuite le dépenser. Alors plus on trouve de l'argent et plus on en dépense mieux c'est ce qui est complètement schizophrène parce que on ne cesse de nous dire qu'on n'a pas d'argent, qu'il faut faire des économies etc. Mais sont valorisées toutes les initiatives collectives qui consistent à constituer les équipes, faire des colloques quelconques ; et des initiatives qui sont extrêmement coûteuses. Si on a un projet, si on demande 500 mille euros sur quatre ans, c'est très bien. C'est ce qu'on appelle de la recherche. Si on reste chez soi sans demander l'argent pour écrire un livre, ça ne coûte rien et donc c'est dévalorisé. C'est ce qui est très étrange. Il y a une sorte d'équation qui s'est imposée : si ça ne coûte rien, c'est que ce n'est pas très intéressant. […]
> Il s'est produit un renversement des valeurs. Ce qui était mal est devenu bien et inversement. Ce qui était valorisé, c'est-à-dire le fait de travailler beaucoup mais solitairement, est dévalorisé. Et ce qui était dévalorisé – se soucier de l'argent, faire du vent – est valorisé.

D'autres enseignants en philosophie constatent que la diffusion du financement par projet implique une « évaluation permanente[29] » et un « impératif de la vitrine[30] » qui sont concomitants d'une dévalorisation de l'enseignement : puisque l'enseignement échappe à l'évaluation systématique dont dépend le financement, les enseignants-chercheurs n'auraient pas intérêt à s'y investir. Si le financement par projet déstabilise les valeurs traditionnelles du métier il bouscule aussi les hiérarchies matérielles au sein de la discipline.

Les hiérarchies propres à la philosophie universitaire correspondent aux grades académiques liés directement à la reconnaissance par les pairs. La répartition du pouvoir dans le champ suit peu ou prou ces hiérarchies avec au sommet les professeurs des institutions les plus établies, les plus actifs sur le plan des publications, citations, directions de thèses etc. Au niveau plus interpersonnel, les domaines de philosophie les plus valorisés à l'université sont les plus internes à la discipline, les plus orthodoxes et autoréférentiels comme l'histoire de la philosophie

[29] Le doyen de la Faculté de philosophie de l'Unistra, coordinateur d'un projet ANR, caractérise ainsi les procédures liées à la sélection des projets financés, suivis de ses projets et l'obligation de rendre compte des travaux réalisés dans leur cadre.

[30] Selon les mots de l'ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1 qui décrit cet « impératif de la vitrine » où « on demande à chacun de gérer sa petite entreprise, d'être visible, d'avoir sa page personnelle, de compter le nombre de ses articles, de se vendre » (*Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, *op. cit.*)

tournée vers les auteurs classiques[31]. Or une partie de financement par projet semble contourner ces hiérarchies traditionnelles. C'est pour cela que nous pouvons observer le soutien positif au financement par projet dans les domaines traditionnellement périphériques comme la philosophie des sciences ou des techniques (Paris 1), éthique appliquée (Olomouc et Paris 1), philosophie scientiste et naturaliste (Olomouc) ou même la philosophie politique (Strasbourg). Comme nous pouvions nous y attendre, les philosophes les plus enclins à trouver des avantages dans les nouvelles dynamiques du métier (avec le financement par projet en première ligne), sont aussi ceux qui y sont les plus impliqués. Ainsi, un ancien directeur de l'Institut d'histoire et de philosophie des sciences et des techniques à Paris 1 reconnaît certes que « les projets ne permettent pas de développer une politique à long-terme » mais rajoute qu'ils ont quand même apporté une « bouffée d'air frais » :

> **Professeur à Paris 1** (directeur d'un des quatre centres de recherche de Paris 1, né dans les années 1940, spécialisé en philosophie des sciences) : C'est quelque-chose qui fonctionne plus par le bas que par le haut. Moins hiérarchique, moins étatique au sens où ce ne sont pas les crédits qui descendent directement du ministère jusqu'au laboratoire. Ici, ce sont les individus qui sont à l'initiative. Ici, dans ce laboratoire, nous avons énormément de programmes financés. L'Etat doit nous donner – le CNRS en termes de dotation récurrentes – 35 000€ par an et l'université 17 000€. Les programmes financés nous donnent 500 000€. […] En plus, ce sont souvent des gens très jeunes qui ont beaucoup d'argent. L'opposition entre un système géré par le haut et par le bas a son sens. J'ai par exemple une ancienne étudiante ici qui a décroché un programme de 90 000€ et elle n'a même pas 30 ans. Elle a pour elle toute seule le double de ce qu'a le laboratoire comme dotation d'État. Évidemment, là-dessus, il y a un post-doc, l'essentiel c'est le salaire. Mais il lui reste 20-30 000 € pour faire autre chose[32].

De façon similaire, pour une professeure de philosophie et d'histoire des sciences et des techniques (spécialisée sur les nanotechnologies et les techno-sciences) arrivée récemment à Paris 1 avec « deux projets ANR », le financement par projet élargi les espaces des possibles :

> **Professeure à Paris 1** (née dans les années 1940, philosophie et d'histoire des sciences et des techniques). Avant, on n'en cherchait pas. C'est seulement depuis la création de l'ANR et avec la réduction drastique des budgets récurrents. Donc moi, j'ai beaucoup aimé chercher des projets à l'extérieur. Pourquoi ? Parce que pendant longtemps j'ai été marginale au département de philosophie de Nanterre. À partir du moment où j'ai candidaté à l'ANR, bah, j'ai pu gérer toute seule mon équipe etc. J'ai été très contente. Ça a été un grand soulagement. C'est pareil ici. Je suis arrivée ici avec deux projets ANR. Maintenant j'ai un projet européen[33].

---

[31] Louis Pinto distingue deux sources de légitimité qui structure le champ de la philosophie universitaire : l'autorité interne à l'université pour les auteurs les plus orthodoxes et la reconnaissance d'abord à l'extérieur du champ universitaire (par des institutions comme le Collège de France ou par le champ médiatique) pour quelques figures hétérodoxes plutôt rares. (L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*)

[32] *Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des sciences, né dans les années 1940*, Paris, 2015.

[33] *Entretien avec une professeur de philosophie à Paris 1, née dans les années 1940*, Paris, 2015.

Tout en profitant de l'essor du financement compétitif, la professeure citée conçoit que sa position est « très minoritaire » du fait de ses centres de recherche. Elle remarque que les disparités engendrées par le financement par projet ont « démembré la vie du laboratoire ». Néanmoins, comme les jeunes universitaires débutants à Olomouc (encadré n° 2) ou comme un professeur à Strasbourg avec un projet ANR pour sa recherche en philosophie politique proche de la théorie critique de l'école de Francfort, elle développe les pratiques professionnelles qui modifient le métier d'enseignant-chercheur en philosophie.

Le financement par projet ou les réorganisations de la formation philosophique semblent être les principaux facteurs qui depuis une vingtaine d'années remettent en question l'autonomie de la philosophie universitaire et son éthos traditionnel. Sans surprise, les impacts de ces tendances globales varient notamment selon le pays et la position du département dans la hiérarchie disciplinaire nationale. En ce qui concerne le financement par projet, ils transforment le métier de l'universitaire davantage en République tchèque qu'en France où le statut d'enseignant-chercheur est plus protecteur. Entre les deux départements de philosophie en République tchèque les différences étaient majeures (encadré n° 2).

Encadré n° 6.2. Effets variés du financement compétitif en Tchéquie.

Comme nous l'avons décrit ailleurs,[34] les nouvelles modalités du financement ont eu en République tchèque des effets variés. Au sein des deux établissements de notre enquête, les transformations à la Faculté de Lettres et de philosophie à Olomouc sont frappantes.
Avec les coupes dans le budget de l'enseignement supérieur liée à la politique d'austérité suivant la crise financière de 2008-2009, la Faculté des Lettres et de Philosophie d'Olomouc met en place un nouveau système de distribution des moyens entre ses composantes. Dans l'objectif d'inciter les enseignants et chercheurs à développer des comportements stratégiques en termes d'apports financiers, l'équipe du doyen s'efforce de reproduire au sein de la Faculté les critères utilisés par le ministère dans la distribution de fonds aux établissements. Deux critères ont un poids majeurs : le nombre d'étudiants [35] et le nombre de points obtenus dans la Méthodologie d'évaluation de la recherche [RIV]).[36]
Le département de philosophie étant un département relativement restreint en nombre d'effectif étudiant, il se voit attribuer peu de points et d'argent virtuel. Le département

[34] J. Kavka, « Variegated Neoliberalization in Higher Education: Ambivalent Responses to Competitive Funding in the Czech Republic », art cit.
[35] À la Faculté d'Olomouc a été utilisé l'indicateur spécifique « étudiant-crédit » [*studentokredity*] qui liait le nombre d'étudiants inscrits dans la composante et le nombre des crédits ECTS distribué pour le cours (i.e. un cours de 2 ECTS avec 10 étudiants inscrits apporte 200 points à la composante ; un cours de 3 crédits ECTS avec 300 étudiants inscrits apport 900 points).
[36] M. Linková et T. Stöckelová, « Public accountability and the politicization of science », art cit.

ne peut que difficilement réduire ses dépenses : celles-ci comprennent les salaires dont les niveaux-planchers sont fixés par l'université et le nombre d'enseignants (avec leurs grades minimums en termes de *docent* et de professeurs) font partie des garanties comprises dans les dossiers d'accréditation. Avec trois autres petits départements, celui de philosophie est considéré comme « endetté » auprès de la Faculté (une dette virtuelle, ni le département ni la Faculté n'ayant de personnalité juridique[37]). Si l'ancien directeur du département de philosophie conteste l'existence même de la dette dans un conflit ouvert avec le doyen, son successeur opte pour une stratégie de réduction de la dette et encourage les enseignants et chercheurs à se mobiliser pour des financements extérieurs (notamment grâce aux projets européens). La plupart de financements ainsi obtenue ne serve pas à augmenter les salaires versés par l'université ; ils compensent une partie des salaires qui ont été coupés/réduits au nom de la nécessaire cure d'austérité. Le département externalise ainsi progressivement une partie importante des salaires[38]. Dans cette lutte contre la « crise », le directeur du département a été largement soutenu par ses collègues. L'Université Charles, la Faculté des lettres de même que le département de philosophie (Ufar) ont pour objectif de limiter les impacts du financement compétitif sur les enseignants et les chercheurs individuels. Ils ne cherchent pas à reproduire les critères nationaux d'allocation des moyens à l'intérieur de l'établissement. Pour autant, des systèmes d'évaluation interne et une certaine gestion libérale du personnel sont en place. À Ufar, la stratégie explicite de la direction a pour objectif de tenir les membres du département sur des CDD de trois ou cinq ans, « même pour les *docent* », afin de « motiver » et « faire tourner la composition du département »[39]. La prolongation des contrats ne se fait toutefois pas selon le nombre des points ou d'argent virtuel mais selon une « description de la personne » dans plusieurs domaines (enseignement, publication, projets, administratif)[40]. Une certaine distance critique par rapport aux système national du financement est conditionné par la meilleure position du département pragois que celui d'Olomouc dans la hiérarchie propre à la philosophie et à l'établissement d'origine.

Si donc la philosophie universitaire cultive son autonomie par rapport aux hiérarchies temporelles, cette autonomie est remise en question par les dynamiques récentes comme le financement par projet, une certaine centralisation de la gestion des universités ou la professionnalisation. Sur le fond de ces évolutions se dégagent des particularités spécifiquement nationales et institutionnelles. Pour appréhender les

[37] Juridiquement, seule l'Université Palacky, sous certaines conditions, peut s'endetter. Les ressources que le rectorat de l'université obtient de la part du ministère sont divisées par facultés et respectent cette répartition en interne, entre les facultés. Au sein de la Faculté de philosophie et des lettres où les enjeux financiers sont l'enjeu majeur des débats et des conflits, la manière d'allouer les ressources du ministère entre les facultés n'est pas contestée, contrairement au système d'allocation entre les composantes de la Faculté.

[38] Les enseignants et chercheurs gardaient un temps partiel à la Faculté. Un des jeunes maitres-assistants qui a obtenu des financements extérieurs (notamment des projets européens) s'est vu réduire son temps complet à un dixième sans que sa charge d'enseignement et de travail administratif pour le département ait diminué.

[39] *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague*, *op. cit.*

[40] Ibid.

manifestations variées de ces tendances générales il faut présenter en grands traits les établissements de notre terrain.

1.3. La philosophie en institution. Une discipline, deux pays et quatre universités.

Nous avons mentionné à plusieurs reprises les différences entre les quatre départements de philosophie où a été mené une partie de l'enquête. Le fait que les départements pragois et parisiens soient les institutions dominantes tandis que ceux d'Olomouc et de Strasbourg soient semi-périphériques a été un critère majeur du choix des sites pour notre terrain. Or puisqu'il n'y a pas de classement établi, sur quoi repose et comment se manifestent ces hiérarchies largement reconnues sans être institutionnalisées ? Nous évoquerons d'abord la manière dont se manifestent les hiérarchies disciplinaires (1). On discutera ensuite de la façon dont elles s'agencent avec les spécificités institutionnelles des deux systèmes nationaux d'enseignement (2) et avec la place plus ou moins valorisée qu'occupe chaque département de philosophie dans son université (3).

1.3.1. Différences et équivalences dans deux espaces nationaux

Trois traits institutionnels majeurs différencient les manières d'étudier la philosophie dans les deux pays : la sélection à l'entrée de l'université en Tchéquie (et son absence en France au moment de l'enquête), la binarité du système français avec l'ENS et les classes préparatoires aux grandes écoles à côté de l'université, et l'existence des concours d'enseignement secondaire en tant qu'aboutissement des études de philosophie en France.

Jusqu'à la réforme dite de ParcourSup[41], la sélection à l'entrée de l'université est brandie en France (par la CPU ou par les collectifs de professeurs se revendiquant défenseurs de l'université traditionnelle) comme la condition nécessaire pour sauver la qualité de l'université française. La comparaison franco-tchèque en philosophie invite à nuancer l'importance de la sélection[42]. En République tchèque, la sélection à

[41] Séverine Chauvel et Cédric Hugrée, « Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner », *Sociologie*, 2019, vol. 10, n° 2, p. 173-176.
[42] Cette thèse a été plus largement discutée et critiquée dans Romuald Bodin et Sophie Orange, « La barrière ne fera pas le niveau: La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013, vol. 199, n° 4, p. 102-117..

l'entrée dans chaque cycle d'enseignement supérieur (en première année de licence de 3-4 ans, de master de 2 ans et de doctorat de 3 ans et plus) semble permettre aux universitaires de réguler les flux d'étudiants dès leur inscription. En France, le dit « écrémage »[43] se fait surtout entre la première et la deuxième année (en philosophie à Strasbourg, les effectifs sont divisés par deux entre la L1 et L2). Cependant, malgré cette différence d'apparence majeure, la marge de sélection (et d'éviction) varie selon la force d'attraction du département qui elle-même découle de sa position dans l'espace national des disciplines.

Une formation en philosophie sélective n'est pas inexistante en France. Elle passe par les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et l'ENS. Ainsi, hypokhâgne, khâgne, ENS et l'agrégation sont la voie royale en philosophie[44]. En Tchéquie, cette voie passe par l'Ufar et, sinon, par les études à l'étranger. Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et l'ENS dominent les hiérarchies matérielles (cf. coût d'un étudiant en philosophie et d'un élève de CPGE ou d'un normalien) et symboliques (cf. la concurrence des universités pour attirer les sortants des classes préparatoires recalés à l'ENS) de l'enseignement supérieur français. Pour autant, loin de subir sa domination, Paris 1 profite de sa proximité avec l'ENS, développe des formations en commun et attire les normaliens en thèse et en préparation de concours. Son statut de département universitaire central se trouve donc plutôt renforcé que affaibli par la dualité du système français d'enseignement supérieur. Un autre facteur qui renforce la domination de Paris 1 en France, c'est son taux de réussite au concours de l'enseignement secondaire.

L'existence des concours de l'agrégation et de CAPES représente une différence majeure entre le système français et tchèque. En Tchéquie, la philosophie n'est pas une discipline-reine au lycée et l'enseignement dans le secondaire n'est pas un débouché particulièrement prisé et valorisé par les diplômés du supérieur. Or en France, l'agrégation apparaît comme une vraie finalité des études de philosophie. L'attractivité de Paris 1 tient en grande partie au fait que les sortants de Paris 1 ont de meilleures chances de réussir les concours que les autres :

> **Professeur de philosophie moderne à Paris 1**. [Si à Paris 1, il y a] « beaucoup d'étudiants […] qui sont très bons, [c'est] parce que il y en a beaucoup qui viennent de l'ENS [dans la préparation à l'agrégation], tous ceux qui ne sont pas reçus à l'ENS mais qui viennent des meilleures classes préparatoires de Paris, donc très bien formés, tous ceux qui viennent de très bonnes classes préparatoires de province et qui nous sont envoyés par leurs professeurs qui

[43] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[44] L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*

> disent « vous devriez aller faire vos études à Paris 1 plutôt qu'à Toulouse parce que pour avoir l'agrégation à Toulouse, c'est plus difficile[45] ».

L'ancienne directrice de l'UFR de Philosophie explique que les effectifs à Paris 1 ne sont pas répartis en pyramide – avec les effectifs les plus larges en première année qui se rétrécissent d'une année à l'autre jusqu'en master 2 – mais plutôt en rectangle avec les nouveaux arrivants à chaque échelle. Pour elle, c'est lié justement au fait qu'en étant à Paris 1, les étudiants cultivent leurs chances de réussir aux concours. À l'inverse, l'ancienne doyenne de la Faculté de philosophie à Strasbourg constate que certes quelques khâgneux s'inscrivent en philosophie à Strasbourg en L3[46] mais « qu'il y a aussi une différence claire entre Paris et la province » dans la capacité à attirer les étudiants « des meilleurs prépas », d'autres formations de philosophie et des grandes écoles[47].

Les rapports de jury de CAPES et de l'agrégation listent annuellement les nombres d'admis par l'académie et non pas par l'université. Mais cela nous permet tout de même de restreindre à Paris et Lyon l'éventail des départements de philosophie dont les diplômés ont statistiquement des chances solides de réussir les concours. Entre 2009 et 2015, les sortants de l'académie de Paris-Créteil obtiennent entre 55 % et 70 % des postes à l'agrégation externe (contre 10-25 % pour les sortants de Lyon et 10-25 % pour le reste de la France[48]). Les proportions sont un peu plus équilibrées pour le CAPES externe où le reste de la France se situe entre 25 et 40 % contre 40-60 % pour Paris-Créteil. CAPES et agrégation externes confondus, sur 947 admis entre 2009 et 2016, il y en a eu 14 issus de Strasbourg (3 en agrégation, 11 en CAPES) contre 541 de Paris-Créteil[49].

---

[45] *Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en histoire de la philosophie moderne, né dans les années 1960*, *op. cit.*

[46] À Strasbourg, les effectifs en L1 sont deux fois supérieurs à ceux de la L2 et de la L3 (environ 60 en L1 ; environ 30 en L2 et 30 en L3 selon les chiffres de l'Apogé de l'Unistra de 2009 à 2012). Les anciens khâgneux arrivant en L3 ne compensent donc pas la baisse des étudiants liée à l'abandon en première année ; ils permettent simplement de ne pas accroitre le déclin entre le début de la deuxième et troisième année.

[47] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

[48] Les chiffres ont été rassemblés par l'auteur à partir de rapports du jury d'agrégation et de CAPES qui sont accessibles en ligne (https://eduscol.education.fr/philosophie/fichiers/rapports-de-jurys-concours-philo).

[49] Certes, tous les admis de l'académie de Paris-Créteil n'ont pas étudié à Paris 1 et certains ne s'y trouvent que pour la préparation aux concours (des normaliens et diplômés de Paris IV ou de Nanterre s'inscrivent à la préparation à Paris 1 ou à plusieurs préparation à fois). Toutefois, selon le responsable de la formation, environ un tiers des effectifs d'inscrits à la préparation aux concours à Paris 1 sont admis à l'agrégation ou au CAPES ce qui représentent des chances considérablement plus élevées que si on tentait les concours en sortant de Strasbourg ou d'ailleurs hors Paris 1 et IV (*Entretien avec un*

Encadré n° 6.3 – La préparation aux concours, couronnement de la formation en philosophie.

La préparation aux concours de l'enseignement secondaire est une formation non-diplômante d'un an. Tous les détenteurs de master 2 peuvent s'y inscrire en réglant les frais d'inscription universitaires. Même si elle n'est pas inclue dans le système des diplômes LMD, les enseignants rencontrés la voient comme la partie essentielle de la formation philosophique dispensée en France. À Paris 1, la préparation aux concours attirait des effectifs croissants (environ 150 étudiants en 2015[50]). L'ancien responsable de la formation constate « une concurrence [entre] Paris 1 et Paris IV […] pour avoir de bons résultats aux concours : ça coûte très cher la préparation, donc voilà, il faut des résultats[51] ». Les bons résultats sont ensuite perçus comme la garantie que la préparation attirera les étudiants : « Pourquoi tous les étudiants préparent l'agrég' à Paris 1 ? Parce que le président du jury d'agrég est à Paris 1[52], bon j'exagère un peu en disant ça parce que c'est aussi une excellente préparation. Mais quand vous êtes ici, vous êtes dans le bain, quoi[53] ! ».

À Strasbourg, la baisse d'inscrits dans la préparation aux concours fragilise l'ensemble de la formation. Si la préparation est supprimée, la finalité traditionnelle des études en philosophie – l'enseignement – devient marginale ou inexistante. Pour les responsables de la FP, renoncer à la préparation signifierait de ne plus s'identifier à la philosophie dans la tradition universitaire française :

> **Ancien doyen de la Faculté à Strasbourg** : Et il est vrai que depuis quelques années on s'est posés beaucoup de questions comme pratiquement tous les départements de philosophie en dehors de Paris, Lyon, deux grandes villes où on prépare aux concours. En dehors de Paris et Lyon, tous les départements se posent la question de savoir s'ils peuvent continuer à préparer aux concours. Alors moi, mon opinion, ma position c'est que oui, on le doit absolument ne serait-ce que… parce qu'à partir du moment où on prépare des concours, ça nous oblige à avoir une offre d'enseignement qui a une certaine longévité par rapport à d'autres facultés de philosophie française. Alors que si on n'a plus cet élément [...] le département de philosophie va devenir une annexe de l'équipe de recherche dans lequel on va en quelque sorte recycler notre recherche et rien de plus[54].

La préparation aux concours à Strasbourg est mutualisée avec le master professionnel « enseignement » (MEEF, Métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation). Celui-ci est depuis 2013 attaché à l'École supérieure du professorat et de l'éducation) même si les enseignants de la Faculté de philosophie continuent à y

---

maitre de conférence de philosophie à Paris 1, responsable de la préparation aux concours d'enseignement, né dans les années 1970, Paris, 2015.).

[50] *Ibid.*

[51] Ibid.

[52] Entre 2008 et 2014 les présidents de jury d'agrégation étaient les professeurs de Paris 1 (Denis Kambouchner de 2008 à 2011 et Renaud Barbaras de 2012 à 2014).

[53] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, *op. cit.*

[54] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

enseigner. Si depuis 2010-2011, les effectifs à la Faculté de philosophie ont augmenté, le master MEEF est le seul qui « a des difficultés[55] » avec une dizaine d'étudiants dans l'ensemble du master (contre une cinquantaine en master recherche). Les faibles effectifs semblent liés aux faibles taux de réussite des diplômés strasbourgeois aux concours de l'enseignement. Cela indiquerait que, comme tous les classements, les taux de réussites à l'agrégation et au Capes produisent des effets qui renforcent les hiérarchies qu'ils prétendent mesurer : les étudiants les plus disposés à réussir les concours se réorientent vers des préparations aux meilleurs taux de réussite ce qui en retour conforte les formations dominantes et affaiblit les autres.

Si les différences institutionnelles entre les systèmes d'enseignement tchèque et français font varier les façons de s'engager et de poursuivre les études de philosophie, elles ne modifient pas substantiellement le poids des hiérarchies qui distinguent les départements pragois et parisien de ceux à Olomouc et à Strasbourg. Comment ces hiérarchies sont-elles touchées par la position que les départements de philosophie occupent dans leur université ?

1.3.2. « Je crois que c'est pour ça que le doyen ne m'aime pas trop[56] ».

La position du département au sein de l'université ou de la faculté peut renforcer ou atténuer les effets des hiérarchies disciplinaires. Cette position est en partie structurelle quand elle correspond à l'importance relative de la philosophie par rapport à d'autres composantes (i.e. importance élevée à Prague mais faible à Olomouc) et en partie conjoncturelle quand elle se définit par les rapports de l'équipe dirigeant le département avec celle de la présidence d'université ou du doyen de la faculté.

Dans la Faculté de lettres et de philosophie de l'Université Charles, l'Ufar fait partie des départements les plus importants en termes d'effectifs d'enseignants chercheurs (la faculté rassemble beaucoup de petits départements notamment dans les langues rares). Il est l'un des plus reconnus en termes de qualité de sa formation

[55] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg, 2015.
[56] *Entretien avec un ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky*, *op. cit.*

(selon les processus de contrôle interne à la Faculté et les évaluations étudiantes)[57] et de la qualité de ses recherches (« Un des cinq départements les mieux classés » parmi les 45 composantes de la Faculté selon l'évaluation quantitative de la recherche (*RIV*) appliquée jusqu'en 2018 par le gouvernement[58]). Il semble être un des plus influents dans la gestion collégiale de la faculté : ses représentants sont actifs au Sénat académique qui élit le doyen, de 2010 à 2014, Štěpán Špinka, un des anciens directeurs de l'Ufar est vice-doyen pour la formation. Au début des années 2010, l'Ufar soutient le doyen de la Faculté dans son opposition aux projets gouvernementaux de réformes néo-libérales. D'après la responsable administrative pour la formation à la Faculté et une ancienne élue étudiante à son sénat académique, diplômée de journalisme et de philologie russe rencontrée en 2014, l'Ufar se distingue d'autres composantes par sa « force » et sa gestion efficace :

> **La responsable administrative pour la formation**. « l'Ufar est un des départements qui fonctionne le mieux même au regard de la manière dont eux-mêmes formulent et protègent leurs propres conceptions et leur développement. Ils se mettent d'accord de façon collective quant à qui sera le directeur et pour combien de temps. La direction qu'ils formulent est le résultat d'un consensus entre les gens qui y enseignent. Ce n'est pas le résultat du hasard comme c'est souvent le cas dans d'autres départements. L'Ufar est donc fort, remarquable[59].

La situation est sensiblement différente à Olomouc où le département de philosophie figure parmi les composantes dominées au sein de la Faculté de lettres et de philosophie. Au début des années 2010, les rapports se détériorent entre le directeur du département et le doyen. L'équipe du doyen introduit des nouvelles règles d'allocation de moyens aux composantes qui sont défavorables au département de philosophie. En termes de la « sociologie de *la* critique », dans la controverse qui émerge, le doyen et ses soutiens s'appuient sur les ordres de grandeur de cités marchande et par projet (capacités d'attirer des fonds et « d'être financièrement autonomes ») tandis que le directeur du département de philosophie mobilise les hiérarchies traditionnelles de l'Université classique qu'on pourrait associer à la cité domestique ou de l'inspiration[60] :

> **Ancien directeur du département de philosophie à Olomouc (**phénoménologue, né dans les années 1950). C'est toujours un combat. Il n'y avait pas une réunion – quand j'étais encore le directeur du département de philosophie – pas une réunion où le doyen ne nous disait pas que notre département était économiquement dans le rouge. Je crois que c'est pour ça que le doyen ne m'aime pas trop parce que lors d'une de ces réunions je me suis levé pour dire […] « ok, la

[57] *Entretien avec un docteur de philosophie antique, enseignant au département de philosophie de l'Université Charles à Prague.*, *op. cit.*
[58] *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague*, *op. cit.*
[59] La responsable administrative pour la formation née dans les années 1970, diplômée de philologie russe et de journalisme à la Faculté de lettres et de philosophie de l'Université Charles. Elle était aussi co-autrice de plusieurs publications scientifiques sur l'histoire de cette même institution pendant le socialisme. Elle est devenue directrice administrative au début des années 2010. (*Entretien avec la responsable administrative de la formation à la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles.*, Prague, 2014.)
[60] Luc Boltanski, *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Editions Gallimard, 2009, 294 p ; L. Boltanski et È. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, *op. cit.*

> Faculté est dans le besoin, réfléchissons sur nos fondements idéels, structurels, qu'est-ce qu'on veut avoir comme disciplines ? Est-ce qu'on veut avoir la philosophie à la Faculté de philosophie [et de lettres] ? Je pense que oui. Selon les standards de la Commission de l'accréditation, il faut au moins 10 enseignants-chercheurs pour avoir une formation complète. Point. Il faut que la Faculté garantisse ces 10 postes. En revanche, effectivement, il faut se poser la question de savoir s'il faut garder l'anthropologie culturelle ou l'économie appliquée. Cela coûte de l'argent pour un intérêt scientifique qui est… bon. Ils ont les financements grâce aux projets européens, ça ils sont forts, mais en réalité on peut très bien s'en passer[61].

La controverse se résout au profit des principes marchands. En 2012, le nouveau directeur du département de philosophie est plus en phase avec les priorités du doyen. Autant que son successeur depuis 2017, il apporte son soutien au financement compétitif et à l'externalisation des emplois[62].

Même si la Faculté de philosophie de Strasbourg occupe une position similaire à celle d'Olomouc dans la hiérarchie nationale disciplinaire, elle est mieux établi au sein de l'Université de Strasbourg. L'ancien doyen fait partie de l'équipe de la présidence en tant que vice-président pour la recherche. Son successeur suppose que la Faculté profite de la situation particulière quand un vice-président influent est issu d'une petite faculté proche de la philosophie[63]. Ce soutien de la présidence se perçoit concrètement sur l'exemple de la règle du minimum de 10 étudiants par formation, une règle difficile à respecter dans le master enseignement de philosophie mais que les responsables de la Faculté de philosophie sont parvenu à défendre : « quand on se justifie, on est très écoutés par la présidence[64] ».

Comparé à la Faculté strasbourgeoise, l'UFR de philosophie à Paris 1 semble plus distant de la présidence. Si dans les années 2000, la présidence a nommé des administrateurs provisoires faute de consensus au sein de l'UFR de philosophie pour l'élection collégiale d'un directeur et si l'UFR a pu avoir « une réputation extrêmement négative auprès de la présidence de l'université parce que c'était des agités[65] », la situation au sein de l'UFR se stabilise depuis une quinzaine d'années. Les rapports entre la présidence de l'université et la direction du département ne semblent ni particulièrement positifs comme à Strasbourg ou à Prague ni conflictuels comme ce fut le cas à Olomouc.

---

[61] *Entretien avec un ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky*, *op. cit.*
[62] *Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, spécialisé en philosophie médiévale*, Olomouc, 2014 ; *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Palacky*, *op. cit.* ; *Entretien avec un docteur de philosophie, enseignant à l'Université Palacky, spécialisé en philosophie naturaliste*, *op. cit.*
[63] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[64] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[65] *Entretien avec la directrice adjointe de l'UFR de Philosophie à Paris 1*, *op. cit.*

Les spécificités relatives à la position de la philosophie dans l'établissement donné et les différences institutionnelles propres aux deux systèmes nationaux d'enseignement semblent se conjuguer pour confirmer les hiérarchies propres à l'espace national de la philosophie académique. Cela indique que la philosophie en tant que discipline universitaire garde une importante autonomie sur les forces politiques ou économiques externes. Cela montre aussi que les départements centraux en sont mieux protégés que les départements semi-périphériques.

Maintenant que nous avons présenté comment la professionnalisation se développe dans les quatre universités de notre terrain et que nous avons esquissé en quoi l'éthos de la philosophie en était dans son ensemble éloigné, nous pouvons passer au cœur du sujet et analyser ses manifestations et effets concrets dans les départements de philosophie.

2. Contournements, réappropriations et effets collatéraux

Les jeux entre les formes nationalement spécifiques de la professionnalisation et les hiérarchies disciplinaires seront présentés d'abord en Tchéquie puis en France ; le respect des recoupages nationaux tient à leur rôle clef dans la manière dont se diffuse la professionnalisation. En troisième temps, nous allons montrer comment – à travers les frontières nationales et de façon similaire sur différentes positions de la hiérarchie disciplinaire – la pression externe à la professionnalisation produit des effets collatéraux relatifs notamment aux dispositifs qui se focalisent sur l'utilité de la philosophie à l'extérieur de l'université mais qui sont ancrées dans la tradition disciplinaire et ne vont pas dans la direction utilitaire et marchande.

2.1. Poids varié des outils européens

L'exemple des départements de philosophie tchèques rejoint les thèses soulignées dans le chapitre 4 à savoir que la politique de la professionnalisation menée par le ministère de l'Éducation en Tchéquie est plutôt incitative que prescriptive. Contrairement au cas français, les seules mesures relativement contraignantes dans ce domaine sont présentées comme issues du processus de Bologne : la structuration des études en trois cycles (LMD), la méthode ECTS et les cadres nationaux de

certification[66]. Comment la position dominante de l'Ufar et celle plutôt intermédiaire d'Olomouc se reflètent-elles dans la façon de se réapproprier ces outils de professionnalisation ?

Introduire la version tchèque de la réforme LMD (*structurace studia*) en philosophie, cela signifie diviser les masters uniques de 5 ans en deux diplômes séparés et formellement indépendants, une licence de 3 ans et un master de 2 ans supplémentaires. Cela doit permettre aux étudiants qui le souhaitent de quitter l'université pour le marché du travail ou de changer de filière au bout de trois ans plutôt que de s'engager dès après le baccalauréat dans une formation indivisible de cinq ans. Le système LMD est adopté sans heurts à Olomouc où la formation est déjà construite autour d'un seuil à la fin de la troisième année. À Prague, les philosophes contestent la réforme considérant que le diplômé sortant au bout de trois ans ne serait pas un philosophe « complet[67] ». À la fin des années 2000 ils se plient à l'intransigeance de la Commission d'accréditation et développent la licence d'une durée officielle de 3 ans et un master supplémentaire de 2 ans. Mais la formation est surtout « restructurée » en façade car la majorité des cours de l'ancien master est insérée dans la licence qui est devenue ainsi « terriblement surchargée » de sorte qu' « il n'y a vraiment qu'un minimum d'étudiants qui finissent la licence en trois ans, quelques-uns ; la plupart finit au bout de 4 ans ; certains étudiants en 5 ans[68] ». Si l'équipe enseignante y voit un des « points qu'il faudrait certainement changer », ils n'envisagent pas de changer le curricula mais souhaitent obtenir l'aval de la Commission d'accréditation pour allonger officiellement la durée de la licence qui serait de quatre ans[69]. De cette façon l'Ufar contourne une mesure phare de la professionnalisation en Tchéquie qui devait conduire plus vite les étudiants (ou une partie des étudiants) sur le marché du travail (au bout de 3 ans de licence plutôt que 5

[66] Les outils d'origine européenne sont les seules mesures de professionnalisation promues au niveau national à avoir des effets observables au sein des départements de philosophie. Les enseignants rencontrés ne connaissent pas les centres d'orientation ou les réseaux d'*alumni* coordonnés par les universités. S'ils reconnaissent l'impératif de se renseigner sur le devenir professionnel de leurs diplômés, ils ne disposent pas de données systématiques et ne prévoient pas d'initiatives qui iraient dans ce sens. Nous verrons ultérieurement que les préoccupations étudiantes ou une certaine conception du métier d'enseignant – et non pas la politique ministérielle – ont conduit les responsables de formation à Olomouc à construire un récit sur l'utilité professionnelle de la philosophie et à engager quelques actions allant dans ce sens.

[67] *Entretien avec le Vice-Doyen de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles*, *op. cit.*

[68] *Entretien avec un docteur de philosophie antique, enseignant au département de philosophie de l'Université Charles à Prague.*, *op. cit.*

[69] Ibid.

ans de master). Ce contournement a été rendu possible par la position dominante de l'Ufar dans la hiérarchie disciplinaire et au sein de la Faculté de lettres et de philosophie :

> **JK**. J'ai entendu dire qu'il y a peu d'étudiants qui finissent la licence en 3 ans. Vous n'avez pas été sous pression de la part de la Faculté pour faire changer ça ?
> **Directeur de l'Ufar (**maître de conférence, phénoménologue, né dans les années 1970). Si, oui. Il y a une Commission d'études de la Faculté devant laquelle vous devez défendre votre dossier d'accréditation (avant que celui-ci soit envoyé au Rectorat de l'Université et ensuite à la Commission d'accréditation). Et à ce niveau-là, il y avait une pression importante, oui. Nous avons cédé sur un point : l'examen de la deuxième langue classique (latin ou grec) a été décalé de la licence en master. La Commission voulait qu'on bouge même la deuxième langue vivante, qu'on en laisse seulement une en licence. Mais ça, on trouvait ça dommage. […] Sans la connaissance d'au moins deux langues vivantes – anglais et allemand ou anglais et français – c'est impossible de faire les études de philosophie ; ça ne vaudrait pas la peine. [Il présente ensuite trois raisons pour lesquelles] les étudiants ne devraient pas avoir du mal à apprendre pleinement une deuxième langue vivante. Bon, il est vrai qu'il n'y a que 4, 5, 6 personnes qui finissent [la licence] en trois ans et qu'il y en a aussi beaucoup qui ne finissent pas [il explique que, sans disposer des données précises, sur les 50 étudiants acceptés en première année il y en a environ 20 qui finissent et 30 qui abandonnent][70].

Comme l'indique le directeur de l'Ufar, le taux d'abandon en licence est d'environ 60 % et le taux de réussite en 3 ans d'à peine 10 % des étudiants inscrits en première année. Selon l'équipe pédagogique ces taux se justifient par une vision particulièrement exigeante de comment *bien* faire la philosophie[71]. Les philosophes pragois sont en capacité d'imposer leur conception même si elle se heurte aux normes et standards nationaux promus notamment au nom de la professionnalisation. Le pouvoir de l'Ufar de rester à l'écart des instruments ou politiques imposés de l'extérieur ne se limite pas au LMD.

Les outils européens qui décrivent la formation universitaire via les compétences et les débouchés professionnels (la méthode ECTS/DS, cadres européen et national des certifications promus par le projet ministériel Q-Ram, voir le chapitre 3) sont mis en place – à l'instar du LMD – de façon obligatoire (les philosophes n'ont pas pu refuser le système ECTS ou la licence en 3 ans). Pour autant leur usage n'est pas le même d'un département à l'autre. Bien que ce soit l'Université Charles de Prague qui ait reçu – contrairement à l'Université Palacky – le label ECTS, c'est au sein de la Faculté de philosophie de Prague que l'usage de ces outils européens est le plus

[70] *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague*, *op. cit.*
[71] En licence, les étudiants doivent valider quatre grands examens sur l'histoire de la philosophie ; leur contenu varie tous les ans puisqu'il suit les thématiques des enseignements qui ne se répètent pas d'une année à l'autre (mise à part les langues). Les examens en langues sont l'autre élément de la formation particulièrement redouté par les étudiants (il faut valider deux langues vivantes en licence et une langue classique en licence et une autre en master).

formel et en quelque sortes « sans histoire ». À la fin des années 2000, le doyen de la Faculté pragoise affiche publiquement ses distances avec la version tchèque du processus de Bologne et la politique universitaire nationale de la période 2006-2013. Le vice-doyen pour la formation, *docent* à l'Ufar que nous avons rencontré en 2013, déplore la charge administrative accrue par ce type d'outils autant que l'illusion « d'interchangeabilité des enseignements » qu'ils produisent[72]. La responsable administrative pour la Formation au niveau de la Faculté remarque avec détachement que le « profil du diplômé » demandé par le ministère et par les outils européen existait déjà « pendant le totalitarisme [*za totality*][73] » et que les « projets ministériels du type de Q-Ram sont souvent des trouvailles inutiles qui coûtent énormément d'argent[74] ». En somme, au sein du département de philosophie, fin 2014, le sujet des ECTS et des cadres de certifications n'en est pas un.

À la Faculté des lettres et de philosophie à Olomouc, le crédit ECTS devient en 2010 une monnaie d'échange. Le nombre de crédits multipliés par le nombre d'étudiants inscrits est l'indicateur majeur pour distribuer les ressources financières – salaires compris – entre les composantes. Par conséquent, le système ECTS occupe une place plus importante : la valeur du crédit et la méthode pour l'attribuer est en lien direct avec le nombre de postes financés par la faculté. Un « manuel de cuisine pour l'accréditation » (*akademická kuchařka*) est élaboré par la Faculté. Il est mentionné par les responsables du département de philosophie lors de nos entretiens, comme le document qu'ils suivent pour décrire leurs cours et leurs diplômes. Elle précise entre autres qu'il faut remplir les compétences et les débouchés dans les profils du diplômé en se référant au cadre national des certifications et à la méthode ECTS[75]. Le déjà cité professeur et ancien directeur du département en conflit avec le doyen, en parle spontanément en déplorant « la pression de l'État pour paraître

[72] *Entretien avec le Vice-Doyen de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles*, *op. cit.*
[73] Le fait de désigner ou pas le régime socialiste par le terme « *totalita* » fait partie d'un débat politique et scientifique dans le contexte des politiques mémorielles liées au régime socialiste.
[74] Il faut préciser que la responsable administrative pour la formation, née dans les années 1970, était aussi une historienne et journaliste. Diplômée en journalisme et en philologie russe à la faculté pragoise où elle a été élue au Sénat académique, elle a aussi co-écrit deux ouvrages sur la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université Charles pendant le régime socialiste.
[75] *Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, spécialisé en philosophie médiévale*, *op. cit.* ; *Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, responsable de la formation en master, né dans les années 1970,* Olomouc, 2014.

international […] avec l'obligation de remplir en anglais une multitude de cases[76], les connaissances, les compétences […] ; la pression augmente encore depuis qu'on veut obtenir un quelconque label ECTS ; c'est énervant de devoir se creuser la tête pour trouver des bêtises sur chaque cours ». Même si cette critique semble isolée au sein du département de la philosophie d'Olomouc – sans être enthousiastes, les autres membres du département sont plus partagés – elle témoigne de l'importance que ces outils prennent : les philosophes pragois ne mentionne jamais ce sujet spontanément et balayent en quelques mots, parfois empreints de mépris, nos questions directes. L'ancien directeur de la philosophie à Olomouc que nous venons de citer quitte la direction en 2013 en raison de problèmes de santé. Son successeur, professeur de logique, fondateur du département au début des années 1990 et ancien membre de la Commission d'accréditation utilise les « outils de Q-RAM depuis au moins 5 ans » et considère infondées les plaintes sur le côté chronophage de la méthode ECTS et du cadre national de certification : « vous saisissez les informations une fois, ce n'est pas quelque chose de récurrent ».

Les différences entre les deux établissements en ce qui concerne l'usage de la méthode ECTS et du cadre de certification s'expliquent par l'hypothèse déjà présentée dans la première partie du chapitre. D'abord, les établissements dominants n'ont pas intérêt à adopter les mêmes instruments (i.e. crédits ECTS, compétences…) que les autres établissements moins reconnus. Ensuite les institutions dominantes ont plus de ressources pour contester, contourner, subvertir ou ne respecter qu'en façade les politiques qui exercent une contrainte plus forte et plus directe sur les franges dominées de l'espace académique (comme le département d'Olomouc ou comme, dans un autre degré, les universités en Afrique francophone s'adaptant au processus de Bologne[77]). On peut étayer cette thèse par un autre exemple relatif à l'internationalisation des études à l'Université Charles. Les responsables de l'Ufar affichent leur détachement critique par rapport au « système de Bologne » et les prétendues règles formelles des échanges ERASMUS[78]. Pour autant, dans le cadre

[76] Dans le système informatique de l'Université Palacky, on trouve les descriptifs des cours en tchèque et en anglais correspondant à la méthode ECTS (avec les compétences et les connaissances attendues de chaque cours et les débouchés de chaque formation).

[77] Jean-Emile Charlier, Sarah Croché et Abdou-Karim Ndoye, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2009.

[78] Selon un jeune docteur-enseignant à l'Ufar, coordinateur ERASMUS du département (docteur de CEU à Budapest ayant passé une année de recherche à Oxford), « le système de Bologne, c'est une aberration complète. D'un côté il faut étudier à l'étranger pour apprendre quelque chose de neuf. Mais en même temps, il faut que [quand l'étudiant retourne de ses études à l'étranger, son université

d'ERASMUS ils bénéficient – grâce à leur position dominante en Europe centrale et orientale – de partenariats avec les établissements européens les plus prestigieux (dont Paris 1 et l'ENS).

Comme l'illustreront nos cas d'étude français, le contournement n'est pas la seule stratégie qu'adoptent les établissements dominants face à une politique considérée comme contraire à leur tradition disciplinaire.

2.2. Entre des réformes de façade, une résistance passive et une professionnalisation à la marge.

À la différence du gouvernement tchèque relayant les outils européens, le ministère de l'enseignement supérieur français s'appuie sur des mesures spécifiquement nationales pour promouvoir la professionnalisation. Elles s'inscrivent dans un projet politique néo-libéral à deux niveaux. D'une part, en créant et en publiant les données sur l'emploi des diplômés et sur les débouchés de chaque programme d'études, les établissements d'enseignement supérieur doivent être mis sur le marché des formations où une concurrence émerge autour de la qualité de l'insertion professionnelle. D'autre part, les stages, les UE de projet professionnel et la profusion des diplômes professionnalisants sont censés réorienter directement les filières vers le secteur privé du marché d'emploi. Comment ces deux stratégies se déploient-elles en philosophie ?

2.2.1. Rendre transparent ou comment construire un marché des formations.

d'origine] puisse [lui] reconnaître tous les enseignements passés ailleurs comme identiques à ceux qu'il aurait dans son université. Parce que selon le système de Bologne, on devrait enseigner partout la même chose. Donc non-sens absolu. […] Alors nous, on essaie de se débrouiller et trouver comment reconnaître [les UE validées à l'étranger dans le cadre d'un échange ERASMUS]. » (L'idée présentée dans cet extrait a été développée par Konrad Liessmann dans son ouvrage *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (qu'on pourrait traduire par *La théorie de l'ignorance : les erreurs de la société de connaissance*) publié en 2009 en Tchéquie, qui formule une critique conservatrice et élitiste des réformes de Bologne et se préoccupe peu de ses fondements empiriques.) Quand les responsables de l'Ufar reconnaissent les crédits ECTS obtenus par les étudiants lors des séjours ERASMUS, cela n'enlève en rien l'obligation de valider les principaux examens à l'Ufar. Pour cela, une large partie des étudiants qui étudient en ERASMUS ne finissent pas leur licence avant 5 ans. Le fait que la non-reconnaissance automatique des études à l'étranger relève du choix des équipes pédagogiques et non pas du « système de Bologne » est souligné et déploré par les rapports officiels des « experts de Bologne » tchèques (MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), *Bologna Process National Report (2007-2009): Czech Republic*, *op. cit.*).

En philosophie, les instruments de professionnalisation apparaissent sur un continuum allant des plus éloignés du contenu de la formation (suivi des diplômés, description des cours en termes des compétences et débouchés comme la méthode ECTS en République tchèque ou les fiches RNCP en France) vers ceux qui prétendent transformer directement les curricula (UE projet professionnel, stages, diplômes professionnels). Sur le pôle le moins intrusif dans les programmes, tout un ensemble de dispositifs sont censé accompagner l'orientation des étudiants dans leur formation et dans leur passage de l'université à l'emploi. Dans l'imaginaire de l'équipe de Valérie Pécresse, cette orientation se devrait se faire selon les résultats d'insertion des diplômés obtenus, traités et diffusés par les observatoires d'insertion professionnelle. Avant de décrire comment les philosophes connaissent, reconnaissent et utilisent ces données, rappelons la genèse contestée des enquêtes d'insertion et leurs développements à Paris 1 et à Strasbourg.

En comparant la politique tchèque et française en matière du suivi des diplômés (chapitre 4), nous avons mis l'accent sur le caractère néo-libéral des stratégies françaises : contrairement à la rhétorique libérale de « l'autonomie des universités », le ministère prescrit aux observatoires de chaque établissement la forme que doivent prendre les enquêtes sur l'insertion des diplômés. L'objectif n'est pas seulement d'encourager les établissements à suivre leurs diplômés mais de publier des données comparables d'un établissement et d'une filière à l'autre pour que les étudiants fassent leurs choix d'orientation de façon informée et rationnelle et qu'ils contribuent ainsi à favoriser la concurrence entre les établissements et les filières en ce qui concerne la qualité de l'insertion. Suivant la doxa néo-libérale, les pouvoirs publics ne laisse pas simplement faire le marché mais interviennent pour le créer. La stratégie néo-libérale du MESR ne s'arrête pas aux portes du système d'enseignement. Elle concerne aussi la politique de l'emploi promue via les enquêtes qui mesurent le taux d'emploi plutôt que le taux de chômage (comme c'est le cas en Tchéquie) et valorisent l'emploi dans le secteur privé plutôt que public (voir le chapitre 4). Lors de la mise en place de l'enquête nationale sur l'insertion, la ligne politique du MESR est contestée par l'association des réseaux des observatoires d'insertion chargés de la réalisation de cette enquête dans chaque université (Résosup). Les experts des observatoires et du Céreq s'opposent d'abord à la volonté du ministère de financer les universités selon les données d'insertion. Ce projet est abandonné mais le ministère publie ensuite contre l'avis du Résosup le classement des universités et des domaines d'études selon

l'insertion professionnelle[79]. L'argument principal des opposants au classement repose sur la difficulté d'isoler ce qui tient à l'établissement d'autres variables comme l'origine sociale et scolaire des diplômés, le contexte économique de la région du diplômé etc. La supposée qualité d'un établissement ou d'une formation ne serait-elle pas seulement le reflet de l'origine sociale favorisée de ses étudiants ou de la conjoncture économique favorable de sa région ? Faut-il alors pénaliser ou stigmatiser les établissements moins bien lotis pour des phénomènes qui dépassent leurs capacités d'agir[80] ?

Nous avons déjà mentionné qu'au sein des établissements de notre terrain, la réalisation des enquêtes prescrites par le ministère incombe à l'ORESIP à Strasbourg et à l'ORIVE à Paris 1 avec respectivement deux et trois chargés d'étude. Pour les responsables d'enquête sur l'insertion que nous avons rencontrés dans les deux observatoires[81], les questionnements soulevés par le Résosup en 2010 ne se posent plus. Pris dans leurs rôles institutionnels de services d'expertise et d'aide à la décision, ils souhaitent avant tout que leurs « enquêtes servent ». Elles doivent informer les étudiants via le conseil d'orientation (dans ce but, les deux observatoires maintiennent des liens avec l'Espace avenir et la DPEIP) ou par l'intermédiaire des responsables de formation (la directrice de l'ORIVE leur envoie les résultats d'enquête par mail ; l'ORESIP les publie sur son site). Elles devraient aussi – « dans l'idéal », selon le chargé d'études strasbourgeois – être utilisées pour « revoir l'offre de formation » au niveau de l'établissement.

L'utilité et la diffusion des résultats de leurs travaux président également aux réflexions des chargés d'étude sur les méthodes de leurs enquêtes. La directrice de l'ORIVE cherche à produire des informations plus précises sur les métiers afin que les responsables de formation utilisent ses enquêtes pour établir la liste des « débouchés réels » de leurs diplômés. Le chargé d'études à l'ORESIP nous fait part de ses objectifs de produire des « résultats plus précis au niveau des spécialités et pas seulement des mentions[82] » dans le but d'une diffusion plus large:

> Car une mention ça mélange pas mal de masters ou de licences. Donc il y a les responsables des formations qui nous interpellent en nous disant qu'ils ne s'y retrouvent pas. [...] L'idéal serait de

[79] Resosup, *Positionnement des observatoires par rapport aux services liés à l'insertion*, Paris, 2009.
[80] *Ibid.*
[81] Une jeune docteure en sociologie (thèse en sociologie économique) qui est devenue directrice de l'ORIVE suite à un concours administratif et un jeune ingénieur d'études diplômés de démographie et d'économétrie à l'Unistra. Ils réalisaient l'enquête coordonnée par le ministère mais, en parallèle, ils réalisaient des études sur l'insertion propre à l'établissement (rajoutant certaines questions etc.).
[82] *Entretien avec la responsable de l'ORIVE à Paris 1*, *op. cit.*

> mettre en place une fiche pour chaque diplôme, pour chaque master. Mais pour faire cela il faut que le taux de réponse frôle le 100 %, vous voyez... Donc l'idéal c'est qu'on ne puisse pas remettre en cause les résultats de l'ORESIPE parce qu'on aurait des taux de réponses qui seraient suffisamment élevés et représentatifs de la population enquêtée. Et d'un autre côté en fait, ça permettrait de bénéficier de l'aide des responsables de formation, de différentes composantes, qui pourraient nous appuyer. Parce qu'il y en a, en effet, qui sont un petit peu réticents à travailler avec nous, pour diverses raisons[83].

Le chargé d'étude de l'ORESIP explicite ici qu'il envisage les enquêtes d'insertion comme un outil d'enrôlement à destination du public universitaire, et notamment des « responsables de formation […] un petit peu réticents à travailler avec nous ». De même que les centres d'orientation, les observatoires sont des services institutionnels récents en quête de légitimité et de reconnaissance de la part des publics universitaires. Questionner de façon critique le fond de leurs activités (interroger par exemple, à la manière du RESOSUP, les liens entre le savoir et le pouvoir ou remettre en cause la neutralité politique/scientifique de leurs travaux) parait trop couteux ou trop risqué vu la position d'isolement institutionnel au sein de l'université et de dépendance au ministère qui commande et finance une partie des enquêtes sur l'insertion. Les chargés d'étude cherchent plutôt à s'affirmer en rendant leurs travaux plus « significatifs » ou « représentatifs » ; toute amélioration de leurs travaux est envisagée dans le cadre général développé par le ministère qui réduit implicitement la formation universitaire à sa valeur sur le marché du travail. Sous couvert d'un lieu de production du savoir technique neutre, ils se font le relais de la politique ministérielle néo-libérale. Comme l'indique le chargé d'études de l'ORESIP dans l'extrait ci-dessus, cette stratégie ne porte pas toujours ses fruits, les observatoires restant peu connus et reconnus au sein de leur établissement. C'est en tous cas ce qu'on a pu constater en philosophie.

Si à la Faculté strasbourgeoise, nous n'avons pas constaté de « réticences » de la part des universitaires envers l'ORESIP, c'est que les philosophes ignorent son existence : aucun des enseignants-chercheurs rencontrés (y compris les trois doyens successifs et ancien directeur de l'UFR PLISE, prédécesseur de la Faculté de philosophie) n'est au courant de ses travaux. Pour autant, les responsables de la FP à Strasbourg intègrent l'impératif de disposer d'information sur le devenir de leurs diplômés. L'ancien directeur de l'UFR PLISE et ancien responsable de la préparation aux concours voit « un point aveugle » dans l'absence de données statistiques sur le devenir des diplômés et en tire des conclusions autocritiques : « ça veut dire que notre

[83] *Entretien avec un chargé d'études à l'ORESIP de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

formation, elle est bancale ! ». De façon similaire, l'ancienne doyenne ne dispose que d'informations ponctuelles de la part des étudiants ou des enseignants d'autres composantes[84]. En 2015, six ans après la création de l'ORESIP, le doyen de la FP déplore toujours l'absence de connaissances globales sur le devenir des diplômés :

> **JK**. Est-ce que vous avez une idée de ce que font les diplômés ?
> **Doyen de la FP à Strasbourg**. Non. C'est beaucoup par l'individu. On n'a pas de dispositifs en bonne et due forme. […] Le suivi des anciens, ce n'est pas une chose évidente. Et encore on a la chance d'avoir une Amicale ici des étudiants de philo qui marche très bien, avec qui on a de très bonnes relations, Faculté-Amicale. Et eux du coup, on a parfois des informations par eux par ce qu'ils ont des liens avec les anciens membres de l'Amicale ; donc on apprend ce que un tel est devenu[85].

Par cette forme de culpabilité vis-à-vis de l'absence d'information sur le devenir des diplômés, les philosophes strasbourgeois semblent avoir incorporé l'impératif promu par la politique ministérielle de professionnalisation. Mais nous pouvons y lire aussi une forme de sens commun de la discipline dont les débouchés traditionnels sont l'enseignement et la recherche. Les doutes et questionnements des responsables de formation à Strasbourg viendraient plutôt du constat que très peu de leurs étudiants ont une chance de passer les concours d'enseignement du secondaire. En cela la situation est différente à Paris 1.

Connaître l'insertion des diplômés de philosophie, c'est une des priorités de la liste étudiante menée par Pauline, l'élue au conseil d'UFR en 2011. Mais « les chiffres n'existaient pas […] il y a un observatoire à Paris 1, mais bon, il ne faisait pas des études donc je ne sais pas à quoi il sert[86] ». Les enquêtes d'ORIVE semblent connues des responsables de formation à partir de 2013-2014, la date qui correspond à un changement du personnel à l'observatoire et au lancement des campagnes de communication auprès des composantes (évoqué en première partie). En 2015, la directrice de la licence se réfère spontanément aux enquêtes d'ORIVE pour mettre en avant les « très bons résultats » des diplômés de licence de philosophie dont la large majorité continuait ses études trois ans après le diplôme. On peut soulever ici l'écart d'appréciation entre la responsable de licence et la politique de professionnalisation

[84] « Je sais que nos étudiants de philo sont très appréciés par une autre composante qui s'appelle l'IPAG qui prépare au concours administratifs. Et tous les ans le directeur de l'IPAG vient nous voir, vient voir les étudiants et nous dit vous faites la philo, vous venez ensuite chez nous pour une année de préparation aux concours administratifs et vous cartonnez dans toutes les épreuves qui demandent de la rédaction. » (*Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*)
[85] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[86] *Entretien avec une ancienne élue étudiante au conseil de l'UFR de Philosophie à Paris 1.*, Paris, 2015.

telle qu'elle est promue par le MESR. Ce dernier veut limiter la durée d'études et favoriser l'entrée sur le marché de travail dès la licence. De ce point de vue la poursuite des études trois ans après la licence ne serait pas lue par le ministère de manière aussi positive que par l'universitaire. Les entretiens avec d'autres philosophes indiquent que s'intéresser au suivi d'insertion ne signifie pas adhérer et reproduire les présupposés originaux du dispositif. La tendance des universitaires rencontrés à valoriser les parcours scolaires et scientifiques similaires aux leurs est illustrée de façon quasi-caricaturale par l'ancienne directrice d'UFR :

> **JK**. Et vous avez une vision de ce que deviennent les diplômés ?
> **Ancienne directrice de l'UFR de Philosophie**. Oui oui. Parfois je sais, parfois non. Une étudiante est devenue maître de conférence en Chine. […]
> **JK**. Donc c'est surtout pour les docteurs le suivi ?
> **Ancienne directrice de l'UFR de Philosophie**. Pour tous. Mais les masters, qu'est-ce que vous voulez… Ce n'est pas une fin en soi. Ça dépend. Mais ils ne s'arrêtent généralement pas au niveau du master[87].

Contrairement à la politique ministérielle, pour les philosophes, le parcours le plus légitime est celui qui va loin en philosophie : la préparation aux concours ou le doctorat[88] pour enseigner et/ou faire de la recherche. S'il faudrait approfondir l'analyse empirique des différentes manières d'utiliser les résultats d'insertion, notamment dans les jeux de concurrence entre les départements de philosophie (i.e. taux de poursuite d'études en thèse), on peut déjà entrevoir un des usages des instruments (en occurrence néo-libéraux) de la professionnalisation qui ne relève ni de sa simple application ni de son contournement qu'on a pu observer à Prague. Les dispositifs de suivi des diplômés semblent ici réappropriés et adaptés pour la philosophie, dévêtus en quelques sortes de leur charge politique ou idéologique initiale. Cette réappropriation est rendue possible par un ensemble de conditions relatives notamment au type de politique nationale (assez peu contraignante dans le cas du suivi des diplômés) et à la position des institutions qui se la réapproprient, en l'occurrence la position dominante de Paris 1 qui est un des principaux viviers français des philosophes professionnels. La réappropriation des outils de professionnalisation peut avoir des formes plus contraignantes et cela notamment dans les franges plus dominées de l'espace académique. C'est de cette manière qu'on

[87] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, *op. cit.*
[88] Paris 1 est le seul établissement où la philosophie a à elle-seule son école doctorale. S'il y a plus d'une centaine de doctorants inscrits, ils ne sont pas plus d'une dizaine à chaque entrée. La pression ministérielle à ne proposer que les thèses financées tend à limiter le nombre des nouveaux inscrits (*Entretien avec le directeur de l'École doctorale de philosophie à Paris 1*, Paris, 2015.).

peut lire les usages des instruments qui poussent les philosophes à décrire leurs enseignements en termes de compétences et de débouchés professionnels.

Contrairement à la situation tchèque, en France, ce n'est pas via les outils européens que les responsables de formation sont sommés de renseigner les compétences et les débouchés de leurs enseignements. Ces instruments y prennent des formes spécifiquement nationales même si leurs fondements sont ancrés dans les tendances internationales et notamment états-uniennes de politique et d'expertise universitaire[89]. En se situant du côté des philosophes à Paris 1 et à Strasbourg, on peut distinguer trois vecteurs de l'injonction à informer sur les débouchés possibles :

- habilitations/contractualisations : pour chaque formation, les fiches RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) doivent être jointes aux maquettes qui étaient envoyées, précédemment, au ministère pour validation et qui, depuis les années 2000, sont envoyées au ministère par le site pour la signature d'un contrat quinquennal[90.]
- évaluations par l'AERES/HCERES : lors des évaluations périodiques, les responsables de formation doivent fournir des informations sur les débouchés ; le manque de données dans ce domaine est régulièrement signalé comme une des « faiblesses » des diplômes de philosophie[91] ;
- échanges plus ou moins informels avec les étudiants, les étudiants potentiels et leurs familles et cela lors d'occasions variées dont les plus emblématiques sont les journées portes ouvertes ou les salons d'étudiants.

Si l'université – ses conseils d'études, ses systèmes d'informations – pourrait être considérée comme un quatrième vecteur, les enseignants rencontrés y voient moins une source de contrainte ou de pression propre qu'un intermédiaire facilitant le contact avec le ministère, l'AERES. Les trois vecteurs fonctionnent différemment entre Strasbourg et à Paris.

En abordant les enseignants que nous souhaitions rencontrer pour un entretien, nous avons présenté notre enquête de façon floue affirmant que nos hypothèses se

[89] . Une comparaison France/République tchèque », *Formation emploi*, 2017, vol. 2, n° 138, p. 19-38.

[90] Le cadrage des maquettes de l'Unistra impose que « l'annexe descriptive de chaque diplôme et la fiche RNCP [soient] établies en même temps que la maquette de chaque formation et [à ce qu'il indique] les compétences acquises pour l'obtention du diplôme. » (Université de Strasbourg, « Cadrage des maquettes en Licence et en Master. Annexes de Schéma directeur pour l'offre de formation de l'Université de Strasbourg 2013-2017 », 2012, 2-3.)

[91] AERES, « Rapport d'évaluation de la licence, philosophie. Université de Strasbourg. Vague C. Campagne d'évaluation 2011-2012. »

construiraient à partir du terrain et que l'on souhaitait parler de « l'évolution du métier depuis 20 ans » et non pas spécifiquement de la professionnalisation. Ce n'est qu'à Strasbourg en 2012-2013, que le doyen et l'ancienne doyenne de la FP mentionnent spontanément la pression à la professionnalisation et cela dès notre première question. Déplorant l'obligation « de justifier » l'utilité de la formation devant le ministère, l'ancienne doyenne nous montre les maquettes et les formulaires relatifs aux débouchés qu'elle a préparé pour les procédures de contractualisation et de l'évaluation. En retrouvant dans ses dossiers les fiches RNCP et les documents remplis pour l'AERES, elle commente emportée :

> **Ancienne doyenne de la FP à Strasbourg**: Vous voyez, tout ça [elle montre une pile des dossiers de 20-30 cm d'épaisseur bien ordonnés sortis d'un placard] pour donner ça [la maquette finale qui prend quelques feuilles]. Un cauchemar, horrible, horrible, c'est horrible, vous voyez toute cette paperasse, alors… je cherche la lettre de cadrage, on appelle ça comme ça… on avait des choses comme ça [elle montre la fiche RNCP], en plus de notre maquette, il fallait demander une certification professionnelle, … alors ça c'est un truc, vraiment, nouvel esprit. Il faut qu'on double notre diplôme d'une sorte de descriptive professionnalisant et qu'on dise à quoi, à quelles professions et comment nos diplômes permettent l'insertion sur le marché du travail… donc on a des trucs à remplir sur l'Internet et ça c'est l'explication, en fait. Vous voyez, il y a des champs à remplir. [En passant ensuite sur d'autres documents, les lisant et commentant] 'évaluations des équipes de recherche, par l'AERES,' vous voyez, ensuite, 'l'évaluation d'offre de formation par l'AERES'. C'est horrible j'ai passé des nuits blanches pour remplir tout ça, c'est horrible. C'est vraiment un énorme truc, quoi, juste pour avoir le droit d'enseigner[92].

Selon ce récit dramatique, l'ancienne doyenne vit et met en scène la saisie des débouchés comme une contrainte imposée par le ministère et purement subie par la Faculté de philosophie. Si effectivement, les responsables de la Faculté de philosophie ont l'obligation de remplir les formulaires demandés, ils se sont ménagés une marge de manœuvre certaine de sorte à ne pas déformer ce qui, à leurs yeux, constitue l'essence de leur discipline.

Pour expliquer pourquoi ils contestent l'exigence de professionnalisation, les responsables de la FP mettent en avant le décalage entre le caractère « médiatement professionnalisant[93] » de la formation et la demande à former des diplômés prêts *immédiatement* à des emplois concrets. Cette demande est explicitement véhiculée par l'AERES et les fiches RNCP. La « fiche répertoire » de RNCP est uniforme pour les diplômes universitaires généraux et professionnels (DUT, licences professionnelles, licences et masters). Dans une des trois sections de la fiche (cases 5 et 6), les universitaires sont censés décrire « l'emploi ou les compétences professionnelles

[92] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[93] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

permettant d'identifier rapidement la cible professionnelle de la certification[94]». Le « Guide d'élaboration de la fiche RNCP » que nous envoie la doyenne donne l'exemple de ce que les universitaires devraient ou pourraient renseigner concernant le « type d'emplois accessibles » ; sa technicité et son niveau de détail tranchent avec la généralité de la formation en philosophie : « [c]e professionnel peut prétendre aux emplois suivants : chef d'exploitation de traitement et/ou collecte de déchets ; chargé de mission pour la mise en place de collectes sélectives, de déchetteries, taxes artisans...; responsable des services déchets 'à risque' en milieux hospitaliers ou liés au nucléaire[95] ».

Or selon l'ancienne doyenne, la philosophie « prépare à plein de métiers mais de manière générale : il faut un petit complément de formation et on a effectivement des étudiants qui peuvent aller travailler dans une banque, en communication ». Fidèle à cette conception, la doyenne énumère dans la fiche RNCP des secteurs professionnels particulièrement larges : « métiers de l'enseignement dans le secondaire et le primaire ; métiers du journalisme, de l'information et de la communication ; métiers de l'édition ; métiers de la documentation et bibliothèques ; métiers de l'administration publique et gestion des ressources humaines ; médiation interculturelle ».

Après avoir légèrement adaptée la fiche RNCP à la vision de leur discipline, les responsables de la FP ne l'envoient pas seulement à la présidence de l'université et au ministère. Ils l'utilisent pour répondre à une exigence de professionnalisation non pas du gouvernement mais des étudiants, lycéens et leurs familles qui s'interrogent et interrogent les enseignants sur les débouchés de la philosophie : « Dans la foulée de toutes ces maquettes [qu'elle a] du remplir pour le ministère, » l'ancienne doyenne a créé une nouvelle rubrique « débouchés » sur le site officiel de la Faculté[96]. Sa

[94] Répertoire national des certifications professionnelles, « Guide d'élaboration de la fiche RNCP », art cit, p. 5.) La « certification » est un terme générique d'origine dans l'enseignement professionnel. Le document suppose que chaque formation ait une « cible professionnelle » par laquelle elle puisse être « identifiée rapidement.»

[95] *Ibid.*, p. 1.Il s'agit d'un document de dix-sept pages qui doit permettre aux universitaires de remplir correctement les fiches. L'ancienne doyenne nous l'a fourni en format électronique.

[96] Sur le site officiel de la Faculté de philosophie, on trouve la rubrique « débouchés » dans la description des cursus de Licence et de Master. La rubrique est divisée en trois parties dont les deux premières sont identiques pour la Licence et le Master et correspondent aux cadres 5 et 6 de la fiche RNCP. La troisième partie décrit les possibilités de poursuite d'études – le cadre 7 de la fiche. L'ancienne doyenne les a préparées en première moitié de 2011.

structure suit celle de la fiche RNCP et énumère les mêmes « types d'emplois accessibles[97] ».

La fiche RNCP, une obligation bureaucratique et formelle imposée par les pouvoirs publics, est aisni d'abord adaptée par les philosophes pour ne pas enfermer la formation générale dans les cadres originaires de l'enseignement professionnel. Une fois adaptée, elle devient le modèle dont les philosophes se servent pour décrire leur formation sur leur site officiel.. En parallèle, l'Amicale des étudiants de philosophie à la Faculté crée un poste de « vice-président Professionnalisation » et publie une nouvelle rubrique « professionnalisation » sur son site (nous y reviendrons dans le dernier chapitre).

On peut y lire une forme d'institutionnalisation de la professionnalisation quand la contrainte du gouvernement se greffe sur une demande du public dont l'intérêt est crucial pour la survie institutionnelle de la Faculté de philosophie. C'est cette double contrainte qui permet d'expliquer que l'ancienne doyenne de la FP publie les « débouchés » sur le site tout en déplorant que la philosophie soit forcée de « faire comme si » elle était professionnalisante.

Mais il ne faudrait pas interpréter cette évolution comme un tournant utilitaire où les philosophes délaisseraient leur tradition disciplinaire. L'exigence de professionnalisation pousse les responsables de la FP à cristalliser leur opposition par rapport à une utilité marchande immédiate de leur formation sur le marché du travail et à affirmer leurs objectifs académiques. C'est ce qui ressort de nos entretiens ou ce qu'on peut lire – depuis 2011 – sur le site de la Faculté et dans son Guide pédagogique : « La Licence de philosophie de l'Université de Strasbourg est une formation de la personne et de l'esprit, une ouverture à des thèmes fondamentaux de la vie humaine et de la connaissance par delà le cadre étroit des exigences de la vie active. Elle conduit les étudiants à la maîtrise de la pensée et de son expression[98] ». Si les philosophes ressentent le besoin de souligner que leur formation va « par delà des exigences de la vie active », c'est pour s'opposer à l'exigence de professionnalisation et notamment à l'obligation de renseigner les débouchés. En philosophie à Paris 1, cette injonction se faisait moins pressante.

À la manière dont le système ECTS et le cadre de certification ne pèsent pas sur le département pragois, les philosophes de Paris 1 contournent les vecteurs poussant à

[97] Le site officiel de la FP, accès 08 avril 2013.
[98] La Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg. *Le Guide pédagogique 2011-2012*, p. 4.

définir la formation en termes de débouchés et de compétences ; Ces mêmes trois vecteurs qui à Strasbourg produisent une contrainte réelle.

Selon l'ancienne directrice de l'UFR « on nous le demandait toujours, même pour la licence : de dire à chaque fois sur quoi débouche la formation ». Même si elle constate que depuis le LMD, « il y a une insistance plus forte » à renseigner les débouchés, de ces cinq années à la direction de l'UFR, elle ne se rappelle pas des outils comme les fiches RNCP (ni d'un caractère traumatisant éventuel, comme ça a pu être le cas pour la doyenne strasbourgeoise). La charge de ces instruments est, à Paris 1, portée en grande partie par les services centraux comme le décrit la directrice de la DPEIP (Direction partenariat entreprise insertion professionnelle):

> **Directrice DPEIP**. Tous les masters doivent avoir la fiche RNCP […] on va entrer dans la nouvelle phase d'habilitation de l'offre des formations de master et toutes les maquettes de master devront avoir une fiche RNCP. Le problème c'est qu'un certain nombre d'enseignants ne savent pas ce que c'est qu'une compétence. Donc il y a un énorme travail à faire avec eux.
> **JK**. Et votre collègue travaille sur cela avec…
> **Directrice DPEIP**. Oui, en lien avec les enseignants. La plupart de temps, elle fait le travail elle-même. Elle leur demande la validation. S'il n'y a pas de retour, on valide et on envoie quand-même parce que de toute façon il faut que ça soit fait [rire][99].

Si ce sont les services centraux de Paris 1 qui répondent aux exigences légales et réglementaires pour renseigner les débouchés et traduire les enseignements en compétences, les philosophes se retrouvent seuls pour faire face au troisième vecteur présenté antérieurement, à savoir la demande des étudiants. Pauline, l'élue étudiante au conseil d'UFR se dit favorable à l'approche par compétences et déplore, à la manière de la Directrice de DPEIP, que les « profs n'[aient] pas l'idée de ce que c'est ». Elle « reproch[e] aux maquettes de philo que certains intitulés [soient] complètement faux ce qui induit en erreur l'étudiant » et considère comme « génial que l'AERES y mette de l'importance dans ses évaluations ». Nous verrons dans le prochain chapitre que le cas de Pauline est particulier dans le sens où elle est plus intégrée à la FAGE (membre du bureau national) que dans sa formation de philosophie où elle passe seulement deux ans tout en travaillant à côté des études ce qui fait qu'elle va « assez peu » en cours. Néanmoins, en tant qu'élue étudiante, on pourrait s'attendre à ce que ses demandes obtiennent un certain intérêt et exercent un poids comme cela a semblé être le cas à Strasbourg. Or se faire entendre au Conseil d'UFR est compliqué :

[99] *Entretien avec la directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1.*, *op. cit.*

Pauline, élue étudiante à l'UFR de philosophie à Paris 1 : Avant une réunion, ils ont envoyé des maquettes, j'ai envoyé un mail en réaction avec toutes mes remarques pour préparer le conseil. C'était des questions pour qu'ils préparent les réponses en avance. Et j'ai reçu un mail incendiaire du prof en question qui m'a incendié parce que soi-disant je bloquais sur les détails. Mais pour moi, ce n'était pas des détails. C'était par exemple les intitulés des cours. C'est super important pour les étudiants pour s'orienter, choisir les cours[100].

Le témoignage de Pauline recoupe indirectement l'exemple de ce professeur qui nous explique la manière dont il présente ses cours:

JK. Et quand vous proposez un cours, vous remplissez une sorte de descriptif de… ?
Professeure à Paris 1, l'histoire de philosophie moderne. Ça reste à peu près nul. J'écris en quelques lignes « je vais parler de ça. » En plus je peux mentir de manière éhontée. Enfin, si je dis que je fais un cours sur Nietzche, je ne peux pas faire un cours sur Descartes. Mais je peux mettre des titres plus ou moins faux. Les étudiants ne se plaignent pas si le cours est bon. L'expérience le prouve[101].

Les philosophes de Paris 1 semblent donc moins réceptifs que ceux de la Faculté strasbourgeoise en ce qui concerne les demandes des étudiants à présenter les débouchés, les compétences ou les intitulés véridiques des cours. Si les enseignants à Paris 1 remarquent plutôt les « étudiants [qui] ne se plaignent pas » que les plaintes de Pauline au conseil de l'UFR, cela est conditionné entre autres par la position dominante de Paris 1 dans l'espace de la philosophie française et donc par les effectifs étudiants dont le déclin n'est pas à craindre. La capacité à contourner certains outils imposés par le gouvernement, rapproche les départements centraux, pragois et parisiens. Mais nous verrons que contrairement aux philosophes pragois, l'UFR de philosophie à Paris 1 est contrainte à s'engager dans des dispositifs de professionnalisation qui touchent non pas seulement les contours des formations mais leur contenu même.

2.2.2. La professionnalisation au cœur de la philosophie universitaire

Le chapitre 4 montre comment une variété d'instruments contraignants doit inscrire la professionnalisation dans l'ensemble des formations universitaires. Les universités relayent les orientations du ministère, et les philosophes se retrouve face à une injonction institutionnelle consistant à introduire des créneaux de stages, à développer des débouchés professionnels en dehors de l'enseignement ou à enseigner dans les UE dédiées au projet personnel et professionnel des étudiants. En mettant en

[100] *Entretien avec une ancienne élue étudiante au conseil de l'UFR de Philosophie à Paris 1.*, *op. cit.*
[101] *Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en histoire de la philosophie moderne, né dans les années 1960*, *op. cit.*

place les outils de ce type, le MESR souhaite avant tout réorienter les LSHS vers le secteur privé, c'est-à-dire les « ouvrir au-delà de l'enseignement et de la recherche ».

À Strasbourg, depuis 2009/2010, l'UE « méthodologie philosophique » (2h par semaine) est remplacée par l'UE « projet professionnel » en second semestre de L2, et par l'UE « projet professionnel – enseignement de la philosophie » dans toute la L3. La doyenne de l'époque a « beaucoup protesté quand on [lui] a parlé d'intégrer le projet professionnel personnel de l'étudiant dans le diplôme[102] ». Son successeur nous explique plus amplement pourquoi, selon lui, cet enseignement « avait sa place à l'université » mais « pas dans la formation elle-même » [103] :

> Par exemple dans la maquette de licence ; bon, il y a une maquette cadre qui est valable pour toute l'université qui comprend, par exemple, au deuxième semestre un projet professionnel, voilà. […] je trouve ça tout à fait anormal – et je ne le dis pas d'un point de vue politique mais d'un point de vue architectonique et académique – je trouve tout à fait anormal qu'une formation comme celle-ci fasse partie des éléments diplômants. C'est-à-dire qu'on affecte des ECTS, […] qu'on affecte des crédits d'enseignement à une UE de projet professionnel parce que je considère que ça ne fait pas partie des choses sur lesquelles nous avons à évaluer nos étudiants par exemple. Donc je trouve que ça a tout à fait sa place à l'université mais que, en fait, ça devrait être beaucoup plus distingué de la formation elle-même[104].

Pour respecter le cadrage des maquettes de l'Unistra, le doyen et ses collègues intègrent l'UE projet professionnel dans la formation de philosophie. Or, sous l'intitulé « projet professionnel », l'ancien cours de méthodologie philosophique n'a pas changé. En 2013, les étudiants se réfèrent au cours comme à de la « méthodo ». Lors d'une séance à laquelle nous assistons, l'enseignant (doctorant ATER) rend leurs devoirs aux étudiants et analyse brièvement les « commentaires sur Hegel » avant d'aborder la philosophie d'Henri Bergson[105].

Au début de l'année 2015/2016, le cours de projet professionnel est supprimé en L2 mais persiste en troisième année de licence. Interrogé sur ce sujet, le nouveau doyen, professeur ayant rejoint la FP en 2014 explique comment il essaie « de donner du contenu à cette UE qui a été plus ou moins imposée et les collègues ne savent pas quoi en faire ». En l'occurrence, il répond favorablement à l'approche d'une association qui organise des interventions de philosophie en école primaire. Elle accueille les étudiants de la FP pour un stage de courte durée (apprendre et essayer d'animer une intervention). Les étudiants peuvent ainsi valider leur UE projet

[102] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[103] Dans les maquettes antérieures à 2009/2010.
[104] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[105] Journal du terrain, 06 mars 2013.

professionnel en L3. Une autre manière pour la valider c'est « la participation à des colloques et journées d'étude de l'équipe de recherche[106] ».

La mise en place de l'UE projet professionnel à la Faculté de philosophie à Strasbourg est un exemple type de réforme de façade. En L2, seul l'intitulé de l'ancien cours de méthodologie change avec la réforme. En L3, le cours prépare aux débouchés traditionnels de la philosophie, l'enseignement et la recherche[107]. À Paris 1, la situation est similaire. L'UE projet professionnel sur les métiers de livre et d'édition est mise en place en L3 dans la même période qu'à Strasbourg. L'élue étudiante déjà citée de la FAGE y voit un autre exemple du manque de professionnalisation en philosophie et s'en plaint au conseil de l'UFR (avant de recevoir la déjà mentionnée « réponse incendiaire du prof » qui prépare les maquettes) :

> **Ancienne élue étudiante au conseil de l'UFR de philosophie à Paris 1**. Toutes les filières en SH doivent avoir une unité d'enseignement professionnalisant. A Paris 1 ce qu'ils ont fait, c'est la découverte des métiers du livre. Je ne suis pas allée au cours mais j'ai été à l'examen et c'était un texte philosophique sur l'imprimerie et on avait 2h ou 1h30. On a donné des consignes à des enseignants pour essayer d'inventer un cours professionnalisant. Mais seulement dans le secteur du livre… Bon, c'était risible[108].

Le cours a été supprimé des maquettes en 2015[109]. Ce n'est pas le seul élément que nous observont en philosophie à Paris 1 et à Strasbourg qui indique que la politique nationale de professionnalisation s'affaiblie après la période 2007-2012. Si les orientations générales restent en place[110], les outils contraignants qui doivent favoriser la professionnalisation en LSHS sont moins promus et moins exigés. Cela explique le repli de l'UE projet professionnel. C'est aussi ce qu'observe la directrice de la DPEIP à Paris 1 en parlant en 2015 du « moment de la DGESIP[111] » où « il y a eu cette volonté d'inscrire l'inscription professionnelle en toute lettres etc. ça a vraiment été porté. Maintenant on est passé à autre chose[112] ». Une absence d'institutionnalisation des outils contraignant de professionnalisation, c'est ce

[106] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*
[107] *Entretien avec une conseillère de V. Pécresse pour SHS, ministre de l'enseignement supérieur; née dans les années 1970; doctorat en géographie* (Paris, 2016).
[108] *Entretien avec une ancienne élue étudiante au conseil de l'UFR de Philosophie à Paris 1.*, *op. cit.*
[109] *Entretien avec la directrice adjointe de l'UFR de Philosophie à Paris 1*, *op. cit.*
[110] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*
[111] La période après 2008 où avec l'arrivée de Patrick Hetzel à la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), celle-ci intègre « l'insertion professionnelle » dans son intitulé pour donner la DGESIP.
[112] *Entretien avec la directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1.*, *op. cit.*

qu'évoquent aussi les réalisations du projet initial d'introduire les stages dans toutes les licences.

Le développement des stages de longue durée dans l'enseignement supérieur français atteint un degré exceptionnel en Europe. Dans beaucoup de secteurs, les stages deviennent une voie quasi indispensable pour trouver un emploi après les études[113]. Cette particularité ressort lorsqu'on la compare à la situation tchèque où les stages professionnels font rarement partie des formations qui ne sont pas directement professionnalisantes. Un des enseignants les plus favorables à « l'ouverture de la philosophie vers le monde extérieur [non-académique][114] », conçoit ainsi que les stages de plusieurs mois soient intégrés en philosophie mais seulement s'ils ont pour but principal la « réflexion philosophique » et non pas l'insertion professionnelle de l'étudiant :

> **Un enseignant au département de philosophie à Olomouc** (docent, né dans les années 1970, spécialisé en sciences cognitive et éthique appliquée). Je peux tout à fait imaginer qu'on rende les stages accessibles aux philosophes. Mais les stages qui soient utiles non pas pour un future emploi, pour leur travail mais pour leur réflexion philosophique, pour l'éthique, l'éthique appliquée, la bioéthique. Car les philosophes s'intéressent à la mort, à l'euthanasie, aux façons de mourir – c'est une grande partie de la philosophie. Mais ils ne savent pas en pratique comment les gens meurent. Ils ne savent pas comment en pratique on gère les dilemmes moraux dans les hôpitaux. L'expérience concrète avec ces choses-là serait très salutaire[115].

Si en France, la norme générale dans l'enseignement supérieur est différente, la quasi-totalité des philosophes que nous avons rencontrés (nous reviendrons aux exceptions à la fin du chapitre) partagent l'avis exprimé par l'enseignant tchèque. À l'instar de ce jeune enseignant qui anime l'UE projet professionnel à Strasbourg, ils refusent d'appréhender les stages – hors l'enseignement et la recherche – comme une partie intégrale de la formation en philosophie :

> **ATER à la Faculté de philosophie de Strasbourg, chargé de l'UE Projet Professionnel**. Bon, voilà… on (les enseignants de la philosophie à la FP – note JK) va déjà faire la philosophie à l'université, on essaie de devenir un philosophe pas trop mauvais. Ca prend déjà beaucoup de temps… je ne suis pas sûr qu'on puisse… Certes pour les futurs profs, il y a des stages

[113] V. de Briant et D. Glaymann (eds.), *Le stage*, *op. cit.* ; N. Charles, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, *op. cit.*

[114] *Docent* à Olomouc, né dans les années 1970 est loin de la figure de l'universitaire historien de philosophie antique ou classique; il n'est conservateur, ni par ses intérêts scientifiques ni par ses opinions politiques qui semblent se recouper: « À Paris IV, j'ai fait ma thèse sur la question de savoir si on peut améliorer l'homme à l'appui des biotechnologies. J'ai articulé un travail éthique et la science. Pas seulement qu'il est possible de le faire sur le plan technique. Mais c'est aussi souhaitable sur le plan moral. Partant de ces conclusions, je m'intéresse à la science cognitive (sic) : essayer d'améliorer les aspects psychologiques de l'homme. »

[115] *Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, responsable de la formation en master, né dans les années 1970, op. cit.*

d'enseignement pour voir comment un lycée est organisé etc. Là-dedans la fac de philo suit une évolution vers plus de professionnalisation au sens large. Mais bon, c'est ça aussi, faire des stages où, dans quel secteur etc. Si on prend les maisons d'édition est-ce qu'elles seraient intéressées d'avoir des stagiaires et après nous, profs de philo, qu'est-ce qu'en fait, on va débriefer avec eux leurs stages dans une maison d'édition pour essayer de lui donner un sens philosophique ? Bah non, au fond…voilà. [...] C'est à chacun de voir ce qu'il cherche dans les études supérieures quoi. Je suis assez d'accord avec ce que disait Monsieur X. [l'actuel doyen] l'autre jour quand je parlais avec lui, parce qu'au fond, on ne fait pas forcément ses études d'abord et avant tout pour trouver un travail, quoi… en tout cas les études longues[116] ».

Ce qui sépare les philosophes français et tchèques, ce sont moins leurs prises de position par rapport aux stages professionnels que l'environnement dans lequel ils évoluent. Selon la responsable de licence à Paris 1 (McF, née dans les années 1970, spécialiste de la théorie critique de l'école de Francfort), la présidence « pose toujours des questions [sur l'existence des stages] dans les réunions » ; les étudiants les « demandent de plus en plus », et dès la licence. Face à cette double exigence, l'UFR de philosophie fait jouer une forme de résistance passive : elle ne fait rien pour encourager les stages (pas de partenariats avec les employeurs, pas de bases de données centralisées des offres, pas de consignes liées aux stages) et, en licence, elle refuse de signer les conventions de stage qui feraient manquer des enseignements (ce qui implique qu'il n'y a pas de stage possible hors vacances universitaires)[117].

À Strasbourg, depuis le passage au LMD, la présidence de l'université exige qu'une UE de stage soit incluse dans le master de philosophie. Les philosophes s'y sont pliés formellement mais construise le contenu des stages « à leur façon » :

Ancienne doyenne de la FP à Strasbourg : Puisqu'on était obligé de faire un stage, on a gardé le mot stage mais on a essayé de dire que c'est professionnalisant pour la recherche. […] Les étudiants doivent participer aux colloques universitaires. Il est nécessaire de participer à deux séminaires par semestre. […] La notion même de stage nous a été imposée mais nous, on l'a quand même mise à notre façon[118].

Face aux outils de professionnalisation imposés dans la formation de philosophie même, les philosophes à Strasbourg et à Paris 1 prennent des positions et développent des stratégies similaires. Ils les mettent en place d'une façon formelle (i.e. intitulé « stage » ou « projet professionnel » apparaît dans les maquettes) en gardant la substance qui déroge le moins possible à la tradition disciplinaire (i.e. stage et projet professionnel liés à l'enseignement et à la recherche en philosophie). Quand les pressions institutionnelles s'adoucissent et quand l'institution (le département donné)

[116] *Entretien avec l'ATER à la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, chargé de l'UE Projet professionnel.*, Strasbourg, 2013.
[117] *Entretien avec la directrice adjointe de l'UFR de Philosophie à Paris 1*, *op. cit.*
[118] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*, *op. cit.*

est protégée des exigences étudiantes grâce à sa position dominante dans l'espace disciplinaire, les instruments de professionnalisation sont supprimés à l'instar de l'UE projet professionnel à Paris 1. Si ces évitements et ces contournements semblent emporter des succès, une certaine professionnalisation s'enracine en marge de la formation philosophique la plus établie.

Parmi tous les instruments de la professionnalisation contraignante et prescriptive, le seul élément qui semble s'institutionnaliser sans être contourné, c'est le master professionnel en éthique appliquée à l'entreprise et à l'environnement à Paris 1. Il est créé en 2007/2008, suite à une « demande institutionnelle », par un maitre de conférence spécialisé en philosophie des techniques qui vient d'être recruté à Paris 1 :

> **Fondateur et responsable du master Ethires**. La première chose qu'on m'a demandée [après son arrivée à Paris 1 en 2007], c'était justement de commencer à réfléchir à une spécialité professionnelle pour le master 2. Quand je dis « on m'a demandé », c'est la directrice de l'UFR qui elle-même avait beaucoup de pression de la part de la présidence de l'université puisqu'à l'époque, la philosophie à Paris 1 était plutôt – je dirais réfractaire. D'autres UFR comme l'UFR d'histoire avaient déjà créé leur master professionnel mais pas l'UFR de philosophie, donc c'était un peu le mouton noir, il fallait que la philosophie s'y mette aussi. La directrice de l'UFR et la directrice de l'équipe d'accueil auquel j'étais rattaché – pour vous dire que la demande était très institutionnalisée. Ce n'était pas moi qui suis arrivé en disant « je vais faire une spécialité professionnelle » - c'était une vraie demande institutionnelle[119].

Le master 2 Ethires (Éthique appliquée, responsabilité sociale et environnementale) se construit en coopération avec Sébastien Descours, né en 1962, un ancien de la banque reconverti en enseignant (maître de conférence à HEC Entrepreneurs), conseiller en création d'entreprises[120], président de l'association Philosophie Action[121]. Le modèle du master est le même que celui de Sébastien Descours à HEC : les étudiants font des « missions » de quelques jours à quelques mois auprès des « professionnels » (entreprises, collectivités, hôpitaux,…) qui veulent résoudre un problème sur lequel les étudiants apportent une réflexion philosophique (suite à un contact avec le terrain, ils préparent et présentent un rapport final d'enquête). Le master s'inscrit dans ce que Boltanski et Chiapello conceptualisent

[119] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.*, Paris, 2015.
En 2019/2020, le master 2 Ethires fonctionne toujours avec, selon la brochure officielle, les « perspectives d'insertion professionnelle dans les métiers du conseil et de la consultation philosophique, de l'audit social, du développement durable et de la RSE mais aussi dans les métiers vers lesquels se dirigent plus classiquement les diplômés de philosophie, tels que les ressources humaines et la communication. » (Selon la brochure du master actuel (2019/2020), p. 4 https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/UFR10/master_2/Docs_2019/Brochure_ETHIRES_2019-2020.pdf)
[120] Il a par ailleurs fondé plusieurs entreprises de conseil.
[121] Présentation de S. Descours : http://inphilo.com/equipe/

comme la cité par projet avec des références aux réseaux, l'entreprenariat, les missions-conseils, et cela même si les enseignements sont en philosophie (et pas en gestion) et si l'entreprise n'est pas le seul partenaire externe :

> **Fondateur et responsable du master Ethires**. Au départ, c'était Sébastien Descours qui avait un gros carnet d'adresses et qui commençait à proposer et demander quand l'Ethires n'était pas connu. Progressivement on n'a plus aucun souci. Les gens demandent, ils viennent. […] Evidemment, il ne s'agit pas de former des entrepreneurs, on forme des philosophes. Ce n'est pas une transposition du modèle HEC […] Les étudiants sont ici formés à la philosophie. Ils n'ont pas d'autre cours qu'en philosophie, pas de cours en gestion ou d'économie. Ils sont formés à la philosophie au travers de séminaires. C'est une formation très académique. Mais ces savoirs philosophiques ils doivent les mobiliser dans le cadre de ce qu'on appelle les « missions ». Ils travaillent en petits groupes sur des sujets apportés par des gens extérieurs. Ces gens extérieurs ça peut être n'importe qui : des petits entrepreneurs ou des grandes entreprises qui apportent des sujets de société, un sujet lié à leur activité mais qui demandent un travail de réflexion. Ca peut être des médecins, pas mal de médecins. Ca peut être des élus. Grande diversité d'acteurs[122].

Comment expliquer que ce master professionnel se développe à Paris 1, c'est-à-dire au sommet de l'espace de la philosophie universitaire française ? Nous avons vu tout au long du chapitre, que les département dominants sur le plan disciplinaire étaient plus à l'écart de la professionnalisation car moins vulnérable aux forces externes au champ de la discipline. Pourquoi donc Ethires prospère plutôt à Paris qu'à Strasbourg (mais aussi plutôt à Paris qu'à Lille, Bordeaux, Rennes, c'est-à-dire dans les centres universitaires régionaux établis) ? Nous essayons de comprendre ce paradoxe en revenant d'abord sur la genèse du master et ensuite sur sa position au sein de la philosophie à Paris 1.

L'Ethires est créé en 2007/2008, période où la professionnalisation est mise en avant par le nouveau gouvernement (la loi LRU) et où « le président de Paris 1 était un économiste qui demandait à ce qu'on fasse un DESS [équivalent de master professionnel dans le système des diplômes d'avant 2002] dans chaque UFR[123] ». Cette demande institutionnelle directe s'intensifie à cause du contexte particulier qui rend la philosophie à Paris 1 plus vulnérable que dans les années 2010. Les effectifs étudiants sont en léger déclin (lié aux concurrences de Paris IV et de Nanterre comme évoqué dans la précédente partie) et les débouchés traditionnels dans l'enseignement et la recherche vont se rétrécir davantage avec la politique de Nicolas Sarkozy : les postes à l'agrégation et au capes externes ont été divisés par deux entre le début et la fin des années 2000 ; une quarantaine à l'agrégation et une trentaine au CAPES (avec

[122] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.*, *op. cit.*
[123] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, *op. cit.*

un nombre de diplômés de master de philosophie frôlant les 1000 par an)[124]. Dans ce contexte fragilisant, la directrice de l'UFR de philosophie (professeure de philosophie antique, nouvelle arrivante à Paris 1) se réapproprie la demande institutionnelle de la présidence. Le master professionnel lui apparait comme une manière de varier les mises pour maintenir la position dominante au sein de l'espace de la philosophie :

> **Ancienne directrice de l'UFR de Philosophie à Paris 1**. Quand j'ai été élue directeur de l'UFR, mon souci c'était de faire une UFR la plus performante possible. Dans le domaine proprement philosophique et dans tout ce que je pouvais grappiller autour. J'avais la mentalité d'un chef d'entreprise entre guillemets pour la philo et pour tout ce que la philo pouvait permettre comme application, comme élargissement, voilà. Ça me semblait évident que s'en tenir au cursus traditionnel de philo-philo, ça ne durerait pas éternellement, que ça allait réduire les effectifs[125].

Hormis le master professionnel, la directrice de l'UFR initie aussi la création des bi-licences (philosophie-droit, philosophie-science politique, philosophie-lettres) dont nous reparlerons et qui ont la même fonction stratégique que le master Ethires : diversifier la formation pour attirer (et pouvoir sélectionner à l'entrée) les étudiants considérés de bon niveau. Mais comment expliquer que contrairement aux autres outils de professionnalisation, le master Ethires n'est pas détourné ou abandonné quand les conditions particulières liées à ses origines se sont dissipées au cours des années 2010 ? Le master Ethires prospère grâce à la position dominante de Paris 1 et à ce qui en découle : une opulence relative (par rapport aux départements de philosophie en province) et une grande diversité interne de l'UFR de philosophie.

Le master professionnel – autant que les bi-licences – se développe à la marge sans que soit modifiée l'orientation traditionnelle de l'UFR :

> **Ancienne directrice de l'UFR de Philosophie à Paris 1.** [À propos des bi-licence] bien-sûr, on conservait le cursus de la philosophie pure, parce que cette université et cette UFR de philosophie, c'est la plus grande de France ; et qui a d'excellents résultats aux concours d'enseignement secondaire, CAPES et agrégation. Et donc la filière philosophie pure a des débouchés par les concours. […]
> **JK**. J'ai vu des rapports de l'AERES qui reprochaient ce point-là – le manque de débouchés – à la philo.
> **Ancienne directrice de l'UFR de Philosophie à Paris 1**. Oui, bien sûr ! On sait que c'est important. On a un rapprochement là mais on ne va pas les multiplier. Quand j'ai été la directrice de l'UFR, je trouvais que une ça allait bien et deux pfff [geste pour dire que ce n'est pas si important et ou qu'on s'en fiche] ça s'est fait avec le master [Ethires] et la bi-licence philo-droit qui est professionnalisante parce qu'elle mène aux concours administratifs. Et puis voilà … on passe à autre chose[126].

---

[124] Jusqu'à 1999 : L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*, p. 113. Ensuite : DEPP, *Diplômes universitaires délivrés en 2000 [,… 2011] par discipline, secteur disciplinaire et type de diplôme* (accès via Ac'ADoc). Pour les postes d'agrégation et de Capes, les rapports de jury sont publiés par le gouvernement (https://eduscol.education.fr/philosophie/fichiers/rapports-de-jurys-concours-philo) et contiennent le nombre d'admis.
[125] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*, *op. cit.*
[126] *Ibid.*

Comme l'indique l'ancienne directrice, la professionnalisation en philosophie à Paris 1 se développe dans des limites assez étroites, sous condition de ne pas affaiblir ou jeter de l'ombre sur la voie royale menant vers l'enseignement et la recherche. Faire un nouveau master professionnel sans mettre en péril le parcours classique aurait été plus difficile à Strasbourg avec une cinquantaine d'étudiants en master (une trentaine en M1 et une vingtaine en M2).

Si l'Ethires se situe aux marges de la philosophie à Paris 1, ces marges sont particulièrement porteuses et riches en ressources variées. C'est une autre spécificité de l'établissement dominant qu'est Paris 1. La marginalité de l'Ethires au sein de l'UFR de philosophie est évidente. C'est un master récent et peu connu[127] créé par le dernier venu à l'UFR « probablement parce que ça n'a pas intéressé grand monde à l'université, on m'a demandé de réfléchir à ça, c'est-à-dire de le faire »[128]. Le master accueille 15 étudiants au maximum, parfois 12 (car c'est « idéal » pour que le seul enseignant dédié puisse encadrer les « missions » exercées par les étudiants auprès des partenaires[129]) alors que d'autres parcours de master comptent plusieurs dizaines d'étudiants et entre 100 et 150 dans la préparation aux concours. Parmi les quatre grands parcours-spécialités à Paris 1, l'Ethires a des « relations privilégiées » avec la « Philosophie et société » et « beaucoup moins voire pas du tout de relations avec les autres spécialités[130] », dont l'histoire de la philosophie moderne et ancienne qui représente le centre traditionnellement dominant de la discipline[131].

---

[127] Si la demande des étudiants est suffisante (80 candidats pour 15 places en 2015), nos entretiens montrent que le master est peu connu parmi les étudiants ce qui était aussi le constat du directeur d'Ethires qui déplorait la « communication défaillante dans l'institution » et n'y voyait pas forcément la position marginale du master au sein de l'UFR (qui nous paraissait en être la raison structurelle).

[128] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.*, *op. cit.*

[129] Ibid.

[130] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.*, *op. cit.*

[131] (L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*) Les « relations privilégiées » se traduisent notamment dans la mutualisation des cours entre l'Ethires et d'autres masters de la spécialité Philosophie et société. Parmi ces-derniers, le master Socio-anthropologie des techniques est dirigé par la seule professeure rencontrée à Paris 1 qui s'efforce de promouvoir la professionnalisation (notamment par le recours aux stages et la coopération avec les professionnels extérieurs à l'université) et déplore la « réticence *épouvantable* sur [cette] question [de la part des collègues de l'UFR]. Recrutée comme philosophe des techniques », elle a « l'impression [d'être] un peu à l'écart dans le département. » Comme nous l'avons mentionné en deuxième partie du chapitre, la professeure que nous venons de citer s'appuie sur le financement compétitif pour sortir de l'ombre de la philosophie plus classique où les ressources globales – y compris à Paris 1 – sont en diminution légère mais constante. *Entretien avec une professeur de philosophie à Paris 1, née dans les années 1940*, *op. cit.*

Contrairement aux services centraux de la professionnalisation (conseillers d'orientation, observatoire d'insertion) dont l'isolement institutionnel est paralysant, la marginalité de l'Ethires comporte certains avantages. Ethires, autant que par exemple le master en socio-anthropologie des techniques, profite de petits effectifs « qui permettent de faire vraiment un travail de séminaire, avec *the readers*[132] » ce qui n'est pas le cas dans les parcours plus établis. Le responsable du master Ethires n'est pas dépendant de l'intérêt et du soutien constant d'autres enseignants. Il peut ainsi voir dans sa marginalité des sources salutaires d'autonomie :

> **Fondateur et responsable du master Ethires**. On est très autonomes. […]
> **JK**. Il n'y a pas eu de suivi après cette demande institutionnelle de ce que vous faisiez ?
> **Fondateur et responsable du master Ethires**. Non, une fois que j'ai été lancé, j'ai fait ce que j'ai voulu. C'est un avantage : j'ai pu faire ce qui correspondait à Sébastien Descours à comment il fonctionnait. Après, bien sûr, tout doit être validé par le conseil de gestion – c'est le mode de fonctionnement – qui valide toutes les décisions prises par l'UFR. Tout ça s'est validé. Mais toujours de façon souple, sans problème[133].

Si le master professionnel peut être créé au centre même de la philosophie académique à Paris 1, cela s'explique d'abord par les stratégies de reproduction de la position dominante mises en place par la direction de l'UFR dans une période déstabilisante de baisse des effectifs et d'injonction institutionnelle à la professionnalisation. Le master Ethires peut ensuite s'institutionnaliser grâce aux importantes capacités propres au centre de l'espace académique (cf. coopération avec un ancien d'HEC avec son « gros carnet d'adresses », enseignements partagés avec les philosophes des techniques les plus reconnus en France) ; et tout cela sans mettre directement en question les hiérarchies internes à la discipline, c'est-à-dire le statut dominant à l'UFR de Paris 1 de la philosophie classique focalisée sur l'enseignement et la recherche (2).

Hormis le master Ethires, les mesures prescriptives de la professionnalisation (cf. chapitre 4) n'ont pas d'effets directs et durables dans les UFR de philosophie à Strasbourg et à Paris 1. Les instruments censés adapter l'université – et notamment les LSHS classiques – aux emplois dans le secteur privé, sont contournés et adaptés à la vision traditionnelle et plus établie de la philosophie universitaire. L'enquête située dans deux établissements nous renseigne en retour sur le caractère de la politique

[132] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.*
[133] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.*

universitaire nationale : si la professionnalisation est un axe majeur de l'action ministérielle sous le quinquennat de Nicolas Sarkozy, elle est moins appuyée à partir de 2013. Avant de conclure, nous nous éloignerons de la politique nationale française et tchèque pour observer des initiatives développées en philosophie qui ne vont pas dans le sens des mesures gouvernementales tout en étant des réponses à une exigence diffuse de professionnalisation.

2.3. Professionnalisation endogène ?

Selon Laurène Le Cozanet, en France la professionnalisation devient depuis les années 1990 « solidaire du développement des logiques gestionnaires au sein de l'État. C'est pourquoi […] la gauche critique associe cette politique non plus à la 'droite' mais, de façon plus précise, à l'offensive néolibérale [134] . La professionnalisation promue par l'équipe de Valérie Pécresse s'inscrit sous plusieurs aspects dans ce courant néolibéral, quand par exemple la conseillère SHS de la ministre affirme qu'un « des enjeux qu'a notre pays c'est de montrer que les diplômés des SHS sont utiles dans l'entreprise, […] et pas seulement dans l'enseignement » ; ou quand l'Opération Phénix (ayant pour l'objet d'intégrer les diplômés LSHS dans les grands groupes français et internationaux privés) est l'initiative majeure pour « revaloriser » les lettres et sciences humaines à l'université. Le gouvernement tchèque mobilise un référentiel globalement similaire même s'il s'appuie sur des outils moins contraignants.

Nous avons montré comment les universités et les philosophes réagissent aux politiques gestionnaires et pro-marchandes, ainsi qu'aux instruments de professionnalisation qui leur sont plus ou moins imposés. Or, il nous semble qu'en parallèle de stratégies d'évitement, de contournement et de réappropriation de ces outils, les philosophes développent des réflexions sur l'utilité professionnelle de la philosophie qui s'inscrivent dans l'éthos traditionnel de la discipline plutôt que de le bouleverser comme les politiques éducatives néo-libérales. Leurs réflexions ne sont pas purement abstraites : elles se répercutent – de façon plus ou moins linéaire et intentionnelle – dans des mesures concrètes qui font évoluer l'enseignement de la philosophie depuis une quinzaine d'années. Nous avons identifié deux principales dynamiques dans ce sens : redéfinition de la philosophie en une science auxiliaire

[134] L. Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, *op. cit.*, p. 222.

et/ou renforcement du rôle critique de la philosophie à l'égard de l'ordre économique et politique établi.

2.3.1. Philosophie, une science auxiliaire

Dans nos entretiens, les philosophes qui contestent les dispositifs de professionnalisation ne nient pas pour autant le déséquilibre entre le nombre de postes d'enseignants et de chercheurs en philosophie et le nombre d'étudiants (de 10 à 20 fois plus élevé) nécessaire (de par le système actuel de financement) pour assurer la reproduction du corps universitaire. Dans ce contexte de pénurie structurelle de débouchés traditionnels, ils s'interrogent sur les objectifs et les rôles de la formation. De façon consensuelle, ils appréhendent la philosophie comme une filière générale qui peut servir indirectement pour toutes sortes d'autres métiers. Si ce discours est partagé, il dissimule en réalité une diversité de conceptions pratiques (quel type d'enseignement, quel type de doubles parcours,…), diversité qui se comprend par rapport aux spécificités institutionnelles des quatre départements (i.e. tradition ancienne des doubles parcours en Tchéquie vs. leur émergence récente en France) et par rapport à la variété des positions individuelles des philosophes dans l'espace de la discipline (i.e. docteur spécialisé en philosophie des sciences naturelle en Tchéquie à Olomouc vs. un professeur en histoire de la philosophie moderne à Paris 1).

C'est surtout face à la demande des étudiants et des étudiants potentiels que les philosophes sont amenés à construire un récit sur l'utilité professionnelle de la formation :

> **JK**. Et [lors des journées portes ouvertes ou dans les salon d'études, les étudiants], ils ont des questions qui reviennent souvent ?
> **Doyen de la Faculté de philosophie de Strasbourg**. Oui, c'est souvent la question des débouchés, bah oui, c'est pour ça qu'on leur dit qu'il n'y a pas beaucoup de débouchés si on veut vivre en faisant de la philo. […] On est très honnête : on leur dit que ce sont des études très difficiles si on veut vraiment aller au bout, c'est-à-dire passer le concours et pouvoir enseigner la philosophie au lycée ou à l'université, que là, il y a beaucoup de candidats et très peu d'élus. Mais que ça peut aussi être intéressant de commencer les études universitaires en faisant de la philosophie parce que c'est une discipline qui ouvre sur beaucoup, beaucoup de choses et qu'il y a beaucoup d'étudiants qui font de la philosophie *plus* autre chose : sciences po, droit, socio, psycho. Et qu'en tout cas ils ne perdent pas leur temps quand ils viennent faire de la philo à l'université. Ils sont formés à la dissertation, au commentaire de texte ; ils se font une culture générale. Tout cela leur sera utile y compris si finalement ils font autre chose.

L'idée que la philosophie est « utile y compris si finalement ils [les étudiants] font autre chose » est reprise par des philosophes de courants et traditions variés. Le doyen qu'on vient de citer est un spécialiste de Marx et de l'école critique de

Francfort. Un docteur enseignant à Olomouc, spécialisé en philosophie « naturaliste et scientiste » donne pour modèle « le monde anglophone [où] il est courant d'étudier la philosophie en licence, deux, trois ans, comme supplément d'une autre matière […] la médecine, la dentisterie ou n'importe quoi d'autres[135] ». Il situe le caractère général de la philosophie du côté du nouvel esprit du capitalisme avec les mots d'ordre de flexibilité et d'adaptabilité. Ces mêmes traits de la philosophie peuvent aussi être rattachés aux idéaux de *Bildung* et d'épanouissement par le savoir (un discours dont le caractère décalé et daté a été pointé en 1982 par J.-C. Passeron dans le contexte de la dévalorisation des diplômes universitaires)[136]. Un des anciens doyens de la FP à Strasbourg tente de réhabiliter cette vision en faisant de la philosophie une potentielle source d'épanouissement qui devrait être rendue accessible à tous les professionnels :

> **Ancien doyen de la FP de Strasbourg**. Il faut amener les gens qui sont dans les filières professionnelles à penser de manière philosophique. Le travail pour ceux qui font la philosophie aujourd'hui c'est d'aller interpeller ceux qui n'en font pas et qui en ont besoin autant, voire plus. On a pensé l'employabilité de telle manière que les personnes qui deviennent boulanger devraient savoir manier la farine et ceux qui font l'informatique devraient connaître l'informatique. Peut-être que ces gens auraient besoin d'un peu plus que ça pour s'épanouir, y compris dans leur métier.[137]

L'idée abstraite selon laquelle la philosophie offrirait une ouverture pour les études, pour le monde professionnel ou pour la vie personnelle perd de son caractère consensuel quand elle est traduite en mesures concrètes. Pour l'ancien doyen de la FP qu'on vient de citer, la philosophie donne *déjà* une base et une ouverture qui peuvent être monnayées « médiatement » selon les souhaits de chacun. Pour certains philosophes, il faudrait modifier la formation afin de la rendre réellement ouverte sur le monde extra-universitaire. L'avis le moins consensuel a été formulé dans ce sens par la professeure de Paris 1, philosophe des techniques, que nous avons déjà citée en tant que rare partisane de la professionnalisation (des stages, des interventions des non-universitaires dans les formations) :

> **Professeure à Paris 1, philosophie des techniques**. Il faut qu'on redéfinisse les objectifs de l'enseignement de la philosophie en rapport avec d'autres cursus, qu'on rouvre la philosophie, qu'on l'insère un peu partout comme science auxiliaire d'autres cursus plus professionnalisés. Il

[135] *Entretien avec un docteur de philosophie, enseignant à l'Université Palacky, spécialisé en philosophie naturaliste* (Olomouc, 2014).
[136] Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 1982, vol. 23, n° 4, p. 582, 583.
[137] *Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg.*

faut que les universitaires adaptent leur enseignement à cela et qu'on en prenne la mesure. Mais c'est vraiment difficile à faire accepter.[138]

Si une réforme fondamentale de la formation, telle qu'elle est proposée par cette professeure, n'est envisagée dans aucun des quatre départements, des mesures concrètes sont cependant mises en place depuis une dizaine d'années pour soutenir cette conception de la philosophie en tant que science auxiliaire.

Un cours sur le « raisonnement et l'argumentation » est créé en licence à Paris 1 (se substituant aux UE en compétences informatiques, C2I imposés par le gouvernement dans les années 2000). De façon apparemment similaire, les philosophes à Olomouc developpent un cours qui a pour but de rendre réelle la devise de la Faculté, « Apprendre à penser » :

Docteur, enseignant de philosophie à Olomouc *(spécialiste de la philosophie « scientiste et naturaliste », selon ses propres termes)* : La philosophie peut aussi aider à s'orienter dans la vie non-académique. Je pense qu'il faudrait mettre l'accent sur l'enseignement en logique informelle. J'essaie ces derniers temps, mais c'est dans les débuts [l'année de notre enquête était la première où une forme de ce cours étaient en place; les étudiants s'y référaient comme au « cours sur les biais [cognitifs] »]. Ça fait un an qu'on travaille sur la mise en place de l'enseignement de la logique informelle dans notre curricula où on s'efforcerait d'apprendre à penser. C'est d'ailleurs la devise de notre Faculté : apprendre à penser. Je trouve que c'est une belle devise mais qu'en réalité, elle ne correspond pas à grand chose. J'ai l'impression que l'enseignement dans toutes les filières est orienté vers la mémorisation des connaissances générales et vers la récitation de ces connaissances lors des partiels. Je pense que la formation en philosophie devrait être conçue de façon à ce que pendant les trois premières années, l'étudiant apprivoise les bases de l'histoire de la philosophie, les bases de la logique formelle et informelle, les connaissances en rhétorique, capacités à présenter ses opinions et à les défendre de façon argumentée dans une discussion, la terminologie fondamentale grecque et latine – dans cette forme-là, la philosophie serait vraiment une matière qui s'articule avec tout. Surtout les capacités à formuler ses propres idées et être capable de les défendre dans une discussion rationnelle, l'argumentation rationnelle. Là-dedans, je verrais un grand apport de la philosophie[139].

En cohérence avec les spécialités scientistes et rationalistes du philosophe qu'on vient de citer, l'UE qui doit apprendre à penser est construite autour des théories des biais cognitifs[140].

Une autre voie pour affirmer l'ouverture de la philosophie académique est celle des cours mutualisés ou des doubles parcours associant la philosophie à une autre discipline. À Strasbourg, les cours sur la philosophie des sciences et sur l'esthétique

[138] *Entretien avec une professeur de philosophie à Paris 1, née dans les années 1940, spécialisée en philosophie et histoire des techniques.*

[139] *Entretien avec un docteur de philosophie, enseignant à l'Université Palacky, spécialisé en philosophie naturaliste*.

[140] Ancrées dans l' « anthropologie économique » et l'économie comportementaliste, les théories d'argumentation et des biais cognitifs minimisent la pluralité et le fondement social de la rationalité (Pierre Bourdieu et al., *Anthropologie économique: cours au Collège de France (1992-1993)*, Paris, Raisons d'agir/Seuil, 2017, 337 p.)

sont assurés par les philosophes tout en étant ouverts aux étudiants de la faculté des sciences ou de l'art. Ces enseignements permettent de justifier auprès de la présidence le besoin de spécialistes dans les domaines périphériques à la philosophie classique (en occurrence la philosophie de l'art et des sciences) : selon le doyen de la FP, « la synergie et l'interdisciplinarité [sont] des arguments qui portent » quand il s'agit de négocier le renouvellement d'un poste[141].

En France, la valorisation et la profusion des doubles parcours est l'une des dynamiques les plus fortes en philosophie. Depuis la fin des années 2000, les doubles licences sont mises en place à la fois à Strasbourg (le licence « Humanités ») et à Paris (doubles licences philosophie-droit, philosophie-lettres, philosophie-science politique, philosophie-histoire). Pour, les philosophes c'est une façon de revêtir un vernis de professionnalisation et en même temps de construire des formations qui ressemblent à celles qu'offrent les classes préparatoires ou les instituts d'études politiques, à la fois en termes de pluridisciplinarité (et donc de possibilité pour les étudiants de repousser le choix de filière et de métier) et de sélection (importante à Paris 1). L'ancienne directrice du département à Paris 1 présente les double-licences comme l'occasion de contourner l'absence de sélection qui est « un problème général de l'université parce qu'on se retrouve avec comme public les étudiants qui n'ont pas pu aller ailleurs »[142]. À Strasbourg, les responsables de la FP mettent en place une licence « Humanités » coordonnée par les facultés de lettres et d'histoire. En raison de la position plus périphérique de la philosophie strasbourgeoise, le parcours pluridisciplinaire y est profitable ne serait-ce que pour attirer les étudiants, plutôt que pour contourner la non-sélection[143].

L'essor des doubles parcours au sein de l'université française permet aux philosophes de faire montre d'une certaine professionnalisation via l'ouverture à d'autres disciplines (dont certaines, comme le droit, sont plus tournées vers le marché du travail). Leur émergence tient plus d'une stratégie pour attirer plus d'étudiants, voir éventuellement introduire une sélection, qu'a une réelle volonté d'ouvrir ou de professionnaliser la philosophie. Ces logiques restent, finalement, internes au champ

[141] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*.
[142] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*.
[143] Selon l'ancienne doyenne de la FP, « du fait qu'on est toujours inquiet avec les effectifs d'étudiants, on s'ouvre de plus en plus à des diplômes composites et interdisciplinaires. Et donc là, on devrait mettre en place à partir de la rentrée prochaine ce qu'on appelle une licence « humanités » ; il y a de la philosophie, de l'Histoire, des lettres et des langues, à parts égales, ce qui peut motiver certains étudiants qui sinon iraient en classes préparatoires »

universitaire (ici il s'agit de concurrences entre les filières pour les étudiants, et surtout les étudiants jugés les meilleurs). En Tchéquie, on observe une dynamique inverse (recul des doubles parcours) dont les fondements peuvent s'expliquer par les forces issues de l'espace de la politique universitaire nationale.

Dans les facultés de lettres et de philosophie tchèques, les doubles cursus sont plus institutionnalisés. Les étudiants choisissent habituellement au sein de la faculté deux spécialités (parmi un éventail de disciplines en lettres, philologie, sciences humaines et sociales), qu'ils poursuivent ensuite en parallèle, avec des emplois du temps compatibles. Les enseignants rencontrés sont unanimes en ce qu'ils considéraient les doubles parcours comme *la* bonne façon d'étudier la philosophie, sur le plan académique et professionnel à la fois :

> **Maitre de conférence au département de philosophie à Olomouc, (**son futur directeur et président du Sénat académique de la Faculté au moment de l'entretien). Souvent, les étudiants ou plutôt les candidats nous demandent lors des journées portes ouvertes « Et qu'est-ce que je ferai avec ? » [silence]. Une des possibilité, c'est justement d'étudier la philosophie en double licence. La philosophie apporte quelque chose à l'autre matière qui est forcément plus applicable. Quand l'étudiant choisit une langue étrangère, ou la langue tchèque, ou le journalisme, l'applicabilité est dans l'autre matière qui se trouve enrichie par la philosophie[144].
>
> **Directeur de l'Ufar** (maître de conférence, phénoménologue, né dans les années 1970). Oui, on recommande la double-licence pour pouvoir se nourrir et pour avoir une culture générale plus ample. C'est bien pour la philosophie aussi quand les étudiants savent comment fonctionne une autre science que la philosophie. Mais c'est vrai qu'ils ne sont pas nombreux[145].

Comme le directeur de l'Ufar dans l'extrait cité, les enseignants regrettent que la norme ancienne des doubles-parcours s'affaiblisse depuis une vingtaine d'années et que la part d'étudiants inscrits uniquement en philosophie augmente. Le déclin des doubles-parcours – cet outil de la professionnalisation – découle des effets inattendus des réformes de la politique universitaire.

Dans le département pragois, la baisse de double-cursus est indirectement liée à la version tchèque de la réforme LMD. Nous avons déjà expliqué comment suite à cette réforme, la licence de philosophie à l'Ufar est particulièrement chargée, de sorte que peu d'étudiants la finisse à temps, c'est-à-dire au bout de trois ans. Les étudiants inscrits en double-cursus (philosophie et une autre discipline) ont des emplois du temps allégés. Mais les exigences en philosophie restent de fait élevées comme en témoignent les étudiants qui ont commencé en double-parcours mais qui ont

[144] *Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, docent, spécialisé en philosophie médiévale, président du Sénat académique de la Faculté, né au début des années 1970.*
[145] *Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague.*

abandonné la deuxième filière en cours de route puisque étudier la philosophie *avec* une autre discipline se révéle trop difficile.

À Olomouc, le double parcours est obligatoire jusqu'au début des années 2000, moment auquel les philosophes ouvrent un parcours unique en master. L'origine en est avant tout « financière ». En raison du système d'allocation des moyens au sein de la faculté, le même étudiant inscrit en parcours unique de philosophie apporte au département de philosophie 100 % des crédits qu'il y valide, et seulement 50 % de crédits s'il est inscrit en double parcours (en philosophie et dans une autre discipline). Ce système encourage les enseignants soucieux de la survie financière du département à promouvoir les parcours uniques et cela même s'ils les considérent moins pertinents :

> **Ancien directeur du département de philosophie à Olomouc**. Nous tenons à ce que les études en licence restent uniquement en double-parcours. Pour l'instant, on y parvient. Avec le parcours unique en philosophie, on aurait pourtant amélioré nos soldes. Mais il serait irresponsable selon nous de produire des handicapés, entre guillemets, qui seront orientés seulement vers la philosophie pure. Qu'est-ce qu'ils feraient dans la vie pratique ? Quand c'est en double parcours, l'applicabilité sur le marché du travail est plus large.
> **JK**. Mais pourquoi alors le parcours unique en master ?
> **Ancien directeur du département de philosophie à Olomouc**. Ça fait à peu près 10 ans. Nous avions eu d'abord uniquement les doubles parcours [à la fois en licence et en master]. Mais on était vraiment sous pression ensuite à cause du manque désespérant d'étudiants. Alors on a proposé le parcours unique parce que quand on a 10 étudiants en double parcours c'est l'équivalent de 5 étudiants en parcours unique [en termes de ressources financières attribuées au département pour payer notamment les salaires des enseignants][146].
>
> **JK**. Qu'est-ce qui a mené le département à mettre en place le parcours unique ?
> ***Docent* au département de philosophie à Olomouc** (*président du Sénat académique de la Faculté et le futur directeur du département d'Olomouc)*. L'élargissement de l'offre. Je ne veux pas parler tout le temps d'argent mais le parcours unique est avantageux parce que les crédits générés par l'étudiant donné vont uniquement à notre département [ils ne sont pas partagés entre le département de philosophie et un autre département comme c'est le cas dans les doubles parcours]. C'est l'aspect économique.[147].

À la fois en France et en Tchéquie, les doubles parcours font partie des mesures qui émergent depuis l'espace propre de la philosophie et qui sont présentées comme une solution au manque de débouchés professionnels dans la discipline même : si moins de 10 % d'étudiants deviendront philosophes professionnels, il faut redéfinir la discipline comme une science auxiliaire. Dans ce sens, un ensemble d'initiatives d'apparence similaires dans les quatre départements (i.e. bi-licences « philo-droit », les enseignements mutualisés entre les philosophes et les scientifiques ou les cours

[146] *Entretien avec un ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky* (Olomouc, 2014).
[147] *Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, docent, spécialisé en philosophie médiévale, président du Sénat académique de la Faculté, né au début des années 1970.*

généraux sur le raisonnement et les théories de l'argumentation plutôt que sur l'histoire de la philosophie) se diffusent selon les mécanismes spécifiques dont nous venons de décrire plusieurs cas de figure. L'exemple le plus frappant est celui des doubles-parcours en Tchéquie, perçus par les philosophes comme la voie idéale vers la professionnalisation, mais dont le nombre diminue suite aux réformes gestionnaires prétendant ouvrir l'université sur le monde extérieur. Une plus grande ouverture de la philosophie aux enjeux contemporains est une autre stratégie mise en œuvre par les philosophes en vue de prouver l'utilité de leur discipline.

2.3.2. Philosophie pour mettre à distance l'ordre néo-libéral ?

Nous venons de voir que les enseignants de philosophie de Strasbourg et Paris cherchent une conception de la formation qui ouvrirait la philosophie au-delà de l'enseignement et la recherche, débouchés traditionnels mais verrouillés par la disette de postes. Les solutions développées relèvent de la professionnalisation, comme par exemple le master professionnel en éthique appliquée à Paris 1 (Ethires). Mais les responsables de la formation cultivent et affichent une distance critique par rapport à l'ordre néo-libéral et aux mots d'ordre entrepreneuriaux. L'ancienne directrice de l'UFR à Paris 1 promeut ainsi l'Ethires en tant que « master professionnel en environnement » tout en refusant un master professionnel supplémentaire en « éthique bancaire » :

> **Ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1.** La présidence nous incitait à mettre sur pied un diplôme d'éthique de la finance ou un truc comme ça. Mais là, on a refusé. L'Ethires, c'est sur l'environnement […] j'ai parlé avec eux [avec la présidence] de la mise en place de ce diplôme. Ils ont été évidemment très favorables. Et ils ont tout fait pour nous aider. Et ils en auraient voulu encore davantage mais nous avons dit « ça va comme ça. » […]
> **JK**. Et pour l'éthique de la finance, ça ne vous a pas intéressé ?
> **Ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1**. Bah, l'éthique bancaire, ça nous a paru… On veut bien avoir l'air d'y croire un peu mais pas trop non plus, il ne faut pas nous prendre pour des imbéciles. Faire des beaux discours pour rien. Ça va[148].

Dans les maquettes de philosophie à Strasbourg, deux nouveaux cours ont été créés pour illustrer l'utilité pratique de la philosophie. En licence (L2), le cours des « questions d'actualité » a été mis en place à partir de 2016 cherchant à « montrer quels usages de la philosophie on peut faire en dehors de la philosophie académique.[149] ». En master, l'ancienne doyenne avait introduit une UE sur « éthique et politique » pour donner les « soubassements, le fond […] à une grande demande de

[148] *Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1*.
[149] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*.

la société en éthique [mais qui est souvent] assez superficielle avec la bioéthique etc ». C'est en effet une demande sociale, une demande des étudiants qui justifie la mise en place de nouveaux cours. Pour les enseignants rencontrés, cette demande ne vise pas un savoir technique applicable sur le marché du travail, mais un savoir critique permettant de mettre à distance l'ordre néo-libéral :

> **Doyen de la FP de Strasbourg**. On a des étudiants qui souhaitent à ce que leurs études de philosophie, ce qu'ils font en philosophie ait un lien avec la vie sociale, la vie politique, que ça ne soit pas seulement la vie académique et purement universitaire dont les générations d'étudiants antérieures se satisfaisaient. C'est moins le cas aujourd'hui. Ils veulent que ça les éclaire, que ça les aide dans leur vie de tous les jours, que ça les aide à saisir les enjeux politiques, sociaux et économiques actuels. Ça c'est la demande qui a largement progressé. […]
> **JK**. Comment ont évolué d'après vous les sujets de recherche dominants, en philosophie d'une part, et puis les intérêts des étudiants d'autre part ? Si vous voyez des changements, des évolutions. […]
> **Doyen de la FP de Strasbourg** Il y a un intérêt pour la philosophie politique et sociale qui s'est peut-être renforcé par rapport à il y a 10 ans. Par exemple, même par rapport à l'un de mes auteurs, il y a un intérêt indéniable pour Marx qui s'est réveillé depuis 10 ans, je dirais, depuis 2005. Les étudiants sont demandeurs de cours sur Marx. Il y a un intérêt pour la théorie critique, pour le rapport philosophie – sciences sociales. Je trouve que ça aussi, ça s'est renforcé du côté des étudiants[150].

À la manière des partisans d'une professionnalisation néo-libérale et pro-entrepreneuriale (ch. 4 et 5), les enseignants se réfèrent à la demande étudiante pour justifier leurs projets – une politique pro-marchande pour les premiers, un renouveau de la philosophie critique et d'une critique sociale pour les seconds. Par conséquent, les propos du doyen de la FP de Strasbourg (plusieurs enseignants de Paris 1 formulent le même type d'idées[151]) sont intéressants parce qu'ils révèlent quelle orientation il entend donner à la formation qu'il coordonne (il ne faut pas y chercher un reflet objectif de ce que demanderaient les étudiants). On peut certes voir dans le retour de Marx, ou dans celui de l'École de Francfort une façon dont le capitalisme intègre ses propres critiques : le moment d'une nouvelle critique sociale après l'intégration achevée de la critique artiste[152]. Mais on peut y lire aussi une certaine autonomie de l'université (par rapport au champ du pouvoir) et une illustration de la position spécifique que la philosophie et les philosophes occupent dans l'espace universitaire. Ces éléments seraient à l'origine de leur éthos particulier que Jean-

[150] *Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg*.
[151] *Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, responsable de la préparation aux concours d'enseignement, né dans les années 1970*, *op. cit.* ; *Entretien avec une ancienne directerice de l'École doctorale de philosophie à Paris 1, professeure, histoire de la philosophie moderne, née dans les années 1960*, Paris, 2015 ; *Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en histoire de la philosophie moderne, né dans les années 1960*, *op. cit.*
[152] Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard (Paris, 1999).

Louis Fabiani décrit comme oscillant entre des prétentions législatrices au couronnement des sciences et une distanciation critique depuis les marges.

La professionnalisation endogène se comprend de cette façon-là comme une réaction des philosophes (situés dans l'espace social et académique) à l'exigence de professionnalisation. Éloignés par leurs trajectoires, du monde de l'entreprise, cultivant un détachement critique à l'égard des hiérarchies temporelles et de l'utilité économique, les philosophes peuvent difficilement concilier leur autonomie avec la professionnalisation pro-marchande et les politiques gestionnaires. Dans le même temps, dans un espace universitaire concurrentiel où les flux étudiants sont traduits en flux de ressources matérielles et symboliques[153], ils peuvent tout aussi difficilement ignorer les demandes et les interrogations des étudiants, des étudiants potentiels et de leurs familles sur l'utilité de la philosophie. Les réponses qu'ils apportent s'inscrivent dans les ambitions législatrices de la discipline-reine (cf. « apprendre à penser », donner des clefs, du sens et de l'épanouissement aux professionnels de tous les métiers[154]) et dans la critique de l'ordre néolibéral établi.

Conclusion

Ce chapitre montre que les politiques nationales en faveur de la professionnalisation n'ont d'effets directs qu'au niveau central des quatre universités de notre enquête : les injonctions et incitations gouvernementales se sont vite traduites dans les organigrammes institutionnels et les plans stratégiques. En France, les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle et les observatoires d'insertion des diplômés sont consolidés ; les cadrages des maquettes incorporent des créneaux de stage et des UE de projets professionnels ; les équipes présidentielles incitent au développement des licences et des masters professionnels. En Tchéquie, une professionnalisation plus progressive passe par la mise en place des instruments du processus de Bologne et le développement de centres de conseil ou de réseaux des anciens.

[153] Les baisses d'effectifs mettent en péril la reproduction du corps d'enseignants et éventuellement l'existence même de l'institution comme l'indique la vulnérabilité de certains départements de philosophie en province.

[154] Comme nous venons de le décrire, ce sont quelques idées des philosophes réfléchissant sur comment faire de la philosophie une « science auxiliaire ».

Si certains de ces outils doivent être mis en place dans toutes les filières, les philosophes ont profité de leur autonomie importante et, mobilisant la référence aux libertés académiques, ont contourné la plupart des mesures imposées. L'autonomie du champ de la philosophie ne s'observe pas seulement dans ses capacités de résistance aux forces externes mais surtout dans la persistance de hiérarchies propres à la discipline. Les départements dominants dans les deux pays s'appuient sur leurs ressources matérielles et symboliques (renommées académique et médiatique, capacités à capter des financements compétitifs et à attirer des étudiants suffisamment nombreux et reconnus pour assurer la reproduction du corps universitaire) et peuvent ignorer certaines injonctions ou se les réapproprier en les cantonnant dans des franges plus périphériques par rapport au cœur de la discipline (i.e. philosophie des techniques ou des sciences sociales, partenariat avec des intervenants extérieurs). Les philosophes des départements plus dominés doivent développer des stratégies d'évitement, de contournement, de justification ou de réappropriation plus complexes. S'ils font face à des forces extérieures à la discipline plus puissantes, celles-ci ne sont pas seulement institutionnelles (liées à la politique gouvernementale ou aux règlements de l'université). Elles relèvent d'une exigence diffuse véhiculée notamment par les étudiants et potentiels étudiants qui leurs font défaut tout en déterminant en grande partie la quantité de leurs ressources (matérielles et symboliques).

Face aux préoccupations des étudiants quant à leur avenir professionnel dans le contexte d'une pénurie chronique de débouchés, à la fois traditionnels et faisant partie des plus valorisés en philosophie (l'enseignement et la recherche), les enseignants redéfinissent les objectifs de la formation et développent une forme de professionnalisation endogène. Pour complexifier le rôle joué par les étudiants dans l'exigence de professionnalisation, le prochain chapitre ne les envisagera plus comme vecteur extérieur mais se focalisera sur leurs trajectoires et leurs manières d'étudier la philosophie.

Chapitre 7. Les étudiants face à l'exigence de professionnalisation. Les conditions sociales de l'appropriation d'un mot d'ordre ?

Les controverses opposant les porteurs de la professionnalisation et une majorité des universitaires-philosophes se jouent en grande partie autour des demandes supposées des étudiants. Selon les premiers, la politique de professionnalisation répond à une *demande des étudiants* prisonniers de filières sans débouchés (cf. chapitre 4). D'après les seconds, les étudiants s'orientent vers une discipline capable de leur apporter une distance critique par rapport à un raisonnement utilitaire et marchand (cf. chapitre 6). Lorsqu'on interroge les étudiants en philosophie, on s'aperçoit rapidement que ces deux conceptions coexistent au sein des représentations étudiantes. Il arrive d'ailleurs souvent que les mêmes personnes changent de point de vue au cours de leur trajectoire. Cela confirme que la *demande sociale* est toujours le résultat d'interprétations de la part des acteurs situés dans l'espace social et dont l'objectif premier est de légitimer leurs propres intérêts, choix et positions (cf. chapitre 1).

Plutôt que de chercher à décrypter les « véritables » souhaits, stables ou intimes de nos enquêtés[1], ce chapitre s'intéresse à leurs pratiques et analyse ainsi les façons dont la professionnalisation s'institutionnalise à l'université[2]. Peut-on observer ses effets jusqu'en philosophie, discipline qui en est *a priori* la plus éloignée ?

Pour comprendre les usages que font les étudiants de la professionnalisation, il faut restituer le contexte social et institutionnel qui les détermine et les façonne. Nous montrerons dans un premier temps que les étudiants en philosophie font forcément face à une exigence de professionnalisation diffuse ; et cela même s'ils y sont plus ou moins exposés selon leurs origines sociales et scolaires et selon leur genre (1). Si, malgré cette exigence, ils parviennent à s'investir dans une formation à la finalité professionnelle incertaine, c'est qu'ils s'appuient sur un entre-soi philosophique (2).

[1] Rappelons ici le cadre de l'enquête conduite auprès des étudiants. Entre 2013 et 2015, nous avons réalisons soixante-quatorze entretiens couplés à des observations dans des contextes plus ou moins formels. À Strasbourg, nous nous appuyons de façon ponctuelle et indicative sur les données d'un questionnaire exploratoire (trente-neuf réponses des étudiants inscrits en licence et en master de philosophie au printemps 2013). En entretenant des contacts avec nos enquêtés, nous connaissons, en 2020, la situation professionnelle et éléments de trajectoire de cinquante parmi eux.

[2] Bernard Lacroix et Jacques Lagroye (eds.), *Le Président de la République: usages et genèses d'une institution*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1992, 402 p.

En tenant compte de ces socialisations à temporalité différenciée, nous analyserons dans un troisième temps les usages et les appropriations de la politique de professionnalisation (3).

1. Une exposition précoce et différenciée à l'exigence de professionnalisation

Les études en philosophie présentent un apparent paradoxe : si l'éthos de la discipline met en scène sa distance par rapport aux logiques utilitaires du marché du travail, les étudiants en philosophie sont exposés de façon précoce et quasi-systématique aux interrogations sur leur avenir professionnel. En France, plusieurs enquêtes montrent que l'orientation vers les filières sélectives comme les IEP, les classes préparatoires ou les écoles de commerce et d'ingénieur se présentent souvent comme la continuation naturelle de la scolarité : de la même façon que la filière scientifique au lycée, « sciences po » est fréquemment un non-choix permettant aux très bons étudiants de reporter le moment de la spécialisation disciplinaire et professionnelle[3]. Nos recherches indiquent qu'en Tchéquie, le droit ou le commerce-économie dans les universités établies jouent le rôle des filières où se dirigent les bons lycéens sans avoir à se poser des questions quant aux débouchés. Contrairement à l'entrée dans ces filières réputées, l'inscription en philosophie s'accompagne d'interrogations concernant l'utilité professionnelle de la formation. La question type « mais qu'est-ce que tu feras après ? » est (op)posée aux (futurs ou éventuels) étudiants de philosophie d'abord par leur famille :

> **JK**. Et qu'est-ce qu'ils t'ont dit, tes proches [quand tu as décidé d'aller en philosophie après une classe préparatoire aux grandes écoles] ?
> **Clara**[4]**.** Ils m'ont dissuadé de faire de la philo. D'abord au lycée, ensuite en prépa. En terminale, ma mère m'avait dit que j'étais folle de vouloir faire ça. C'est aussi pour ça que je suis allée en prépa ; la prépa, ça passe.
>
> **JK**. Et tes amis, tes parents, ils ont dit quoi quand t'as choisi la philo [en tant que spécialité en khâgne cubée avant d'entrer en master à Paris 1] :
> **Rémi**. Bon, c'est toujours pareil. Une des premières questions c'est toujours « ok, et qu'est-ce que tu vas faire après ? Ou même encore plus sournois « qu'est-ce que tu *peux* faire après un diplôme de philosophie » ?

[3] Ugo Lozach, *Approcher le pouvoir. Sociologie de l'action éducative des Instituts d'Études Politiques de province (1945-2018)*,Université de Strasbourg, Strasbourg, 2018, p. 302-305.
[4] Le tableau récapitulatif en annexe présente nos enquêtés-étudiants en termes d'origine sociale, filière d'études, phase d'études et d'âge au moment de l'enquête. Nous présentons les caractéristiques sociales seulement quand elles permettent de mieux comprendre les extraits et/ou quand nous nous intéressons aux effets qu'elles produisent sur les manières d'étudier la philosophie et sur l'exposition à l'exigence de professionnalisation. »

JK. Qu'est-ce qu'ils t'ont dit tes parents quand t'as décidé de faire la philosophie [après le baccalauréat dans un lycée à 150km de Prague]
Adéla. [rire Adéla]. Voilà, le point critique. Bien-sûr, ils m'ont demandé « Qu'est-ce que tu vas faire avec ça ? À quoi ça sert ? »

Loin d'être circonscrits au cercle proche, ces rappels à la responsabilité face à l'avenir professionnel concernent différentes sphères de socialisation. C'est ce que raconte ici Marek inscrit en L1 en philosophie à Prague après une année en École supérieure d'économie, l'équivalent tchèque d'une école de commerce réputée :

Marek. Disons que j'avais besoin de passer par là [par l'école de commerce pragoise]. Après le lycée, j'étais incapable d'aller directement ici [en philosophie]. Je n'arrivais pas à le défendre.
JK. Défendre ? Devant qui ?
Marek. Devant soi-même. Puis devant les parents : ils se sont rencontrés à l'École d'économie et je m'y dirigeais depuis tout petit sans y penser vraiment. Mais au-delà de ça, je crois qu'après le bac – pour parler franc – je n'avais pas les couilles d'aller en philo. Par rapport à « tu feras quoi après ? » - tu l'entends partout ça : à la télé, en soirée ; quand tu croises ta voisine ; quand tu revois les gens du lycée. Je devais passer par l'École d'économie pour savoir que je ne voulais vraiment pas faire ça.

Au-delà de la famille, des amis, des connaissances et des médias, ce sont parfois des enseignants ou conseillers d'orientation qui mettent en garde contre les études de philosophie :

Mathias (préparation à l'agrégation à Paris 1, père CAP pâtisserie, mère bac général). Mais le problème, c'est qu'on m'a beaucoup dissuadé de faire la faculté de philosophie parce qu'il y a toujours ce discours énervant en classe de terminale où on te dit « il faut que tu fasses des choses qui ont des débouchés ; il faut faire du droit ou de l'économie. » Donc forcément, quand tu veux faire de la philo ou des lettres, tu passes pour un rigolo, pour quelqu'un qui n'a pas trop envie de réussir dans la vie. Forcément, tu te dissuades toi-même parce qu'on te dissuade d'un côté. […]
Au lycée, c'était aussi ma prof principale, qui m'a motivée pour aller en prépa. On n'était que deux dans ma classe. C'était un succès pour le lycée d'avoir un élève en prépa. Alors bon la fac de philo, dans la logique des chiffres, c'est plutôt considéré comme un échec pour le lycée. […]
Et même en prépa [l'hypokhâgne-khâgne dans une classe préparatoire à Aix-en-Provence], les gens te disent « non, faut pas choisir l'option philo, après, tu vas forcément demander l'équivalence à l'université en philosophie et en philosophie, il n'y a bien-sûr pas de postes, c'est bien connu ; donc il faut prendre les langues. […]
Au lycée, les professeurs même s'ils reconnaissaient la valeur de la discipline, ils pensaient que c'était leur devoir de t'empêcher d'aller dans une filière comme la philo parce qu'ils pensaient que tu allais forcément te retrouver au chômage en quelques années. Et ce n'étaient pas seulement les profs, c'étaient aussi les conseillers d'orientation. Le gros problème de ces conseillers, c'est qu'ils ne savent pas de quoi ils parlent. Ils ont des plaquettes, ils ont des statistiques : la philosophie, tant de sortie, machin, combien de personnes dans la filière, ils évaluent selon ces chiffres et les maquettes qu'on leur donne. […] Ils étaient incapables de me dire ce que je pouvais faire après une classe prépa : surtout pas enseignant, c'était la voie la plus terrible parce qu'il y a très peu de postes ; des conditions d'enseignement dégradées etc.

Dans ces extraits, les étudiants reconstruisent ex post l'entrée en études de philosophie sur un mode héroïque et linéaire qui peut exagérer les obstacles qu'ils

auraient réussis à surmonter[5]. Mais ils témoignent de la fréquence et de la force des discours sur les débouchés professionnels incertains de leur formation.

L'omniprésence de la question de l'avenir professionnel ne s'observe pas seulement dans les récits individuels mais aussi dans le fonctionnement institutionnel ou collectif de la filière. À Olomouc, la philosophie doit être étudiée dans le cadre d'un bi-parcours, c'est-à-dire avec une autre discipline de la Faculté. Les responsables de la formation expliquent qu'il s'agit d'une façon d'assurer l'« applicabilité » des diplômes sur le marché du travail et conseillent aux étudiants de choisir en parallèle de la philosophie une matière « plus pratique » comme l'économie ou les langues. À Strasbourg, à la rentrée universitaire 2014, l'Amicale des étudiants en philosophie a publié un numéro spécial de sa revue *Les dessous de l'Être* où le « vice-président professionnalisation » signait l'article intitulé « Les Bavardages Anti-chômage du VPP : Philosopher, c'est bien beau, mais après ? » Les doutes liés aux débouchés sont aussi évoqués fréquemment dans les échanges entre les étudiants eux-mêmes comme l'illustre par exemple cet extrait du journal de terrain :

> Dans un couloir à la Sorbonne (17 rue de la Sorbonne), j'attends X [un maitre de conférences] pour un entretien. Je croise Baptiste [master 2 en philosophie contemporaine que j'ai rencontré pour un entretien deux mois auparavant ; son père est magasinier, sa mère institutrice ; il a fait toutes ses années d'études à Paris 1]. Il est avec un petit groupe d'étudiants dont certains lisent, d'autres discutent. On parle de son mémoire. Il trouve frustrant de ne pas pouvoir lire tout ce qu'il devrait et voudrait. Un étudiant […] qui entendait notre échange s'adresse à Baptiste « c'est pas grave, tu liras au RSA, t'auras le temps. » Tout le monde rit. Baptiste – assumant le rôle de mon guide-informateur – m'explique que ce sont « les boutades qu'ils se font […] c'est notre parano, à nous, les étudiants de philo. » Il renoue alors avec le propos de notre entretien et le fait qu'il vise [toujours] les concours d'enseignement, éventuellement une thèse. « Des blagues comme ça » seraient une réaction à ce que « tout le monde dit » : il est difficile de réussir les concours et il n'y a pas de débouchés en dehors de l'enseignement ; « bah de toutes façons, l'année prochaine, c'est le chômage ». L'étudiant à côté rajoute « oui, ce sont des blagues mais c'est un peu vrai, c'est ce qui est le plus drôle. » Rire général. Puis, ils m'interpellent : « en socio, ça ne doit pas être bien mieux, non ? »[6]

De manière collective et informelle (les blagues pour mettre à distance les préoccupations réelles) ou formelle (liste des débouchés et des voies de réorientation, obligation des double-parcours, etc.), l'exigence de professionnalisation se reproduit au sein de la discipline dont l'éthos se construit pourtant en opposition aux injonctions à l'utilité marchande. Entre ces mécanismes internes, le discours utilitaire des médias, les injonctions de l'institution scolaire, les préoccupations ou remarques

[5] Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 62, n° 1, p. 69-72.
[6] Extrait du journal du terrain du 7 avril 2015.

railleuses des proches ou des connaissances, les étudiants en philosophie ne peuvent pas éviter de s'interroger sur leur avenir professionnel à la sortie de la formation.

Pour autant, le degré d'exposition à l'exigence de professionnalisation varie d'un (groupe d') étudiant(s) à l'autre. Ces variations se structurent selon les dispositions familiales (1), le genre (2) et l'origine scolaire des étudiants articulée aux structures de l'espace national des filières universitaires (3).

1.1. Dispositions familiales

La sociologie de l'éducation a bien établi que les rapports des élèves à l'institution scolaire sont déterminés par les propriétés sociales de leurs parents. Les parents sont aussi les premiers vecteurs de l'exigence de professionnalisation à l'université. Mis à part leur rôle déterminant dans la socialisation primaire, ils apportent un soutien moral, intellectuel ou financier direct pendant la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. Or en philosophie, environ la moitié de nos enquêtés disent avoir intégré la formation malgré des attitudes réservées ou négatives de la part de leurs parents[7]. Ces réserves portent systématiquement sur le décalage entre le choix des études de philosophie et la vie professionnelle. Les parents doutent de l'utilité de la formation sur le plan à la fois individuel (« à quoi ça te servira ? » ; « qu'est-ce que tu peux faire avec ça ? »[8]) et collectif (« mais vous y faites quoi en philosophie ? »[9] ; « [au retour à la maison] alors, vous avez bien philosophé ? […] mais, au fait, un philosophe, à quoi bon ? »[10]). Situer ces attitudes critiques et, au contraire, les rapports positifs à la philosophie revient à esquisser les contours sociaux de l'exigence de professionnalisation à l'université. Une division tripartite se dessine avec une exigence de professionnalisation plus forte du côté des classes moyennes et supérieures de formation technique-utilitaire et des emplois plutôt dans le privé (1). Les classes populaires avec une petite classe moyenne (2) et le pôle culturel des classes moyennes supérieures (3) sont plutôt à distance de l'exigence de

[7] Il s'agit de 31 enquêtés soit une minorité des étudiants rencontrés en entretien. Mais cela représente plus de la moitié des étudiants pour qui la philosophie était la discipline principale conduite en formation initiale. Comme nous le verrons ultérieurement, les attitudes des parents vis-à-vis de la philosophie n'ont pas d'importance quand les étudiants sont en reprise d'études ou quand la philosophie n'est qu'un complément d'une autre formation professionnalisante.
[8] Réactions des parents de Martina et Lenka.
[9] Étonnement présenté comme bienveillant et curieux des parents de Roman.
[10] Pavlina attribue ces deux dernières remarques à son père, apprenti puis entrepreneur, devenu d'une grande entreprise spécialisée dans la production industrielle de bonbons et de chocolats.

professionnalisation. S'y rajoutent de façon transversale de l'espace social les familles à une forte spiritualité dont les enfants sont aussi relativement à l'écart de la professionnalisation (4).

1.1.1. En haut à droite : « l'impératif de stabilité[11] »

Sur les 31 enquêtés qui disent avoir été confronté à une attitude sceptique de leurs familles vis-à-vis du choix de la philosophie, ils ont tous au moins un parent que l'on pourrait situer dans le cadran nord-est de l'espace social. Deux sous-catégories se distinguent. Une majorité des parents critiques envers la philosophie a fait des études longues dans les filières techniques et professionnalisantes (droit, médecine, architecture, informatique, etc.). Ils sont patrons, ingénieurs (dans le BTP, en informatique, en économie), exercent des professions libérales (avocat, juge, médecin, architecte) ou travaillent comme cadre dans une banque ou entreprise (juriste d'entreprise, conseiller d'entreprise, directeur RH). Une minorité des parents critiques (cinq de nos enquêtés) a fait des études supérieures courtes ou s'est arrêtée au bac. Ils travaillent dans les professions intermédiaires administratives, commerciales et techniques (comptable, agent d'assurance, employé dans une banque, douanier, responsable d'un magasin, infirmier).

Les deux publics sont réunis par leurs domaines d'études et leur secteur d'emploi plutôt utilitaires-techniques (administration, gestion, commerce, santé, droit) plus proche du secteur privé que du public. Ils semblent projeter un rapport utilitaire à l'école et aux études dans les carrières scolaires de leurs enfants. Lors de nos entretiens, les étudiants de philosophie -un public relativement enclin à l'introspection et aux différentes formes d'autoanalyse- sont nombreux à attribuer explicitement la réticence de leurs parents vis-à-vis de la philosophie aux dispositions utilitaires que ces derniers auraient développé lors de leur formation et leur socialisation professionnelles:

> Pierre est issu d'une famille de juristes et de médecins. Il commence ses études supérieures en droit à Bordeaux. Après sa L1, il réussit à intégrer la deuxième année de la double licence sélective droit-philosophie à Paris 1. Nous le rencontrons trois ans plus tard, au début de son master 2 en philosophie contemporaine à Paris 1 :
> **JK**. Tu disais que t'as décidé dès avant le bac d'aller en droit pour devenir avocat ?
> **Pierre.** Je pense qu'il y a une part de reproduction familiale. Ma mère a fait des études de droit. Mon père est médecin. Ces deux voies s'ouvraient à moi un peu spontanément. Ça fait cliché mais bon : soit médecin comme papa, soit avocat comme maman. Comme j'en avais marre des

[11] Pierre cité dans cette partie.

sciences dures, je me suis tourné vers le droit. C'est vrai qu'il y a d'autres cursus qui auraient pu m'intéresser à la base. L'histoire et les langues m'auraient tenté aussi. Mais il y avait toujours un impératif de stabilité : tu ne trouveras pas d'emploi, un job stable, une carrière. Mon père ne voulait pas du tout que je fasse quelque chose où il n'y avait pas assez de débouchés à son goût. Du coup, le droit c'était un compromis plutôt sympathique.

Alena est inscrite en master 1 de philosophie et de linguistique après une double licence philosophie-histoire ; les deux à Olomouc. Ses parents ont un bac général ; son père dirige une petite entreprise du BTP ; sa mère est employée au bureau d'emploi :
JK. Et quand t'es arrivée en philosophie, qu'est-ce qu'ils disaient tes proches ?
Alena. Ils étaient choqués, tous. Ils ne comprenaient pas. Ils pensaient que c'était une blague. J'ai voulu aller en architecture. Pour mon père, c'était vraiment un choc quand j'ai décidé de changer de direction. C'était en troisième année de lycée [soit une année et demie avant le baccalauréat, suite à la visite de la Journée portes ouvertes de l'Université Palacky où Alena a été marquée par l'intervention d'un professeur de philosophie].
JK. Et qu'est-ce qu'il a autant choqué, ton père ?
Alena. Il s'est spécialisé plutôt techniquement. Pendant longtemps, il pensait que j'irais dans ses pas. Et puis, il est assez sceptique par rapport à toutes les sciences humaines. Il ne comprend pas à quoi ça pourrait servir.

Si tous les parents critiques envers la philosophie ont fait des études utilitaires-techniques et exercent des métiers dans ces domaines, tous les parents ayant ces profils n'ont pas une attitude négative vis-à-vis des études de philosophie. Les familles religieuses et/ou spirituelles ou certains enfants aux trajectoires scolaires particulières (les deux publics seront présentés ultérieurement) sont plus favorables à la philosophie. Ils ont pour point commun de déclarer prendre davantage en compte l'intérêt de leurs enfants pour la matière étudiée et l'importance de la discipline pour consolider une vision religieuse, éthique ou politique du monde. Cela confirme que ce qui relie les parents sceptiques envers la philosophie c'est leur rapport utilitaire à l'école, c'est-à-dire la vision des études comme un instrument pour assurer un niveau d'emploi et une position sociale. La philosophie ne leur semble pas pouvoir assurer ce rôle ou elle est en tous cas perçue comme exposant davantage leurs enfants au risque d'un déclassement social que d'autres filières. Cet ancrage de l'exigence de professionnalisation dans les secteurs marchands et techniques des classes moyennes et supérieures se repère encore mieux par contraste, lorsqu'on les compare aux caractéristiques des parents qui soutiennent leurs enfants dans le choix de la philosophie.

1.1.2. Familles sans diplôme : « Leur but, en gros, c'était que leur fils aille à l'université »[12]

[12] Extrait d'entretien avec Léo.

Parmi les neuf enquêtés dont les parents sont ouvriers, employés, petits artisans et/ou n'ont pas le baccalauréat (cinq garçons, quatre filles), aucun ne s'est vu reprocher son choix d'études en philosophie par sa famille pour des raisons liées à l'exigence de professionnalisation. Les entretiens montrent d'ailleurs plutôt le contraire : « mes parents m'ont soutenu » (Petr) ; « la philosophie ne les dérangeait pas, ils me conseillaient d'étudier ce que j'aimais, on verra bien pour après » (Martina) ; « ils me faisaient confiance pour choisir ce qui me plaisait » (Aymeric) ; « ils étaient contents » (Morgane, Chloé). Selon les étudiants, ce soutien s'explique par la méconnaissance des hiérarchies disciplinaires et la faible réception des discours sur les débouchés des différentes formations. L'entrée de leurs enfants à l'université représente en soi une raison de satisfaction comme le décrivent plusieurs de nos enquêtés :

Damien. Ma mère n'a malheureusement pas de culture et c'est triste à dire, mais elle ne fait même pas de différence entre la psychologie et la philosophie. Pour elle donc, déjà le bac, c'est bien ; et là, je fais de grandes études. Pour elle, là, je fais un truc de malade. Elle aurait la même réaction si je faisais de l'éco, le droit ou la physique. Ce sont « les études ». Elle a arrêté l'école à 15 ans. Avoir le bac, c'est déjà incroyable pour elle.

Léo (en master 1 à Strasbourg ; père bac professionnel, à la retraite, ancien employé dans le secteur de la chimie ; mère bac pro secrétariat, mère au foyer). Mes parents, ils n'avaient pas fait d'études supérieures. Leur but, en gros, c'était que leur fils aille à l'université. L'idée n'était pas tellement où aller parce que même eux ne savaient pas très bien les débouchés et toutes ces questions. Par exemple, moi je savais pas que la prépa existait, tu vois ? [Emporté] : Voilà, quand je suis sorti du lycée, je ne savais pas que l'hypokhâgne que ça existait. Je pense que sinon je serais allé en hypokhâgne. Je pense qu'ils m'auraient accepté en hypokhâgne [bac S, 14,5/20]. Mais je ne savais pas que ça existait ! [rire de Léo]

Standa (L1 à Olomouc après un baccalauréat professionnel et une année en tant qu'équipier à McDonald ; père bac professionnel, ouvrier en travail forestier ; mère brevet, femme de ménage).
Ma mère était contente que je réussisse à entrer à la fac. Elle nous dit « continuez d'essayer [de faire les études] ! » J'ai un frère ainé qui était à la fac trois fois sans jamais finir. […] J'ai dit à ma mère que j'allais à la fac seulement quand j'ai été accepté. Elle ne savait pas que je voulais continuer après le bac. Je ne voulais pas lui dire pour qu'elle ne soit pas déçue au cas où je n'étais pas pris.
JK. Et la philosophie plutôt qu'une autre discipline ? Pourquoi pas l'économie, la gestion ou une fac d'ingénieur en BTP ?
Standa [ne comprend pas la question, je répète et reformule]. Ah, oui, je vois. Pour ma mère, ça a été égal. Mon grand-père [maternel] était un forain et elle voyageait avec lui ; elle ne pouvait pas aller à l'école. Elle nous dit qu'elle nous laisse nos choix scolaires, qu'elle ne se mêle pas de ce qu'elle ne connaît pas. Elle nous disait toujours : il faut que vous réussissiez votre année et que ça vous plaise. C'est pour ça que c'était toujours bizarre pour moi quand mes camarades de classe étaient déçus d'avoir par exemple un 3 à la fin de l'année [le 3 étant l'équivalent d'un C dans le système de notation anglo-saxon ; dans le système tchèque, 1/5 est la meilleure note et 5/5 est défaillant].

Les étudiants des classes populaires sont moins exposés à l'exigence de professionnalisation dans leurs cercles familiaux du fait d'une moindre connaissance des systèmes d'enseignement. Cela rejoint la politique de professionnalisation qui était portée par les arguments relatifs à la justice sociale : les enfants des classes populaires seraient les premiers bénéficiaires des dispositifs d'orientation et notamment des instruments de professionnalisation généralisée à l'ensemble des filières, dont les LSHS. Ce discours s'appuie sur des acquis de la sociologie de l'éducation, qui a mis en exergue les leurres de la démocratisation scolaire[13]. Nos données vont en partie dans ce sens : Léo ne perçoit pas la classe préparatoire comme une option envisageable à l'issue du lycée et quittera la philosophie après son master 1 pour un BTS en horticulture. Standa a anticipé son échec dans les études et, pour éviter d'en faire porter la charge financière à ses parents, travaille 30h par semaine au McDonalds ; au bout de trois mois, il abandonne l'histoire, deuxième matière à côté de la philosophie, ce qui lui empêche de valider son année.

Mais cette description de parcours scolaires misérabilistes se focalise sur l'exclusion des classes populaires des parcours donnant le plus souvent accès aux positions dominantes (filières d'études prestigieuses, postes de cadres et professions libérales) et laisse hors-champ les marges d'autonomie ouvertes par les études. En entretien, Léo décrit sa bifurcation vers le domaine de l'horticulture comme un parcours d'apprentissage personnel non-conventionnel (« après avoir touché l'esprit en psycho et la raison en philo, j'ai envie de tâter la terre, de ce qui est le plus concret, de retourner à la radicalité, aux racines »). Standa brandit son désintéressement (« Plein de gens me disent pourquoi je fais de la philosophie, que c'est inapplicable, etc. Je leur dis que je ne le fais pas pour avoir un travail, une carrière ou quelque chose. Je le fais pour moi. »[14]). Même s'il sait ne pas pouvoir valider sa première année en double cursus philosophie-histoire, il quitte son travail chez McDonald en avril pour préparer les examens de la fin de l'année en philosophie : « j'ai envie de me prouver que je peux réussir à la fac ». Ces attitudes évoquent le « quant-à-soi » (*Eigensinne*, « n'en faire qu'à sa tête ») analysé par Alf

[13] Plus récemment, Ugo Palheta a montré comment la méconnaissance du système éducatif, le sentiment d'illégitimité face à l'école, mais aussi les verdicts différenciés de l'Éducation nationale contribuent à écarter les classes populaires de l'enseignement et des filières les plus prestigieuses à chaque seuil d'orientation, depuis le primaire jusqu'à l'université. Ugo Palheta, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses Univ. de France, 2012, 354 p.

[14] Standa, Olomouc, L1.

Lüdtke chez les ouvriers allemands de la première moitié du XXe siècle[15]. À leurs manières, les étudiants des classes populaires se construisent un « *patchwork* » à partir des injonctions plus ou moins explicites et souvent contradictoires (gagner sa vie, réussir les études, réaliser une ascension sociale, s'épanouir dans les études). Cela leur permet de « 'prendre [leurs] distances' envers les ordres et les normes, qu'ils viennent d'en haut ou de l'extérieur »[16] et de se dégager des marges d'autonomie à l'université, dans leurs univers sociaux d'origine ou dans leurs mondes professionnels. Ici, l'éthos critique et individualiste (i.e. « penser par soi-même ») de la philosophie semble particulièrement adapté pour consolider ces attitudes anti-utilitaires et des *illusio* marginales.

Au-delà de ces rétributions symboliques et individuelles, les études de philosophie donnent accès à des univers sociaux et des systèmes de référence qui sont monnayables en ressources collectivement plus valorisées. Même sans diplôme, un passage par la philosophie peut être mis à profit dans d'autres domaines professionnels. Après son BTS en horticulture, Léo fait un master en sciences de l'information (grâce aux équivalences avec la licence de philosophie) ; il devient conseiller d'entreprise et coach libéral. Ivan, fils d'employés dans le commerce abandonne la philosophie après sa L1 où nous l'avions rencontré en 2014. Il intègre ensuite un centre d'apprenti et se forme à la maroquinerie. Devenu tanneur de luxe à son compte, il se présente en 2020 comme « ancien étudiant de philosophie » et met en scène sa familiarité avec le savoir quand il accompagne chaque produit de son catalogue par une citation des penseurs présocratiques[17].

Mettre à distance l'exigence de professionnalisation en philosophie facilite l'investissement dans la discipline et l'accès à ses débouchés traditionnels dans l'enseignement. Cette voie professionnelle est largement sollicitée par les étudiants

[15] L'analogie permet de souligner les similitudes, mais aussi les spécificités : à la différence des ouvriers du monde de l'usine/atelier, les étudiants bénéficient d'importantes marges d'autonomie dans leurs pratiques et leurs décisions. Ils ne sont pas confrontés aux risques vitaux dans leur quotidien et ne construisent pas leur quant-à-soi autour de pratiques aussi physiques et sensorielles que les ouvriers de Lüdtke.

[16] Alf Lüdtke, « Ouvriers, Eigensinn et politique dans l'Allemagne du XXème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, vol. 113, n° 1, p. 95.

[17] Dans le contexte français, Romuald Bodin et Mathias Millet décrivent les bénéfices qu'apporte aux étudiants une année universitaire même s'ils ne se réinscrivent pas l'année suivante: Romuald Bodin et Mathias Millet, « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2011, vol. 2, n° 3, p. 228-230.

des classes populaires en LSHS[18]; elle est aussi souvent envisagée et/ou réalisée par nos enquêtés des classes populaires et petites classes moyennes en philosophie (Damien, Aymeric, Mathias, Petr, Morgane, Martina). L'exigence de professionnalisation en philosophie est ainsi moins prononcée du côté des classes populaires que pour les étudiants issus des milieux sociaux analysés dans la première section. On trouve l'affirmation d'un quant-à-soi similaire dans une autre région de l'espace social, celle des étudiants issus des classes à fort capital culturel.

1.1.3. Les artistes et littéraires, (plutôt) précaires : « il faut étudier des choses qu'on aime[19]. »

Le pôle culturel des classes supérieures, c'est-à-dire les professions intellectuelles et artistiques au capital économique relativement faible véhicule des représentations de la finalité des études proches de l'éthos anti-utilitaire de la philosophie universitaire. Six enquêtés viennent de ces univers. Lukáš, en première année de philosophie à Prague est encouragé par ses parents qui évoluent avec succès dans le monde du théâtre à Prague[20] :

> **Lukáš**. J'ai la chance de venir d'une famille plutôt littéraire [*humanitní zaměření*, « orientation humaniste »]. Je ne suis pas dans un environnement où il faudrait penser à sa carrière [rire de Lukáš] et étudier quelque chose qui aurait pour résultat que d'ici cinq ans j'aurais 20 milles par mois[21] ou un truc comme ça. Mon père est professeur à DAMU [l'école de théâtre la plus prestigieuse en Tchéquie], directeur du département d'écriture scénique. Ma mère a étudié DAMU, la mise en scène et elle travaille par-ci, par-là. Ils étaient plus ou moins toujours en libéral et avaient toujours des soucis d'argent. Donc ils comprennent quand je vais en philosophie. Ils m'ont toujours soutenu.

De même, Ondine, étudiante en Master 1 de philosophie à Paris 1 met en avant le soutien de ses parents, cinéastes précaires[22], selon lesquels « pendant la phase de la

[18] Cédric Hugrée, « « Le CAPES ou rien ? »: Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 183, n° 3, p. 72.
[19] Extrait d'entretien avec Ondine
[20] Le père de Lukáš, fils d'une musicologue, est lui-même musicologue et dramaturge. Il a co-écrit, entre autres, une pièce de théâtre avec Vaclav Havel, était proche des milieux culturels de la dissidence et fait partie de l'élite intellectuelle et artistique pragoise après la fin du régime socialiste.
[21] 20 mille couronnes par mois correspondent à un revenu inférieur au salaire médian à Prague. Pourtant, le contexte de la phrase indique que Lukáš. veut parler d'un salaire élevé. Nous n'avons pas rebondi sur ce point et ne savons pas si Lukáš a fait un lapsus en mentionnant un salaire aussi bas ou s'il est particulièrement éloigné des questions financières.
[22] Les parents de Ondine qui ont d'après elle « toujours galéré avec l'argent » ont tous les deux un bac+5 en cinéma ; son père travaille à l'INA, sa mère est réalisatrice de films documentaires, mais venait de perdre le statut d'intermittente en 2015. Les deux donnent des cours de cinéma dans le supérieur.

formation […] il ne faut absolument pas se censurer, il faut étudier des choses qu'on aime. »

Si les enfants du pôle culturel-artistiques des classes supérieures sont en quelque sorte protégés de l'exigence de professionnalisation à la manière des classes populaires, il y a d'importantes différences à souligner. Lukáš et Ondine ont incorporé les dispositions nécessaires pour réussir dans les filières prestigieuses avec d'excellents résultats. Ondine est au lycée et en hypokhâgne et khâgne à Louis-Le-Grand ; après sa khâgne cubée, elle ne réussi pas l'ENS, mais elle est reçue en master de sociologie à Sciences Po Paris, cursus qu'elle reporte d'un an pour s'investir dans son master en philosophie. Lukáš vient d'un lycée d'élite du centre de Prague où il a appris la philosophie pendant deux ans dans le cadre d'un séminaire optionnel, inexistant dans la majorité des lycées, organisée par une étudiante de Master de philosophie de L'UFAR pour quatre élèves.

Le désintéressement des classes supérieures culturelles est entretenu par des réseaux sociaux familiaux et des capitaux qui leur permettent de ne pas quitter le milieu dont ils sont issus et auxquels ils se destinent. En cela, le désintéressement est conditionné par la reproduction de la position des parents comme chez les héritiers de Bourdieu et Passeron[23]. Ces étudiants ne travaillent pas pendant les premières années de l'université et s'investissent pleinement dans leurs études. Ondine commence ses études en classe préparatoire à Louis-Le-Grand. Lukáš évite de se disperser parce qu'il sait « qu'il y a quasiment quatre cinquième [des étudiants] qui n'arrivent pas à finir la licence à l'Ufar. » Quand ils trouvent un emploi étudiant, celui-ci fait partie de leur univers d'origine et de destination. Plutôt que de travailler au McDonald comme Standa, Ondine donne « de temps en temps un coup de main aux tournages ou aux montages [des films]. » Lukáš travaille à partir de sa troisième année de philosophie à la Bibliothèque Vaclav Havel, institution qui prête des livres et organise des conférences, cours et expositions.

Les goûts du désintéressement et une distance affichée vis-à-vis du matérialisme marchand ne se limitent pas aux milieux culturels et artistiques. On observe des attitudes homologues chez les familles imprégnées de valeurs et de pratiques religieuses ou spirituelles.

[23] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*

1.1.4. Religion et spiritualité. Entre la *Bildung* aristocratique et le mysticisme guérisseur, les faveurs de l'esprit.

Dans ses travaux sur la philosophie, Louis Pinto montre que les vocations philosophiques sont favorisées par une éducation religieuse et politique qui développe les capacités et le goût pour l'abstraction et une pensée globale et éthique sur la société[24]. La religion ou la spiritualité facilitent d'autant plus l'engagement en philosophie qu'elles permettent de relativiser l'exigence de professionnalisation qui pèse sur les étudiants. Parmi nos enquêtés, les types de spiritualité varient selon la doctrine et l'origine géographique et sociale. Un continuum se dessine, allant d'un catholicisme des élites anciennes, passant par les familles catholiques d'origines sociales diverses jusqu'à un ésotérisme mystique des classes moyennes[25].

Sur le pôle le plus traditionnel, on trouve Eliška[26] et Jonáš, étudiant en deuxième année de philosophie à Prague. Sa mère, descendante éloignée d'une famille aristocrate est avocate, conseillère municipale à Prague, membre d'un parti conservateur pro-européen et proche de son leader aristocrate, ancien chancelier de Vaclav Havel et ministre des Affaires étrangères tchèques. Jonáš a rompu les liens avec son père biologique (menuisier et entrepreneur en BTP, « d'une famille de demi-artistes »). Il s'identifie davantage à son beau-père (professeur de physique à une polytechnique pragoise) et sa famille de l'élite intellectuelle. Après le baccalauréat dans un lycée du centre de Prague (« l'un des rares où on peut encore apprendre le latin »), il commence des études de philosophie à l'Ufar et d'histoire européenne à la Faculté théologique (qu'il interrompt après la L1). Le catholicisme représente pour lui un pilier de l'« éducation classique » des élites humanistes :

> Jonáš. Je savais de toutes façons qu'après le lycée, je voulais étudier ce qui me plaisait. Ca m'était égal de savoir si j'allais gagner mon pain par ça ou pas. Mon

[24] L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*

[25] Environ un quart de nos enquêtés entretiennent une proximité avec la spiritualité : onze se disent croyants comme leurs familles (neuf catholiques et deux bouddhistes) ; quatre ont grandi dans une famille catholique pratiquante, mais ne sont plus croyants. Cinq étudiants avaient des mères proches des courants ésotériques (dont Servane qui est en même temps catholique). Un étudiant pragois dit avoir « trouvé la foi » (catholique) pendant ses études en philosophie.

[26] Comme certaines figures chrétiennes de la philosophie tchèque, la famille de Eliška est écartée des postes de pouvoir pendant le régime socialiste. Son grand-père paternel est général (« a quitté l'armée après l'arrivée des communistes au pouvoir ») et physicien. Ses parents n'ont pas pu faire des études supérieures « à cause de leur foi. » Avec un baccalauréat professionnel, son père est maitre d'œuvre en travail forestier et sa mère est comptable. Ils soutiennent Eliška dans ses choix de filière : la licence des sciences humaines et sociales à la Faculté de Théologie à l'Université Palacky et le master de philosophie à Olomouc. Le frère ainé de Eliška est enseignant-chercheur en physique (publication dans *Nature*) ; son frère cadet apprend le violon au conservatoire.

grand-père était théologien catholique – prêtre, mais il ne s'est pas fait consacrer. L'éducation classique de ce type est bien enracinée dans ma famille. Je viens d'une famille monoparentale, mon père ne s'est jamais marié avec ma mère. Mais la famille du côté de ma mère a une forte tradition qui est très présente dans ma vie. Ils m'ont donné beaucoup de choses ; ils m'ont formé d'une façon que je trouve bénéfique. […] Donc la famille m'a soutenu ; ils m'ont encouragé à faire de la philo.
JK. Et quand tu parlais de « l'éducation classique », tu voulais dire quoi ?
Jonáš. J'avais à l'esprit ce que la moitié des gens méprisent juste par principe et que l'autre juge inutile. C'est quelque chose qui donne des fondamentaux en tout y compris en langues anciennes. C'est qu'on n'étudie pas seulement ce qui nous fera réussir ou ce qui nous sera utile. On étudie ce qui est connu et vérifié depuis des milliers d'années et on le fait pour soi-même, pour se cultiver, pour grandir personnellement, pour se perfectionner.

Jonáš s'inscrit explicitement dans l'idéal d'une instruction désintéressée, de l'élévation de soi par le savoir classique (*Bildung*), cultivé dans sa famille « malgré l'ordre socio-politique qui le dénigre depuis soixante ans. » En présentant sa façon d'envisager les études comme marginale et contraire à une pensée dominante, il rejoint l'éthos des enseignants en philosophie qui, dissidents pendant le régime socialiste, continuent à s'opposer au matérialisme marchand et techniciste post-socialiste[27].

Nous n'avons pas rencontré des figures similaires à Jonáš ou Eliška parmi les étudiants français. Cela peut être dû aux biais qu'implique le choix de nos terrains. Les anciennes élites culturelles françaises s'orientent plutôt vers l'ENS et d'autres grandes écoles que vers l'université[28]. À choisir entre deux philosophies universitaires, elles ont plus de chance à être attirées par la réputation traditionnaliste de Paris IV que par Paris 1. Au-delà des différences institutionnelles qui échapperaient à notre enquête, le désintéressement aristocratique semble réactualiser en Tchéquie par les références à la clandestinité où se seraient réfugiés la philosophie et plus largement la culture et le savoir classiques durant les régimes autoritaires. En effet, l'idéal de *Bildung* est cultivé en Tchéquie par les élites culturelles – dont les enseignants à l'Ufar – qui ont appris la philosophie en clandestinité ou semi-clandestinité avant 1989 (chapitre 6). Le reflet de l'époque où les séminaires clandestins sur Heidegger sont surveillés par la Police d'État donne à l'ancienne

[27] F. Mayer, *Les Tchèques et leur communisme*, *op. cit.*
[28] É. Gérard et A.-C. Wagner, « Introduction : Élites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence ? », art cit.

rhétorique du désintéressement une aura héroïque et une force d'attraction qu'il n'a peut-être pas en France.

Chez Jonáš et Eliška, on pourrait relier l'éthos qui valorise les études désintéressées aussi bien au catholicisme qu'à leur appartenance à l'élite culturelle. Mais des schèmes cognitifs semblables se retrouvent aussi chez les étudiants religieux ou spirituels issus de milieux sociaux plus divers :

> Zuzana, catholique pratiquante, en deuxième année de licence de philosophie à Prague. Ses parents, catholiques, sont ingénieurs et ont une entreprise familiale en informatique et télécommunication. Cependant, à la différence des familles diplômées des domaines utilitaires-techniques, ils soutiennent leurs enfants dans le choix de la philosophie. Le frère ainé de Zuzana a fait une thèse en philosophie à Olomouc avant de se lancer dans la viticulture biodynamique.
> Zuzana elle-même rentre tous les week-ends chez ses parents et parle avec un fort accent régional. Elle dit avoir choisi la philosophie « pour savoir ce que [elle] veut faire dans la vie. » Si les réflexions sur l'avenir professionnel la « préoccupent », ce n'est « pas par crainte de ne rien trouver comme emploi, mais parce qu'[elle a] peur de ne pas savoir choisir la façon d'être utile. » En philosophie, elle aime beaucoup les cours d'éthique où « on interroge justement la notion de l'utilité ; » elle en « parle souvent avec [ses] parents. »

Zuzana, Eliška et Jonáš mettent à l'écart l'exigence de professionnalisation sur le plan individuel (« étudier ce qui me plai[t] », « on le fait pour soi-même pour se cultiver, pour grandir personnellement »), mais aussi sur le plan collectif (« choisir la façon d'être utile », interroger « la notion de l'utilité »). Le désintéressement dans les études est ici arrimé à une façon d'être au monde qui va au-delà des rétributions matérielles directes et qui semble cultivé dans les milieux religieux aussi bien que spirituels et politisés :

> La mère d'Aymeric (Master 2 à Paris 1) est ADSEM, intéressée par les « sciences occultes ». Son père est apprenti devenu cadre métallurgiste via une promotion interne. Tous les deux approuvent qu'Aymeric choisisse la philosophie après l'école préparatoire (« ils n'étaient pas surpris que j'aille en philosophie ; ils savaient que ça m'intéressait. »). Cela est lié à la fois à leurs origines proches des classes populaires, à leur politisation (père syndiqué ; « au repas de famille, les débats politiques étaient interminables ») et à une certaine spiritualité (« ma mère n'a jamais lu, jamais lu de la philosophie ; mais les questions […] disons de la transcendance lui étaient toujours proches. »).

> Miroslav, en première année de philosophie à Prague, fils d'institutrice et de policier (parents divorcés) obtient son bac dans un lycée d'une ville moyenne à 50 km de Prague. Il réussi à passer les concours d'entrée en droit à l'Université Charles, mais abandonne au cours du deuxième semestre pour entrer en L1 à l'Ufar. Il décrit ici la réaction de sa famille :
> Miroslav. Ma mère et ma grand-mère [comptable], elles ne connaissent pas la philosophie, mais quand je leur ai expliqué, elles comprennent complètement. Il y a de ce côté une sorte d'ésotérisme, une spiritualité. C'est en fait ma grand-mère qui a infecté la famille avec ça [rire JK et Miroslav]. »

JK. Infecté ?
Miroslav. Oui, ce sont les choses très populaires comme Les Quatre Accords [Les Quatre Accords Toltèques, un best-seller en développement personnel de Don Miguel Ruiz]. Certains de ces trucs me paraissent intéressants : comment arriver à un état de bien-être, les énergies positives, etc. C'est peut-être aussi en lien avec le fait que la philosophie m'intéresse. Même si je comprends maintenant que c'est différent. »
Pendant notre entretien, Miroslav envisage d'entrer dans un « petit parti politique » ce qu'il fait quatre ans plus tard en intégrant un nouveau parti de gauche radicale. Entre sa deuxième et quatrième année en philosophie, il préside l'association des étudiants de philosophie (Praxis) et se porte candidat au Sénat académique ; il est l'un des trois principaux organisateurs des manifestations étudiantes anti-gouvernementales en 2017.

À part Aymeric et Miroslav, trois autres enquêtés nous explique que leurs mères, adeptes du développement personnel ou des spiritualités orientales occidentalisées ont un rapport positif à la philosophie sans vraiment la connaître.

Les étudiants des milieux spirituels et religieux parlent de leur avenir professionnel en se référant plutôt aux conceptions politiques et éthiques qu'aux grilles de salaire, aux types de contrat ou à la position dans une hiérarchie organisationnelle. L'objectif « d'être utile » se décline d'abord en négatif par le rejet des carrières (aussi bien en entreprise qu'à l'université) qui seraient motivées par des bénéfices (matériels ou symboliques) personnels. Parmi les métiers « utiles » envisagés, l'enseignement revient le plus souvent[29]. En cela, le classement des débouchés professionnels par les étudiants religieux-spirituels est l'inverse de celui promu par la politique de professionnalisation.

Par leur distance revendiquée par rapport à la professionnalisation, les étudiants de milieux où le religieux et le spirituel sont valorisés rejoignent ici les étudiants des classes populaires et d'une frange culturelle des classes supérieures. Il apparaît ainsi en creux que l'exigence de professionnalisation est portée d'abord par les diplômés des formations professionnalisantes et techniques, plus souvent cadres et occupant des professions intellectuelles supérieures du privé. Pour esquisser les contours sociaux de l'exigence de professionnalisation, il ne suffit pas de s'intéresser à l'origine sociale des étudiants ; il faut également observer les effets du genre.

[29] C'est le cas de 11 étudiants sur 19 religieux-spirituels contre 30 sur 73 pour l'ensemble des enquêtés Le phénomène est particulièrement notable chez nos enquêtés inscrits en philosophie à Prague. Ceux-ci sont moins nombreux que dans d'autres départements à souhaiter enseigner la philosophie au lycée parce qu'ils ont généralement des aspirations professionnelles plus ambitieuses. Or parmi les 5 étudiants qui envisagent cette voie, tous ont grandi dans un environnement religieux-spirituel.

1.2. Socrate est (toujours) un homme[30]. Inégalités de genre face au désintéressement.

Le rapport à la professionnalisation varie selon le genre des étudiants. D'un côté, plusieurs de nos enquêtés masculins ont un parcours scolaire non rectiligne (par rapport à des parcours sans redoublement) ; ils s'investissent dans leurs études de philosophie par intérêt intellectuel et tiennent à distance les incertitudes relatives à leur avenir professionnel. De l'autre côté, plusieurs enquêtées féminines aux parcours scolaires plus linéaires se retrouvent à 21 ans à la fin de la licence en manque de projet professionnel ; elles se détournent de la philosophie en cherchant souvent à s'orienter vers le journalisme, le conseil en entreprise, la gestion de la culture ou l'anthropologie. Notre enquête qualitative ne permet pas d'isoler complètement le « poids » du genre de façon exhaustive. Cependant, à l'appui des données de seconde main existantes sur les effectifs d'enseignants et d'étudiants en philosophie, nos entretiens donnent à voir certains mécanismes constitutifs de la perpétuation des inégalités de genre. Celles-ci structurent aussi bien l'exposition à l'exigence de professionnalisation que les carrières universitaires.

Comparée aux autres LSHS, la philosophie est une discipline relativement masculine et cela dans les deux pays et dans nos quatre départements. Parmi les étudiants et les diplômés de philosophie (niveau licence et master), on trouve une petite moitié de femmes, mais elles sont bien moins représentées parmi les doctorants et docteurs et surtout au sein du corps enseignant (30-40% en France et seulement 20-30% en Tchéquie) :

> En France, entre 2010 et 2013, la part des filles parmi les diplômés de master de philosophie oscillait entre 46% et 49% (entre 44% et 49% à Paris 1 et entre 39% et 49% à Strasbourg). Parmi les doctorants, sur la période 2006 et 2015, les femmes représentaient entre 37% et 42% des effectifs à Paris 1 et entre 20 et 41% à Strasbourg[31]. La féminisation recule encore dans le corps des enseignants titulaires. Les femmes représentent d'une année sur l'autre environ un tiers de nouveaux agrégés externes (35% en 2010, 38% en 2011, 23% en 2013)[32] et les proportions sont

[30] Par ce clin d'œil à l'exemple connu du syllogisme, Charles Soulié affirmait en 1997 « Socrate est un homme » pour introduire son développement sur la lente et faible féminisation de la philosophie en comparaison à d'autres filières universitaires françaises (Charles Soulié, « Profession philosophe », *Genèses*, 1997, vol. 26, n° 1, p. 113-115.)

[31] http://l'Ufar.ff.cuni.cz/5/doktorandi-na-l'Ufaru ; https://www.ff.upol.cz/kfi/lide/. Consulté le 15 octobre 2020. P1 et Strasbourg : https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr-esr-principaux-diplomes-et-formations-prepares-etablissements-publics/export/?refine.gd_disciscipline_lib=Lettres,+langues+et+sciences+humaines&refine.sect_disciplinaire_lib=Philosophie,+épistémologie&refine.cursus_lmd_lib=3ème+cycle&refine.diplome_rgp=Doctorat

[32] Selon les rapports de jury de l'agrégation.

similaires pour le CAPES[33]. Dans le supérieur, à la rentrée 2013, 41% des maîtres de conférences et 31% des professeurs étaient des femmes. Ces proportions ont progressé depuis 2005 (22,5% de femmes parmi les professeurs)[34], mais elles restent à peu près stables depuis 2010 (40% de femmes parmi les nouvelles McF contre 33% de professeurs en 2018). La féminisation accrue des docteurs et des maîtres de conférences n'entraînera pas forcément le même taux de féminisation parmi les professeurs. C'est en tous cas ce qu'indiquent les tendances dans les disciplines où la féminisation du corps des maitres de conférences est intervenue plus tôt, mais où un plafond de verre persiste entre le corps des McF et des professeurs[35].

La surreprésentation masculine dans les échelons supérieurs de la philosophie académique s'observe aussi en République tchèque. Nous ne disposons pas de statistiques concernant les inscrits ou les diplômés au niveau de la licence et du master – n'y sont publiées que les données agrégeant plusieurs disciplines. Mais dans les deux départements, la philosophie a la réputation d'être une des rares disciplines paritaires au sein des facultés de lettres et de philosophie majoritairement féminine[36]. En revanche, les femmes sont minoritaires parmi les doctorants (25% à Prague et 40% à Olomouc en 2020) et surtout au sein de l'équipe pédagogique : aucune femme parmi les titulaires (*docent* ou *profesor*) entre 2014 et 2020. Au-delà des titulaires, en octobre 2020, deux femmes figuraient parmi les dix enseignants en philosophie à Olomouc ; et une femme parmi les vingt-deux enseignants à L'UFAR.

Ces données indiquent qu'à partir du master, tous les paliers menant vers le métier de philosophe excluent plus les femmes que les hommes. Si les effectifs sont à peu près paritaires jusqu'au master, les femmes sont moins représentées parmi les docteurs, parmi les admis aux concours du secondaire et dans les échelons les plus avancés des carrières académiques. Les entretiens permettent d'explorer comment l'exigence de professionnalisation détourne davantage les filles que les garçons de la philosophie et comment, donc, l'exigence de professionnalisation participe à faire du métier de philosophe –un métier majoritairement masculin.

Prenons d'abord l'exemple de Adéla, que nous avons rencontrée en janvier 2015. Elle est alors étudiante en master 1 de philosophie à Prague. Après un bac dans un lycée sélectif d'une ville moyenne à 100 km de Prague, elle entre en philosophie à l'Ufar en septembre 2011. Au sein de sa promotion d'une quarantaine d'étudiants à la rentrée de L1, elle est l'une des deux seules étudiantes – tous genres confondus– à avoir fini la licence en trois ans. Dès le début de son master elle intègre un stage à la Radio publique tchèque, stage qui se transformera progressivement en un emploi durable qu'elle occupe toujours en octobre 2020. Dans ce long extrait, elle décrit la

[33] Les femmes représentaient 37% d'admis en 2015. Les précédents rapports de jury n'indiquaient pas la part des femmes.

[34] Brice Le Gall et Charles Soulié, « Note démographique : sociologie et philosophie, étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques. », *Regards Sociologiques*, 2008, n° 36, p. 47-48.

[35] Catherine Marry et Irène Jonas (eds.), « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », *Travail, genre et sociétés*, 2005, vol. 2, n° 14, p. 75-79 ; Nicky Le Feuvre, « La féminisation des enseignants-chercheurs en France : entre conformité et transgression du genre » dans *École des filles, école des femmes*, De Boeck Supérieur., Louvain-la-Neuve, 2017, p. 213-215.

[36] C'est ce qu'affirmaient à la fois les responsables des formations et les étudiants rencontrés et ce qui nous semblait correspondre à la réalité observée dans les cours auxquels nous avons assisté.

« pulsion » qui l'a conduite à chercher une perspective professionnelle à l'extérieur de la philosophie :

> JK. En licence t'avais plus de temps libre que maintenant ?
> Adéla. Oui. Je voulais trouver un travail dès la deuxième année ou rajouter une matière pratique à la philosophie. Mais je n'avais pas pour ça la pulsion. Je l'ai eue seulement à la fin de la licence. Je me suis dit *je dois*. Je suis contente d'avoir trouvé quelque chose et d'avoir rempli ce temps libre. En licence, ce n'était pas que je ne faisais rien. J'ai juste profité de mes études. […] Et même si maintenant, j'ai plus de choses sur le programme, je suis plus calme, plus sereine. Je n'ai plus ce sentiment…parce qu'il est super difficile d'étudier une matière qui n'est pas pratique. Parce que tu as ou moi j'ai ce sentiment…et en plus mes parents [père licence éco-gestion et DRH dans une entreprise moyenne de BTP, mère ingénieur-architecte] qui me soutiennent pour que j'aie un diplôme universitaire et moi j'ai en plus insisté pour étudier la philosophie qu'ils prennent pour une matière pas pratique : « Dieu sait ce que tu pourras faire avec ça etc. » J'avais ce sentiment de devoir expier mes études. Je trouvais toujours que la philosophie, ce sont des études pour mon plaisir parce que moi j'aimais bien, je m'amusais. Et là, mon frère ainé fait son master à ČVUT [polytechnique pragoise réputée]. Il aime bien aussi, mais il a plus de travail : il compte tout le temps, il fait tout le temps des maths, c'est affreux. Moi je n'ai jamais rien eu à faire d'aussi affreux. La philosophie me plaisait toujours. Mais j'avais ce sentiment que si ça me plait, je dois en même temps faire quelque chose pour arriver à me prendre en main moi-même, être indépendante dans les choses pratiques et ne pas perdre de temps – c'est pour ça que j'ai voulu finir en trois ans. Que ce ne soit pas une matière pas pratique que moi en plus je prolongerais. Pas ça. […]
> JK. Et t'as pensé essayer autre chose à la fin de la licence ?
> Adéla. Oui. J'ai essayé de passer les concours [d'entrée] en droit et en psychologie. Je voulais rajouter l'un des deux à la philosophie. Je ne voulais surtout pas finir seulement avec la philosophie. […] Pendant longtemps, j'avais cette vision qu'après la licence, j'allais continuer en philosophie et dans une matière pratique à côté – le droit ou la psychologie. La philosophie serait pour le plaisir et l'autre matière pour le travail. Et comme les concours d'entrée n'ont pas marché, j'avais ce sentiment encore plus fort de ne pas savoir ce que j'allais faire. Qu'est-ce que je pourrais faire plus tard. D'un coup, je n'avais plus ce point de repère avec une matière pratique. Pendant toute la période où je préparais les examens finaux de licence, je pensais sans cesse « mais que faire après la philosophie ? ». Même après, je ne savais pas ce que j'allais faire. Je savais que j'allais continuer la philosophie en master – le concours a heureusement marché. Mais je savais qu'*il fallait que je m'occupe en même temps de mon avenir*. C'est pour ça que j'ai essayé le stage à la radio. Et ça a marché.

Par son devenir professionnel, Adéla emprunte l'une des voies les plus fréquentées par les diplômées de philosophie de Paris 1 dont les trajectoires ont été analysées vingt ans auparavant par Charles Soulié : le journalisme, l'art, les métiers de la culture et du livre plutôt pour les femmes ; l'enseignement de la philosophie ou

la reconversion vers l'économie et la gestion plutôt pour les hommes[37]. Cette orientation professionnelle découle directement d'un rapport quasi sacrificiel aux études (« ce sentiment de devoir expier les études ») qu'on peut rattacher dans le cas d'Adéla à sa socialisation familiale (parents et frère ainé dans les études et professions utilitaires-techniques). Mais comme le montre la sociologie des étudiants depuis les années 1960 (encadré n°7.1), le rapport utilitaire aux études est aussi plus fréquent chez les femmes que chez les hommes.

Encadré n° 7.1 – Acquis de sociologie de l'éducation et du genre.

Si suite à la démocratisation/massification de l'enseignement, les femmes dépassent les hommes en ce qui concerne le nombre et le niveau de diplômes obtenus, les différences genrées persistent dans les choix d'orientation et les rapports aux études[38]. Différents travaux montrent la persistance de ce qu'observaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron au début des années 1960[39]. Quarante ans plus tard, ce sont toujours les filles qui « sous-estiment leurs résultats », « manquent de confiance » et « ont moins de confiance en leur devenir [professionnelles] »[40]. Elles ont tendance à intégrer une formation avec un projet professionnel précis et elles ont des projets professionnels « plus réalistes » que les garçons[41].
Si les filles s'orientent plus vers les métiers réalistes, c'est qu'elles s'engagent moins dans les voies plus ambitieuses, plus sélectives et prestigieuses. A titre d'exemple, parmi les élèves de l'ENS des années 1980, les filles sont plus nombreuses que les garçons à intégrer l'école pour « faire de l'enseignement ». Elles deviennent effectivement plus souvent enseignantes du secondaire que les anciens élèves masculins, s'engageant pour leur part plus fréquemment et plus rapidement dans la voie royale de la recherche ou intégrant la haute fonction publique et les postes de direction dans les entreprises[42]. On retrouve la même tendance en ce qui concerne l'enseignement supérieur français pris dans sa globalité : Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer remarquent que les filles sont sous-représentées dans les filières d'élites mais pas dans les filières professionnalisantes[43]. Ces orientations vers les

[37] C. Soulié, « Profession philosophe », art cit, p. 114-115.
[38] Christian Baudelot et Roger Establet, « La scolarité des filles à l'échelle mondiale » dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France., Paris, 2001, p. 103-124. Dans la population tchèque des 25-64, les femmes représentent depuis 2010-2011 la majorité des diplômées du supérieur.
[39] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*, p. 89-95.
[40] Valérie Erlich, « Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier » dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France., Paris, 2001, p. 98-99.
[41] *Ibid.*, p. 100.
[42] Pierre Bataille, « Quand le genre rattrape l'excellence. Une comparaison des parcours de formation des normaliens et normaliennes (1981-1987) » dans *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, De Boeck Supérieur., Louvain-la-Neuve, 2017, p. 79-85.
[43] Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 2008, vol. 63, n° 1, p. 123.

voies professionnelles plus certaines s'expliquent par les « préférences » des filles qui anticiperaient les difficultés plus importantes sur le marché du travail[44] en raison notamment des pressions à concilier vie familiale et professionnelle[45], et par les conseils et les verdicts de l'institution scolaire ancrés dans les hiérarchies genrées[46].

Au-delà des éléments déjà bien établis par la sociologie des étudiants, notre enquête permet d'explorer l'importance de la phase d'études dans l'activation de plusieurs dispositions genrées. Chez nos enquêtées qui se détournent de la philosophie en master, le rapport utilitaire à la formation émerge non pas juste après le bac – où on peut revendiquer plus facilement le choix d'étudier la matière qui nous plait et qui nous intéresse – mais à la fin de la licence. Martina est entrée en philosophie à Olomouc après une année en mathématiques appliquées au secteur bancaire. Malgré de bonnes notes et le fait de « vraiment bien aim[er] les maths », elle ne se voyait pas « assise dans une banque à compter de l'argent ». Son père, technicien, approuve le choix : « même si avec le diplôme en maths appliquées il y aurait eu un travail d'économiste pour moi dans l'entreprise où [mon père] travaille, […,il] voyait bien que la banque ne me correspondait pas. » Nous rencontrons Martina en troisième année de licence de philosophie :

> **Martina**. Quand j'ai quitté les maths pour la philosophie, je l'ai fait surtout parce que ça me plaisait, que je verrai plus tard ce que ça donnera à l'avenir. J'y suis allée en sachant que ça m'intéressait et que je ne savais pas ce qui m'intéresserait autrement. C'est pour ça que j'ai choisi la philosophie. Mais maintenant je ne suis plus si sure. Je sais que ça me plait tout simplement. C'est sûr. Mais j'avais peur que si je m'y investissais plus [davantage], ça ne marcherait pas. En ce moment, je choisis donc mon master surtout selon les débouchés professionnels. Je fais aussi de la musique à côté, je compose, je joue du piano et je chante. Mais c'est impossible d'en faire un métier aujourd'hui. Donc je cherche une base sûre [en termes de formation], pour pouvoir trouver après un travail qui me plait. Surtout pour que j'en aie un. Et je trouve que de ce point de vue, la gestion de la culture me semble être la meilleure option. Il y a de l'économie-gestion dedans et je crois qu'avec ça, on trouve du travail.

La trajectoire de Martina peut se comprendre comme une activation successive de différentes dispositions genrées. Après le baccalauréat, elle choisit ses études selon son goût d'abord pour les maths et ensuite pour la philosophie qui, plus proche des lettres et des arts, correspond davantage au pôle féminin de la division genrée des

[44] Bourdieu et Passeron notaient en 1964 que les « chances objectivement plus faibles d'avoir une profession et surtout une profession intellectuelle (toujours prises en considération dans la conduite, même quand elles sont refusées dans l'idéologie) interdisent aux filles de se lancer dans le jeu intellectuel avec toute l'ardeur qu'autorise seulement l'oubli sans risque d'un avenir garanti. » (P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*, p. 95.)

[45] Christian Baudelot et al., *Quoi de neuf chez les filles ?: entre stéréotypes et libertés*, Paris, 2008.

[46] Marianne Blanchard, Sophie Orange et Arnaud Pierrel, *Filles + sciences = une équation insoluble? enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016, 145 p ; Françoise Vouillot (ed.), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2007, vol. 2, n° 18, p. 87-108.

goûts et des compétences. Mais avant le master qui précède ce qu'elle conçoit comme le moment de trouver un emploi, elle considère que la philosophie n'est pas assez appliquée et cherche une formation qui lui assurerait une carrière professionnelle de façon plus sure. C'est aussi le cas de Adéla (22 ans) qui « seulement à la fin de la licence [éprouve] ce sentiment » qu'elle « doi[t] » se trouver « une perspective pour l'avenir » et tout cela pour « être indépendante dans les choses pratiques et ne pas perdre le temps. » Eva (21 ans), en L3 en philosophie et anthropologie à Olomouc se souvient du moment du choix des études après le bac : « tout le monde me décourageait et me demandait ce que j'allais faire avec ces études ; je ne savais pas, je m'en foutais, ça m'intéressait ». Deux ans et demi plus tard, lors de notre entretien, avant de choisir son master, elle a l'impression que « quelque chose [lui] manque en philo, peut-être le côté pratique. »

Il semble logique que ce soit en L3 plutôt qu'au début des études que les étudiants ressentent l'exigence de professionnalisation (et ses différentes formes dont l'envie/besoin d'une discipline « pratique », d'indépendance matérielle ou des perspectives professionnelles plus certaines). Ce qui est plus remarquable, c'est qu'elle se manifeste davantage chez les filles que chez les garçons qui redoublent, interrompent ou prolongent les études et qui n'ont pas cette conception aussi ancrée du moment où il devient souhaitable de s'établir (ou de penser à s'établir) dans une position professionnelle pérenne. Petr, en master 2 à Olomouc au bout de sept ans d'études prépare son entrée en thèse et « travaillera à côté s'il le faut. » Vlado est entré à 28 ans en L1 de philosophie à Prague après avoir abandonné le journalisme en cinquième année et voyagé pendant quatre ans supplémentaires « en travaillant à droite à gauche. » Aleš, en sixième année de licence, répète comme pour s'excuser qu'il est « très lent, comme étudiant », mais que, en même temps, il « ne voi[t] pas de raisons pour se dépêcher. » Rémi et Karel avaient redoublé une année au lycée, mais ayant trouvé le goût du travail scolaire en philosophie, ils disent préparer un projet de thèse et les concours pour enseigner dans le secondaire malgré des notes plutôt moyennes (la moyenne générale de Rémi tournant « autour de 13, 14 »; deux examens réussis seulement à la deuxième tentative pour Karel).

En s'appuyant sur les acquis de la sociologie de l'éducation (encadré n° 7.1), on peut supposer d'abord que les filles anticipent des difficultés plus importantes à combiner vie familiale et professionnelle : rester en philosophie signifierait pour elles

d'entamer une carrière académique ou bien, en France, passer les concours du secondaire. Les carrières universitaires désavantagent les femmes quand « l'investissement exigé est […] souvent d'une grande intensité et requiert une disponibilité sur de longues périodes [47] ». Un tel investissement s'articule difficilement avec le travail domestique qui au sein du couple est plus souvent délégué aux femmes. Avec la néo-libéralisation de la science et de l'ESR, les carrières s'allongent et s'internationalisent avant l'obtention d'un poste pérenne ce qui, pour les mêmes raisons, exclut d'abord les femmes[48].

L'enseignement dans le secondaire peut être envisagé comme un moyen de limiter cette précarité inhérente au début d'une carrière académique. Mais en France, le pari des concours est relativement risqué. Pour s'assurer de les réussir, il vaut mieux pouvoir les passer à plusieurs reprises en accumulant les années de formation et de préparations[49]. Or cela demande du temps dont les perceptions varient selon le genre. Pierre en M2 à Paris 1 qui ne souhaite pas entrer dans le secondaire, mais veut rester à tout prix en philosophie « prendr[a] le temps qu'il faudra pour passer l'agrég' en tant que moyen d'entrer en thèse ; puis la thèse ; doctorat et enseignement. » Baptiste, 23 ans en master 2 à Paris 1 constate simplement : « Oui, je tente les concours et je les retenterai l'année d'après. Au moins le capes, je devrais l'avoir, à force d'essayer…[rire]. » Léana, sa copine, 21 ans, en master 1 à Paris vise aussi les concours, mais elle les aborde avec moins d'insouciance : « L'âge moyen pour avoir l'agrég', c'est 27 ans – on fait quoi jusque-là ? J'espère ne pas faire des jobs étudiants jusqu'à 27 ans en tous cas. Je trouve ça assez effrayant ». Quand Ondine décale son entrée à Sciences Po Paris pour se consacrer à plein temps à son master 1 de philosophie à Paris 1, elle se sent obligée de justifier sa décision de prolonger les études d'au moins une année : « Après, là, je suis assez jeune ; j'ai jamais redoublé. Je sens que ça me forme intellectuellement de faire de la philo. Pour le moment, j'essaie de pas trop me poser la question et d'être dans ma phase de la formation ». Le temps social – la durée des études et des carrières – presse davantage les femmes

[47] C. Marry et I. Jonas (eds.), « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », art cit ; Charles Gadéa et Catherine Marry, « Les pères qui gagnent: Descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs », *Travail, genre et sociétés*, 2000, N° 3, n° 1, p. 109.
[48] Marta Vohlídalová, Marcela Linková et Blanka Nyklová, « Conclusions: Consequence of Neoliberal Transformations of the Research Profession for Gender Equality in Research » dans *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, Sociologické nakladatelství (SLON)., Prague, 2017, p. 345-365.
[49] U. Lozach, *Approcher le pouvoir. Sociologie de l'action éducative des Instituts d'Études Politiques de province (1945-2018)*, *op. cit.*

que les hommes qui restent ainsi plus facilement à l'écart de l'exigence de professionnalisation tout en augmentant leurs chances de devenir philosophe professionnel.

Une autre piste qui explique pourquoi les femmes en philosophie sont exposées plus tôt et de façon plus soutenue à une forme d'exigence de professionnalisation relève de ce que Catherine Marry et Irène Jonas considèrent comme un « interdit symbolique ». En cherchant à expliquer la sous-représentation des femmes dans les échelons les plus élevés de la recherche en biologie, les deux sociologues décrivent « les représentations qui continuent à postuler l'infériorité intellectuelle des femmes [et qui] se renouvellent sous des formes toujours plus sophistiquées[50] ». En philosophie, ces formes sont obesrvées notamment par Charles Soulié et Brice Le Gal qui relèvent le « phallocentrisme » de la discipline construite autour de la pensée abstraite et du raisonnement pur, qualités déclinées au masculin dans la division sexuée du monde social[51]. Nos données indiquent que la philosophie est parfois perçue de l'extérieur – surtout par les familles éduquées, mais éloignées des LSHS – comme une discipline littéraire plutôt féminine. Cette vision profane se dissout pendant la formation. Martina (L3 à Olomouc) par exemple incorpore la domination masculine de la « pensée abstraite » : « Je me rends compte que les garçons sont globalement plus forts. [Face à notre étonnement, elle poursuit] non, vraiment, chaque fois en cours, ils posent des questions plus pertinentes. Ils répondent mieux aux questions des profs. Ils pensent à des trucs qui me viennent pas du tout ». Le caractère genré de la philosophie pragoise a été remarquée de façon directe et plus critique par Tereza Matějčková, une jeune enseignante à l'Ufar et figure intellectuelle montante, à l'occasion d'une interview dans un magazine économique lors de la sortie de son livre sur Hegel. Elle y déplore que ce soit « surtout les messieurs » qui enseignent à un public composé à moitié de femmes :

> **Matějčková**. Quand vous vous retrouvez en doctorat, vous envoyez le signal que ce travail vous intéresse et que vous voulez peut-être vous réaliser là-dedans. C'est seulement à ce moment qu'on vit des moments tristes ou amers : quand vous êtes en minorité et que vous avez un conflit ou un problème, vous ressentez tout de manière plus intense. Vous commencez aussi à vous rendre compte de toutes les remarques « drôles » au sujet de la femme et de la pensée… c'est là où on peut plus facilement avoir un sentiment de désespoir. Donc le féminisme ne m'intéressait pas politiquement, mais quand à une conférence, un professeur vous crie dessus parce qu'il ne boit pas de cappuccino et qu'il voulait un double expresso alors que vous êtes là pour présenter

[50] C. Marry et I. Jonas (eds.), « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », art cit, p. 75.
[51] B. Le Gall et C. Soulié, « Note démographique : sociologie et philosophie, étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques. », art cit, p. 48.

> une contribution, alors là, ça vous choque parce que vous croyiez que ce n'étaient que les histoires qu'on racontait. Et vous réalisez que ce sont des choses qui arrivent aux femmes réellement[52].

Sur le plan symbolique et pratique, le métier de philosophe reste plutôt masculin. Si cela explique la sous-représentation des femmes parmi les enseignants et chercheurs en philosophie, cela contribue aussi à exposer davantage les étudiantes à l'exigence de professionnalisation. Surtout à partir de la fin de la licence, elles doivent affronter plus d'obstacles que leurs homologues masculins pour poursuivre des études dont l'issue est incertaine. Par conséquent, plus souvent que les garçons, elles finissent le diplôme tout en préparant déjà une voie professionnelle à l'extérieur de la philosophie. Agents sociaux genrés, nos enquêtés sont aussi situés par leur position dans les hiérarchies scolaires, un dernier facteur central selon nos données, qui modifie leurs rapports à la philosophie et à leur avenir professionnel.

1.3. Trajectoires scolaires, hiérarchies universitaires

Au-delà des dispositions familiales et du genre, l'exigence de professionnalisation varie selon les trajectoires scolaires des enquêtés. Elle s'affaiblit quand la philosophie apparaît comme la seule matière permettant d'accéder à un diplôme du supérieur (1) et quand le choix de la philosophie est vécu comme délibéré (2). Ce second élément, subjectif et individuel, est ancré dans des logiques objectives et institutionnelles relatives à la position de la philosophie et du département donné dans l'espace national des filières (3).

1.3.1. La philosophie comme seule voie vers le diplôme du supérieur

Plusieurs de nos enquêtés aux parcours scolaires non-linéaires (bac en retard ou bac professionnel, reprise d'études après des abandons dans d'autres disciplines), tiennent relativement à distance l'exigence de professionnalisation. Pour des raisons évoquées dans les passages sur le rôle du genre, ce n'est pas un hasard si ces enquêtés sont tous des hommes. Aleš, Vlado, Rémi, Karel, Petr, Damien et Mathias ne se posent pas de questions relatives aux débouchés professionnels après les études ; ils se préoccupent d'abord de la poursuite d'études longues et de l'obtention d'un

[52] Jakub Jetmar et Ondřej Sliš, « Žádné hodnoty nemám a snad ani mít nebudu. [Entretien avec Tereza Matějčková] », *Finmag*, 11 2019, 11 2019p. Traduction de l'auteur.

diplôme du supérieur. La philosophie leur apparaît comme la seule voie envisageable : leur intérêt pour la philosophie est important et leurs résultats nettement meilleurs que dans d'autres disciplines. Pris de passion pour une des seules formations dans laquelle l'institution scolaire reconnaît leurs compétences, ils souhaitent devenir enseignant et/ou chercheur en philosophie, ce qui les rend encore moins sensibles à l'exigence de professionnalisation. Ces mécanismes ressortent particulièrement des trajectoires et propos de Damien et Mathias. Damien (L3 à Paris 1) nous décrit la découverte de la philosophie comme une renaissance sociale.

> La mère de Damien est femme de ménage, et a arrêté l'école à 15 ans. Son père, détenteur d'un baccalauréat général, cumulait différents métiers jusqu'à parvenir au statut de cadre supérieur commercial dans une entreprise industrielle ; il avait 62 ans quand Damien est né : « Mon père m'a appris à lire. J'ai eu des grosses bases qui m'ont permis de m'en sortir scolairement ». Mais « à 12 ans, [s]on père commençait à boire, [s]a mère aussi, des disputes très très violentes. » Ses parents se séparent. Son père passe quelques années en prison et décède avant que Damien ne finisse le lycée. Les notes de ce dernier s'effondrent à partir de la cinquième. On lui refuse le redoublement en 3e. Il intègre un BEP électrotechnique « violent » alors qu'il ne « savai[t] même pas ce que ça voulait dire l'électrotechnique. » Il transforme sa deuxième année de BEP en « année sabbatique » ; il ne va plus en cours et joue aux jeux vidéo. À 15 ans il a une révélation pour la littérature, lit du Flaubert, Maupassant, Zola et se renseigne sur les possibilités de se réscolariser. Il finit un BEP commerce. Il réintègre un lycée (« très mauvais lycée, le taux de réussite au bac était de 56% », section STG, parce qu' « on lui refuse L ». Pour autant, en première, il lit tout ce qui est au programme du bac littéraire en français. En terminale, il se découvre un goût pour la philosophie notamment grâce à son professeur, « devenu un copain depuis ». Dans ses vœux Admission post-bac (APB), il liste différentes facultés de philosophie de la région parisienne avec en première Paris 1 où il est accepté.

Après des difficultés au premier semestre à Paris 1 (« je n'avais pas la méthode »), Damien a de bonnes et puis d'excellentes notes. Quand nous l'avons rencontré, il était en troisième année de licence. À la question concernant les « points négatifs en philosophie à Paris 1 », il fait d'abord un long développement sur le contenu de la formation avant de déplorer « sur le plan administratif ou institutionnel » une pression à la marchandisation et à la professionnalisation :

> **Damien**. Administrativement, la critique que je dresserais, c'est une critique que tout étudiant peut faire dans n'importe quelle discipline. Les facs commencent à ressembler à des entreprises. Je trouve ça… Deleuze n'est pas un auteur qui me passionne, mais il a raison sur ce point-là. Il faut des écoles pour former des gens professionnellement. Mais l'université n'est pas faite pour professionnaliser. On est là pour s'épanouir, pour se développer intellectuellement. Pourquoi pas aller dans les entreprises après. Mais à mon sens, ça ne doit pas être son rôle premier. Je sais que dans beaucoup de disciplines, on essaie de professionnaliser. En philo, on a du mal parce que… Techniquement, toutes les disciplines doivent imposer des stages obligatoires, mais on ne voit pas en quoi on irait en philosophie : il n'y a pas de cabinet philosophique. Ma copine subit ce couperet-là parce qu'elle est en histoire de l'art et eux en histoire de l'art on leur a imposé un stage obligatoire ; c'est tout nouveau. À mon sens, l'université, ce n'est pas une boite.

Le propos de Damien s'inscrit dans l'éthos anti-utilitaire de la philosophie universitaire. S'il adhère à tel point à la doxa disciplinaire, c'est qu'il doit tout à la

philosophie. Son refus de la professionnalisation se comprend comme le refus de quitter l'univers qui le valorise. Avec d'excellents résultats scolaires, bien intégré à l'UFR et à Paris 1, il se projette dans une carrière d'enseignant et/ou de chercheur en philosophie : en 2020, il est professeur certifié et fait une thèse financée à Genève.

Le cas de Damien est extrême tant l'écart est grand entre son niveau scolaire à quinze ans et sa réussite en philosophie. Mais des similarités – entre l'ascension scolaire par la philosophie et la distance à la professionnalisation – s'observent dans le parcours d'autres étudiants. Mathias considère qu'il a choisi la philosophie et s'est opposé à l'exigence de professionnalisation véhiculée par l'Éducation nationale seulement parce qu'il avait des résultats nettement meilleurs en philosophie que dans d'autres matières :

> **Mathias**. Au baccalauréat j'ai eu 18/20 [en philosophie et 14,3/20 en moyenne générale]. Et là, je me suis rendu compte que ce n'était pas seulement quelque chose qui me plaisait, mais où en plus je pouvais réussir. À partir de là, je me suis dit « pourquoi pas ». […] Et là, l'hypokhâgne lettres-langues, c'était très difficile. Au début, j'avais de mauvaises notes. Mais je progressais beaucoup plus en philosophie qu'en d'autres matières et j'ai fini par être deuxième de la classe sur quarante. […] En deuxième année, il faut se spécialiser avant de passer le concours à l'ENS à Lyon. J'ai choisi la philo, forcément, la matière où j'étais le meilleur. Et là, le rêve. Dix heures de philo par semaine avec quatre élèves par classe et deux profs différents dans l'approche mais excellents tous les deux. Ils m'ont beaucoup apporté ; je leur dois vraiment beaucoup de choses ; je les remercie toujours dans mes dossiers, encore maintenant. C'est grâce à eux que je suis ici, vraiment. C'est eux qui m'ont dit de ne pas me poser des questions, de continuer quand tu as des gens qui te disent « non, faut pas faire ça ». […] J'étais très nul en langue à l'époque ; nul en espagnol ; le grec me plaisait beaucoup, mais je n'étais pas excellent ; le latin me plaisait, mais je n'étais vraiment pas bon. La littérature me plait beaucoup, mais je n'ai jamais eu le niveau pour faire les études littéraires […]. Là, je te donne une raison purement scolaire du coup : ce n'est pas moi qui ai choisi la philosophie : la philosophie m'a choisi parce que je me suis rendu compte que je ne pouvais faire que ça. Si je voulais réussir un truc, je ne pouvais faire que ça. A partir de ce moment, quand tu es dans cette optique-là, pourquoi faire du droit quand tu sais que tu vas échouer. Même s'il y a plus de postes, pourquoi le faire quand tu ne vas pas être suffisamment bon, ça ne va pas suffisamment t'intéresser, tu vas être malheureux.

La logique décrite dans cet extrait par Mathias est explicitée aussi par Aleš et Rémi : les doutes concernant les débouchés professionnels de la philosophie sont mis entre parenthèses quand la philosophie est la seule matière qui permet d'envisager des études longues réussies, vécues comme l'accomplissement d'une vocation.

1.3.2. Entre vocation et relégation

En caractérisant les « métiers vocationnels » (métiers de la culture, de l'humanitaire ou de l'international), Vincent Dubois relève que l'engagement personnel fort dans un secteur aux rétributions matérielles incertaines se fait d'autant

plus facilement qu'il est *vécu comme un choix délibéré*[53]. La question des rétributions matérielles à la sortie d'études – un emploi, un salaire, une position sociale – est plus facilement mise en veille quand les étudiants ont le sentiment d'avoir *fait le choix de la philosophie*. Parmi nos enquêtés se dessine ainsi un continuum entre les étudiants qui vivent leur arrivée en philosophie comme une relégation (Kelly et Tristan) et les étudiants qui disent avoir préféré la philosophie à d'autres disciplines sélectives et professionnalisantes (Marek, Miroslav, Lada).

Tristan (master 2 en histoire de philosophie à Paris 1) et Kelly (master 1 recherche à Strasbourg) ont d'excellents résultats scolaires ; ils « adorent lire de la philosophie » ; ils s'investissent dans les études et leurs projets de recherche. Pourtant, Kelly vit ses études avec « beaucoup de souffrance » et Tristan constate que la « fac [le] déprime ». Tristan déplore l'éloignement de la philosophie du « monde concret », Kelly de la « vie réelle ». « Si c'était à refaire », Tristan aurait fait des stages. Pour Kelly, le manque de débouchés professionnels rend difficile l'engagement dans les études elles-mêmes :

> **Kelly**. Comme on est là, on va à la fac, on ne sait pas ce qu'il y a au bout, on est dans un perpétuel état d'incertitude, du coup, je pense que la plupart des gens ne sont pas vraiment motivés pour. Moi personnellement je me pose toujours la question qu'est-ce que je fais, est-ce que j'arrête, est-ce que je continue. Du coup ça me pourrit la vie. […] Il y a pas de débouchés, quoi. Il y a pas de débouchés.

Même si Kelly et Tristan déplorent le manque de professionnalisation, leurs difficultés à s'épanouir en philosophie découlent d'abord du fait qu'ils ont le sentiment de se retrouver à l'université par défaut. Après un bac scientifique mention bien à dix-sept ans, Kelly intègre une classe préparatoire littéraire dans un lycée prestigieux du centre-ville de Strasbourg, lycée ou elle a d'ailleurs effectué sa première et sa terminale. Après l'hypokhâgne, elle ne poursuit pas en khâgne : « en prépa, on te démoralise bien, on te dit bien à quel point t'es une merde ; c'est pour te motiver, mais moi j'étais un peu jeune, je l'ai pas très bien pris ». Suivant l'exemple de sa sœur ainée, elle commence une première année de médecine. Mais elle « décroche au bout d'un semestre » : « J'en pouvais plus. Après la prépa, le stress, les

[53] Malgré leurs temporalités différentes, les métiers vocationnels peuvent être associés à ce qu'on pourrait appeler des filières d'études vocationnelles au nombre desquelles figure la philosophie. Comme les métiers, ces filières donnent accès à « des relations sociales » propres à un « univers » particulier, à un « mode de vie », à un certain « prestige », à une « forte *illusio* dans les jeux et enjeux propres à un microcosme social particulier, et […, à] la traduction de cette *illusio* dans le registre du bien commun » en termes de valeurs politiques, éthiques, esthétiques. (Vincent Dubois, *La culture comme vocation*, Paris, Raisons d'agir, 2013, p. 10.)

gens devenaient fous, j'en pouvais plus ». Suite à ce double-échec, en CPGE et en médecine, Kelly entre en philosophie. D'une façon similaire, Tristan autoanalyse son « abandon de la prépa » comme « un péché originel » qui pèse sur tout le reste de sa scolarité :

> **JK**. Donc en prépa, tu visais le concours de l'ENS ?
> **Tristan.** Il n'y a aucun autre but quand t'es en prépa. Enfin, au niveau des concours, il n'y a que ça. Les écoles de commerce ne m'intéressaient pas ; peut-être le journalisme.
> **JK**. Et se dire « je finis la prépa et je vais à la fac » ?
> **Tristan**. C'était trop insupportable. Je ne suis pas parti par choix, mais parce que je dormais deux heures par nuit. J'ai arrêté. Je n'en pouvais plus physiquement. Ca me pesait trop. Ce n'était pas du tout un choix ou alors un choix inconscient.
> **JK**. Et quel était le changement de la prépa vers la fac ?
> **Tristan**. En fait, j'ai été complètement paumé, déprimé. Donc la L3, ce n'était pas drôle, c'était déprimant.
> **JK**. Du fait que t'as « abandonné » entre guillemets ?
> **Tristan**. Oui, je pense que ça a énormément joué. Je pense que j'étais dans un truc… comme si j'avais commis un péché originel et qu'il fallait le réparer.

Le fait que Tristan et Kelly vivent le départ de la classe préparatoire vers l'université comme un échec est lié aux attentes plus ou moins explicites de leurs familles. Les parents de Kelly désapprouvent la réorientation de leur fille en philosophie, à la manière d'autres parents de nos enquêtés issus de la classe moyenne supérieure du privé[54]. La famille de Tristan fait partie des élites intellectuelles. Son père et son grand-père sont des chercheurs reconnus en sciences sociales et sa mère est médecin. Ils reconnaissent et valorisent la philosophie, mais le parcours attendu pour leur fils passait par l'ENS plutôt que par l'université.

Arrivés en philosophie, Tristan et Kelly s'investissent comme s'ils voulaient rattraper l'échec initial. Tristan passe deux licences (philosophie à Paris 1 et lettres à Paris 3). Tous les deux partent étudier en Allemagne, Kelly à Fribourg en Erasmus, Tristan à la Freie Universitat à Berlin (Tristan s'inscrit ensuite en master de philosophie à la Humboldt tout en continuant à distance son master à Paris 1). S'ils aspirent à « faire des stages », c'ést toujours dans le sens d'un surinvestissement scolaire pour compenser l'abandon de la classe préparatoire. Ils n'envisagent pas de carrière dans le privé et n'adhèrent pas à la rhétorique pro-marchande de la politique de la professionnalisation. Ils voudraient s'établir dans le milieu académique, artistique, culturel. Kelly « ne sai[t] pas ce qu'[elle veut] faire », à part « écrire des

[54] Le père de Kelly est ingénieur ; sa mère a « arrêté l'école à seize ans » et tient un « petit magasin » de vêtements à Mulhouse**. JK**. Au moment où tu allais après la prépa à la fac, qu'est-ce que t'ont dit tes parents sur le fait que tu ailles faire de la philo ? **Kelly**. Que j'ai fait la dernière des merdes. Ils n'étaient pas contents du tout et ils ne le sont toujours pas. Eux ils préféreraient à la limite que je devienne opticienne ou plombier ou je ne sais pas quoi plutôt que je reste à la fac.

livres […] voyager, […] étudier. » Si les excellents résultats et la grande capacité de travail donnent à Tristan de bonnes chances de réussite aux concours de l'enseignement secondaire, il ne veut pas enseigner au lycée et souhaite passer l'agrégation pour entrer en thèse et devenir universitaire : « même par rapport à ma famille, ils sont tous universitaires, donc j'ai une pression de réussite »[55].

Les exemples de Kelly et de Tristan révèlent combien l'exigence de professionnalisation s'inscrit dans des positions sociales et scolaires spécifiques. S'ils critiquent les études de philosophie, le manque de débouchés ou l'absence des stages, cela découle d'abord de l'écart entre leurs aspirations à mener un parcours scolaire d'élite et les études universitaires faites par défaut. Ces logiques se vérifient dans les situations inversées, c'est-à-dire dans le cas des étudiants qui font de la philosophie leur choix personnel.

À l'opposé de Tristan et de Kelly, on trouve des étudiants qui quittent une filière sélective réputée professionnalisante et qui vivent leur arrivée en philosophie comme un choix délibéré de rejeter le carriérisme vénal ou mondain[56]. Ainsi, au profit de la philosophie, Miroslav (L1 à l'Ufar) quitte le droit ; Lada abandonne la philologie tchèque donnant facilement accès aux carrières de l'enseignement et de l'édition [57] ; et Marek quitte son école de commerce. Bénéficiant d'une expérience d'un ou deux semestres dans les études professionnalisantes jugées sans intérêt intellectuel, ils adoptent aisément l'éthos anti-utilitaire de la philosophie universitaire.

> Marek. À l'École d'économie, les études c'est seulement pour avoir un diplôme et donc une carrière ensuite. Les exams, tu les prépares du jour au lendemain – la veille tu commences à réviser et ça suffit, tu passes. [...] Ici [à l'Ufar], ce qu'on apprend m'intéresse. Ça me prend beaucoup de temps. Je travaille à la maison. Je ne fais quasiment que ça. Et ça m'importe de savoir ce que j'apprends ; le diplôme lui-même ça m'importe peu – le travail, la carrière, je verrai plus tard. Mais là, je suis dans les études, j'ignore le reste. Je pense que pour avoir une

[55] Au moment de notre entretien (février 2015), Tristan envisage de finir les deux masters et de préparer l'agrégation ainsi qu'un projet de thèse l'année suivante. Un an et demi après notre entretien, il ne s'est inscrit ni en préparation agrégation ni aux concours. Entre son travail administratif pour un institut de recherche (à mi-temps), plusieurs projets scientifiques et artistiques et un engagement associatif prenant, il ne trouve pas les moyens de financer sa thèse.

[56] Marlène Bouvet, « Du « matheux » bourgeois au « Quant » corporate », *Emulations - Revue de sciences sociales*, 10 septembre 2018, n° 25, p. 23-43.

[57] Concernant son arrivée en philosophie, « les parents [père bac+5, codeur, mère bac professionnel électrotechnique, cadre dans une banque] n'ont plus rien à me dire ; c'est eux qui m'ont conseillé de suivre la philologie tchèque plutôt que la philo : 'va en tchèque, ça t'ouvrira plus de portes.' Je comprends maintenant que c'est encore moins utile que la philo et en plus pas intéressant ; c'est mauvais en fait ».

formation de qualité, il ne faut pas être en train de réfléchir à quoi ça te servira quand tu seras dans ton *open space* à gagner des thunes.

Le fait de construire la philosophie comme une vocation n'est pas une affaire purement subjective, mais est déterminé par un ensemble de dispositions et de circonstances[58]. Parmi elles, la position de la philosophie dans l'espace disciplinaire nationale joue un rôle central.

1.3.3. Hiérarchies institutionnelles et choix d'études

À la différence de la Tchéquie et son système universitaire unitaire, les LSHS universitaires françaises sont dominées dans l'espace des disciplines par les filières sélectives comme les CPGE, les IEP ou l'ENS[59]. Cela produit d'importantes différences concernant les hiérarchies dans les choix d'orientation des étudiants de philosophie français d'un côté, et tchèques de l'autre.

Deux tiers de nos enquêtés à Paris 1 (14 sur 21), n'ont pas opté pour la philosophie à l'université en tant que premier choix d'études contre environ un dixième dans les départements tchèques[60]. En France, certains de ces orientés-par-défaut avaient tenté les concours en filières très sélectives (l'ENS, Sciences Po) sans vraiment s'y projeter. Ces parcours leur rappellent la position dominée de leur filière et donnent des contours plus tangibles aux discours alarmistes sur les « voies de garage » et « usines aux chômeurs » que seraient les LSHS universitaires (chapitre 5).

La position relativement dominée de Paris 1 est soulignée par la comparaison avec l'Ufar plébiscitée par l'élite culturelle et intellectuelle tchèque. Parmi nos enquêtés, seulement deux n'ont pas fait de l'Ufar leur premier choix et cela est lié à un écart horizontal (en termes de préférences disciplinaires[61]) et non pas vertical (la philosophie à l'ENS plutôt qu'à l'université). Parmi les 19 étudiants pour qui l'Ufar est le premier choix, tous ont au moins un parent qui a passé le bac et 16 ont au moins un parent au niveau bac+4 ou plus. Ils sont 16 avec d'excellentes moyennes au

[58] L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*
[59] B. Convert, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », art cit.
[60] C'est-à-dire que deux tiers des étudiants rencontrés en entretien à Paris 1 ont tenté des filières sélectives et n'auraient pas été en philosophie à Paris 1 s'ils avaient réussi le concours ou s'ils n'avaient pas abandonné les classes préparatoires. Ce n'est le cas que de deux enquêtés à l'Ufar et trois à Olomouc.
[61] Adéla veut étudier le droit ou la psychologie en parallèle et Ana B. souhaitant devenir traductrice-interprète se dirige vers la philosophie parce qu'elle n'est pas admise en double licence de philologie française et tchèque.

baccalauréat général (égales ou inférieures à 1,5/5) et huit sont issus d'un lycée d'élite du centre de Prague[62]. Cinq de nos enquêtés ont un de leurs parents universitaire (Radek, Lukáš, Václav, Stanislav, Jonáš) alors que ce n'est le cas que d'un seul de nos enquêtés des autres départements (Tristan, qui entre à Paris 1 suite à « l'abandon » en classe préparatoire).

Les indices convergent : contrairement à la philosophie à Paris 1, l'Ufar domine l'espace de l'enseignement supérieur tchèque et représente le premier choix d'études pour les bacheliers avec un fort capital culturel hérité et à l'origine sociale et scolaire très élevée. Puisque l'exigence de professionnalisation s'accroit quand les aspirations scolaires des étudiants (et de leurs familles) sont déçues, les enquêtés de l'Ufar y sont relativement moins exposés que ceux de Paris 1.

À Olomouc, les enquêtés arrivés en philosophie « par défaut » sont à peu près aussi rares qu'à Prague[63]. Cela tient toujours au rapport équilibré entre les aspirations et les réalités scolaires. Si le département de philosophie d'Olomouc est dominé par la philosophie pragoise (plus sélective, plus prestigieuse), les aspirations des étudiants sont adaptées à cette position : les profils de nos enquêtés d'Olomouc sont moins élitistes qu'à Prague (6 enquêtés sur 20 à Olomouc ont au moins un parent diplômé de bac+4 et plus contre 16 sur 21 à Prague). La plupart viennent de Moravie ou de Slovaquie ; ils n'aspirent pas étudier à Prague – soit le sommet de l'espace de l'enseignement tchèque – pour des raisons trahissant un écart social plutôt qu'une seule distance géographique par rapport à la capitale : difficultés de logement et de transport, rejet de la grande ville ou des « Pragois » (*Pražáci*[64]).

Ces mécanismes se vérifient quand on compare les deux départements français. Bien que la philosophie à Strasbourg soit dominée par Paris, pour les étudiants strasbourgeois, l'orientation par défaut – l'arrivée à l'université suite à un échec dans les filières sélectives – est plus rare[65]. Les aspirations scolaires des enquêtés

[62] À Olomouc, 6 sur 21 enquêtés ont un parent avec un bac+4 ou plus ; 13 sur 21 à Paris 1 ; 2 sur 11 à Strasbourg. Cela ne reflète pas forcément le public étudiant dans son ensemble puisque la sélection de nos enquêtés s'est faite dans le but de représenter une certaine diversité en termes de genre, de cycle et du type d'études, mais pas d'origine sociale.

[63] Parmi les relégués à Olomouc, Karel n'a pas été accepté à l'Ufar, Tereza en ethnologie à l'Université Charles et Eliška en droit à Brno.

[64] Terme péjoratif pour parler des « gens » de la capitale supposés arrogants, décomplexés et sans égards, un équivalent tchèque des « parisiens » ou « *parigo* » en France.

[65] Parmi les onze étudiants strasbourgeois rencontrés pour entretien, seule Kelly se retrouve en Faculté de philosophie suite à un double abandon. Selon les données du questionnaire, il n'y a que deux répondants sur les vingt-neuf inscrits à la Faculté de philosophie depuis leur L1, qui déclarent avoir « hésité » avec une filière sélective au moment d'inscription.

strasbourgeois sont plus modestes. Ils sont d'origine sociale et scolaire nettement moins élevée qu'à Paris 1[66]. De façon apparemment paradoxale, le statut dominé de la philosophie universitaire se rappelle davantage aux étudiants à Paris 1 qu'à Strasbourg parce qu'ils évoluent dans une plus grande proximité géographique, sociale et scolaire avec les institutions dominantes dans l'espace d'enseignement français. Sur les bancs de Paris 1, ils assistent à l'arrivée progressive d'anciens élèves des classes préparatoires parisiennes. Ils voient une large partie des camarades de promotion des premières années partir vers des filières sélectives ou tenter les concours de « Sciences Po » et des écoles de journalisme. Sans être « élèves », ils peuvent suivre des enseignements ou conférences mutualisées entre l'ENS et Paris 1 ; certains essaient d'intégrer l'ENS par la « petite porte » du dossier quand ils n'ont pas eu le concours (cf. Pierre). Les jeux entre les aspirations scolaires et les hiérarchies institutionnelles pèsent sur les possibilités de construire la philosophie en vocation et d'écarter l'exigence de professionnalisation. Cela est nettement plus facile en Tchéquie où la philosophie universitaire n'est pas dominée par des filières sélectives comme les classes préparatoires et les grandes écoles.

En 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent que les héritiers – étudiants des classes supérieures plutôt masculins – gardent un rapport désintéressé aux études littéraires puisque les emplois de cadres et professions intellectuelles supérieures leur sont garantis. Les étudiants de classes populaires et les femmes ne parviennent pas à une telle « déréalisation » parce qu'ils ne peuvent pas faire abstraction d'un avenir professionnel incertain. La massification de l'enseignement supérieur et les tensions sur le marché d'emploi ont en partie changé la donne. Les emplois de cadres et de professions intellectuelles ne sont plus assurés pour les enfants des classes supérieures. Ce sont ainsi les parents des classes supérieures qui sont les principaux vecteurs de l'exigence de professionnalisation. Paradoxalement, les enfants des classes populaires[67] et/ou les étudiants (plutôt masculins) aux parcours

[66] Les étudiants avec au moins un parent à bac+4 représentent 60% de nos enquêtés à Paris (13 sur 21) contre seulement 18% à Strasbourg (2 sur 11). Aux écarts d'origine sociale s'ajoutent les différences de performance scolaire : environ deux tiers de nos enquêtés parisiens ont passé le bac « à l'heure », sans redoubler, avec mention bien ou très bien (14 sur 21) contre un tiers à Strasbourg (4 sur 11).

[67] Si les classes populaires pouvaient manifester une opposition envers l'institution scolaire dans les années 1950 ou 1960 (« culture anti-école » selon Hoggart), elles ont depuis majoritairement intégré l'impératif scolaire comme la voie de réussite pour leurs enfants. (Olivier Schwartz, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des Idées*, 13 septembre 2011, 13 sept. 2011p. ; Richard Hoggart, *La*

scolaires sinueux et incertains y sont le moins exposés : le diplôme du supérieur est pour eux et leur famille un succès à lui seul, peu importe les hiérarchies disciplinaires ou le côté peu professionnalisant de la filière. Dans cette première partie, nous montrons que l'exigence de professionnalisation est généralisée en philosophie, mais que son poids varie notamment selon les dispositions sociales, scolaires et genrées de nos enquêtés. La logique individuelle des socialisations primaires différenciées doit être complétée par une analyse des mécanismes collectifs liés à la socialisation estudiantine.

2. Ressources de l'entre-soi philosophique

Si les étudiants s'investissent en philosophie malgré l'exigence de professionnalisation, c'est qu'ils mobilisent aussi des instruments collectifs qui permettent de la contourner, de la subvertir ou de l'articuler avec la formation. Ils s'appuient sur différentes ressources mobilisables grâce à l'entre-soi de la philosophie universitaire. Partant de ses recherches en sociologie des classes supérieures urbaines, Sylvie Tissot « désigne par la notion de l'entre-soi » :

> « le regroupement de personnes aux caractéristiques communes, que ce soit dans un quartier, une assemblée politique, ou encore un lieu culturel. Elle sous-entend l'exclusion, plus ou moins active et consciente, des autres. Cette mise à distance d'autrui peut être revendiquée au nom de la supériorité d'un groupe : les blancs d'une société ségréguée, les nobles ou grands bourgeois d'un club fermé. À l'inverse elle est parfois le mot d'ordre des groupes opprimés : les femmes ou les personnes racisées revendiquant la non-mixité des luttes, les gays et les lesbiennes se créant des espaces protégés dans la ville. Parfois, l'entre-soi se constitue contre l'espace public ou professionnel, au sein de la sphère familiale et domestique, là où se définissent aussi les identités de classe. […] Quand elle n'est pas le fait des « élites », l'intégration dans des groupes intermédiaires, à travers les sociabilités amicales, la famille, les églises ou encore des lieux associatifs, syndicaux ou de loisirs, est souvent valorisée voire jugée nécessaire à la vie sociale. Mais lorsqu'elles rassemblent des groupes stigmatisés, ces activités tombent souvent sous l'accusation de « repli communautaire »[68].

En philosophie, l'entre-soi est un cas d'« intégration dans des groupes intermédiaires », à la jonction des « sociabilités amicales », scolaires et « professionnelles ». La tension – entre la fonction protectrice de l'entre-soi dans les « groupes opprimés » et l'exclusion des autres « revendiquée au nom de la supériorité d'un groupe » – se retrouve aussi en philosophie : la discipline subi un déclassement dans l'espace des filières, mais conserve toujours le prestige et le capital symbolique

---

culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre, Paris, Éd. de Minuit, 1981, 420 p.).

[68] Sylvie Tissot, « Entre-soi et les autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2014, vol. 4, n° 204, p. 5.

de son ancien statut de discipline-reine entretenu dans les médias et par le truchement de l'épreuve du bac de philosophie en France[69]. Sur ce fond commun, on observe des variétés de l'entre-soi spécifiques à chaque département de l'enquête. Leur comparaison donne à voir trois phénomènes collectifs – socialement et institutionnellement ancrés et reliés aux dispositions et positions analysées dans la première partie de ce chapitre – qui permettent aux étudiants de mettre à distance l'exigence de professionnalisation : l'intégration dans un collectif d'étudiants facilitant l'investissement dans la formation (1) ; la reproduction d'un éthos anti-utilitaire (2) ; le recours à un « mensonge collectif »[70] quand les étudiants se projettent dans les débouchés improbables de l'enseignement et/ou de la recherche (3).

2.1. L'intégration différenciée dans un collectif d'études

En 1994, François Dubet distingue trois pôles de « l'expérience étudiante » : projet scolaire ou professionnel, vocation ou intérêt intellectuel, et intégration dans un collectif d'études (encadré n° 7.2). Les étudiants qui peuvent s'appuyer sur les trois pôles vivent une expérience complète, s'investissent plus facilement dans leurs études et les finissent plus souvent que les autres. Quand l'un des pôles de l'expérience est affaibli ou absent, les deux autres peuvent s'y substituer. Appliquant le modèle de Dubet à notre enquête, on peut supposer qu'un étudiant s'investit plus facilement dans les études de philosophie – études à finalité professionnelle incertaine – quand il peut s'appuyer sur un collectif d'études soudé et intégrateur. Cette hypothèse se vérifie. Pour nos enquêtés, le collectif d'études est l'élément central de la formation. À Strasbourg, Prague et Olomouc, l'importance de l'intégration est unanimement reconnue[71] :

> « J'ai rencontré plein de personnes intéressantes, super intelligentes. On parle tout le temps. » (Marek, L1, Prague). « Je pense que je suis tombé dans une vraiment bonne promo. Les

[69] L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.* ; J.-L. Fabiani, *Qu'est-ce qu'un philosophe français?*, *op. cit.*

[70] Abdelmalek Sayad, *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, 2014.

[71] Les étudiants qui ont accepté de nous rencontrer en entretien présentent toutes les chances de figurer parmi les étudiants les plus intégrés. Plusieurs refus explicites sont liés au sentiment d'illégitimité en philosophie (i.e. « je ne pourrai pas vous dire grand-chose »). Mais si notre façon de sélectionner les enquêtés (et donc de sur-sélectionner les plus intégrés) n'a pas changé sur les quatre sites de l'enquête, il y a des écarts notables dans le degré d'intégration entre Paris et les trois autres départements. C'est sur cette spécificité de Paris 1 que nous nous focalisons.

trois premières années, on était souvent ensemble. » (Štěpán M1, Olomouc). « Au département [de philosophie], on est dans une atmosphère presque familiale ; certains trouvent ça oppressant, j'aime bien. » (Eva, L3, Olomouc). « Souvent on prolonge les débats du séminaire autour d'une bière » (Miroslav, L1, Prague) ; « En philo, on est en petits effectifs, on se connaît tous assez vite, ceux qui vont en cours. » (Léo, M1, Strasbourg). « Sans sympathiser forcément avec tout le monde, je me suis fait de bons amis. La semaine, on se voit tous les jours sur le campus. On reste en contact pendant le week-end, les vacances. » (Gaspard, L1, Strasbourg).

Encadré n° 7.2 - Cadre institutionnel et collectif en philosophie

L'intégration des étudiants dans une formation se fait via un encadrement institutionnel et/ou par un collectif d'études informel et mouvant. Par l'encadrement institutionnel on entend un ensemble de dispositifs qui imposent ou proposent aux étudiants un emploi du temps scolaire (cours en présentiel) ou extrascolaire (rites d'intégration, soirées ou week-end étudiants, évènements liés à la vie associative, stages, réseaux des anciens). Il est particulièrement développé dans les classes préparatoires ou grandes écoles, mais faible dans nos quatre départements. Les étudiants ont relativement peu d'heures de cours par semaine (15-20h en premières années de licence, 4-8h en master). La présence physique y est rarement obligatoire (moins à Prague et à Paris, plus souvent à Strasbourg et Olomouc). S'il y a des associations réunissant les étudiants, elles dépendent souvent de l'activité de quelques-uns, se mettent en veille et (re)naissent selon les conjonctures.
Dans les trois départements hors Paris, l'intégration se fait via un collectif d'études faiblement institutionnalisé, mais intégrateur. Les sociabilités se créées dans le cadre de la promotion entre les étudiants qui viennent régulièrement en cours. Ils sont environ une trentaine-quarantaine en licence et une dizaine ou vingtaine en master. L'interconnaissance est plus transversale à Prague où les programmes ne sont pas organisés par l'année.

Contrairement à Strasbourg, Prague et Olomouc, à Paris 1 c'est l'absence de collectif qui est unanimement constatée et déplorée. Les étudiants du parcours classique – tous ceux qui ne sont ni en double licence, ni en master sélectif – regrettent qu'il n'y ait « pas beaucoup de lien social » (Baptiste), « pas un esprit de groupe » (Basile). La sociabilité se fait en « petits groupes », ou « pas du tout » selon les enquêtés les plus isolés. Le manque d'intégration ne tient pas seulement aux effectifs environ cinq fois plus importants que dans les trois autres départements ; les taux d'encadrement sont équivalents. Il est aussi lié à une importante rotation des étudiants inscrits (a) et à l'absence ou quasi-absence de cadre pédagogique favorisant un échange personnel entre les étudiants et entre les étudiants et les enseignants (b).

L'interconnaissance des étudiants à Paris 1 est la plus élevée pendant les deux premières années de licence quand les cours ont lieu sur deux étages de la tour Tolbiac dans le 13e arrondissement. Mais elle reste limitée aux petits groupes. Comme dans les trois autres départements de l'enquête, une large partie des étudiants abandonnent la formation en première année. La spécificité de Paris 1, c'est que de

nouveaux étudiants arrivent tout au long du parcours et qu'ils sont nombreux à y rester seulement une partie de cursus (parfois même seulement quelques mois pour valider l'année après l'abandon d'une hypokhâgne/khâgne et en attendant l'inscription dans une autre filière). Ce turnover important se reflète dans l'éclatement des trajectoires scolaires. Les récits des (rares) étudiants qui ont fait tout leur cursus en philosophie à Paris 1 permettent de mesurer l'émiettement du collectif étudiant :

> **Baptiste** (master 2). Moi, je connais 5, 6 personnes et les autres gens ne se parlent pas. On se connaît à peine. C'est dommage.
> **JK**. Et ceux que tu connais ?
> **Baptiste**. Je les connais depuis la première année. Deux autres que j'ai rencontrés en L3, mais ils sont partis. C'est tout. J'ai rencontré une dizaine de personnes en L1 et c'est tout. En parlant, devant les cours. Mais à Paris 1, il y a que des petits groupes.

> **JK**. Et t'as gardé des amis de L1 ou L2 ?
> **Basile** (master 1). Oui, oui, il y avait un petit groupe d'amis avec qui je m'entendais bien, mais qui aujourd'hui ne sont plus tellement là. Certains ont arrêté ou sont allés ailleurs. Du coup, on se voit moins. J'ai surtout une très bonne amie. […] Après, il y en a une qui est partie en école de commerce après la L3. Il y en a une qui a redoublé et une autre qui est en histoire et que je vois quasi tous les jours. Ça fonctionne pas mal comme ça : il y a des groupes de quelques-uns qui se connaissent. […] Aussi, à partir de la L3, c'est plus diversifié, il y a de nouveaux visages. Et pour la première fois, il y des rapports un peu concurrentiels. »

À l'entrée de la troisième année de licence les cours ont lieu dans les locaux de la Sorbonne (17 rue de la Sorbonne, premier étage). C'est à ce moment qu'arrivent les sortants des classes préparatoires (d'autres étudiants rejoignent aussi Paris 1 à l'entrée de master après avoir cubé la khâgne et obtenu des équivalences). Les groupes de sociabilité se structurent autour des anciens camarades des classes préparatoires :

> **Léana** (à Paris 1 depuis sa L2 quand elle a quitté sa khâgne parisienne au bout de 3 mois). Je suis arrivée avec les amis de la prépa, donc je ne cherchais pas non plus à en rencontrer des nouveaux. Je n'ai rencontré personne à la fac. »

> **JK**. Et comment c'était, l'arrivée à Paris 1 ?
> **Morgane** (à Paris 1 depuis sa L2 après avoir quitté l'hypokhâgne à Louis-Le-Grand). Au début, j'ai eu du mal. C'est très impersonnel. On se fait pas des amis rapidement. On est livré à nous-mêmes. On est tout seul. C'est difficile quand même. C'est immense, il y a beaucoup de gens. Personne ne s'assoit avec personne, tous sont seuls. Les gens ne se parlaient pas. Au fur et à mesure, on rencontre les gens. Mais au début c'était dur.
> **JK**. Tu les as rencontrés comment les amis à la fac ?
> **Morgane**. Surtout, il y en a beaucoup de Louis-Le-Grand qui se sont retrouvés à la fac, dès la deuxième et puis beaucoup en troisième année. C'est pour ça que je n'avais pas de problèmes après.

Avec le renouvellement du corps étudiant, un cadre pédagogique favorisant l'anonymat est un autre aspect qui réduit les probabilités de voir un collectif d'études

se constituer. Les salles de cours sont faites pour accueillir entre 40 et 50 étudiants où s'entassent parfois jusqu'au double : en début d'année, il arrive fréquemment que les étudiants soient debout ou assis par terre. Loin des séminaires de lectures organisés à Prague, les enseignants à Paris 1 dispensent des cours magistraux. La participation se limite aux échanges autour des questions posées par les étudiants après que l'enseignant ait délivré sa leçon. Certains étudiants – comme Tristan qui a fait l'expérience des séminaires à Humboldt et *Freie Universitat* – y voient la source de leur sentiment d'anomie à Paris 1 :

> **Tristan.** Mais le pire je crois, c'est l'anomie qui est entre les étudiants. Tu viens, tu pars, tu ne parles à personne. Ce n'est pas un lieu de vie. Il y a une compétition. Quelque chose de très malsain. […] Tu vois les étudiants qui sont tous apprêtés, tirés aux quatre épingles, avec leur mac book, leur machin. Il n'y en a pas un seul qui se parle. C'est horrible. Je l'ai très mal vécu en fait. […] c'est une forme de cours très autoritaire. Le prof attend des étudiants qu'ils aient une réaction. Quand on prend la parole en philo en France, il faut dire quelque chose d'abouti, de très mûr et tout à fait en phase avec le thème de la discussion. Si tu dis une sorte d'étape intermédiaire du raisonnement, ou du faux et de pas très élaboré, tu te fais rembarrer. Et je remarque que je parlais que quand j'étais sûr de pouvoir dire quelque chose de très intelligent. Et j'avais envie avant tout d'avoir l'air intelligent et de ne pas dire forcément quelque chose de pertinent voilà. Et surtout, j'étais content quand les autres disaient des conneries. Et quand tu vois que t'es comme ça, tu te sens vraiment mal. Tu te dis « merde, je suis vraiment un connard en fait ». Je trouve ça horrible comme ambiance. C'est malsain.

La compétition que regrettent certains enquêtés à partir de la troisième année de licence s'attache à l'horizon des concours du secondaire érigés en objectif naturel de la formation. Mais les concours existent à l'issue d'autres formations comme les classes préparatoires où le suivi pédagogique et une vie de groupe accouchent d'une forme d'émulation collective (i.e. les classes préparatoires étudiées par M. Darmon[72]). L'anonymat et le manque d'accompagnement personnalisé renforcent le sentiment partagé par les étudiants d'évoluer dans un environnement concurrentiel oppressant. Cette hypothèse se confirme quand on observe la situation moins concurrentielle de parcours parallèles en petits effectifs. Les doubles licences (philosophie-droit/histoire/science politique) ou les masters en éthique appliquée, en logique ou en anthropologie des techniques rassemblent des collectifs plus restreints où un esprit de groupe facilite l'investissement en philosophie :

> **Pierre** (Master 2 à Paris 1, diplômé de la double licence philosophie-droit). En licence, on était une petite promo, une trentaine, puis une vingtaine d'étudiants à peine. Il y avait un assez gros abandon entre la L2 et la L3. On n'avait les cours que pour nous – pour éviter les conflits d'emploi de temps. On était tout le temps entre nous comme une classe. Et il y avait une très bonne ambiance dans notre promo. […] On faisait régulièrement des sorties avec toute la promo. C'était assez ouvert. Pas de petites cliques. Je pense que le groupe lui-même était un grand

[72] M. Darmon, *Classes préparatoires*, *op. cit.*

facteur pour que je m'intéresse à ce point-là à la philosophie. Ça m'a clairement poussé pour continuer jusqu'aux concours, pour pas abandonner.

Quand Pierre compare ici son expérience de la double licence philosophie-droit conduite en petits effectifs avec la solitude vécue en master, il décrit ce que conceptualise François Dubet : il est plus facile de poursuivre une formation au projet professionnel incertain quand les étudiants s'appuient sur l'intérêt pour la matière et sur un collectif d'études intégrateur. Or le rôle du collectif d'études ne dépend pas seulement du degré d'intégration ou de la force et du nombre des liens sociaux qu'il procure. Ses effets varient aussi selon les caractéristiques sociales du groupe et selon l'éthos qui y est partagé.

2.2. L'éthos anti-utilitaire et ses ancrages sociaux et institutionnels

Analysant différents aspects de la philosophie académique française, plusieurs sociologues s'arrêtent sur l'éthos particulier de la discipline. Ils en relèvent deux caractéristiques majeures : un aristocratisme anti-utilitaire, anti-empirique, conséquence du déclassement de la discipline dans l'espace des filières d'une part, et une critique radicale de l'ordre établi - notamment de l'ordre capitaliste et néolibéral - d'autre part. Ces deux positions fondent la défense de la discipline contre les concurrences et forces externes. Les étudiants (et enseignants) qui s'opposent à la professionnalisation s'appuient sur (au moins) une de ces postures.

L'enquête menée sur quatre sites montre des clivages institutionnels en ce qui concerne l'éthos incorporé et par conséquent aussi les rapports à la professionnalisation. Des concordances entre l'adhésion à la critique du capitalisme et le refus de la professionnalisation peuvent être observées grâce à la comparaison de la philosophie à Paris 1 et à Olomouc qui sont les deux départements les plus éloignés sur cet axe (a). Si l'aristocratisme anti-utilitaire est présente dans les quatre départements, l'exemple de l'Amicale des étudiants de philosophie de Strasbourg illustre comment ce discours fonde le rejet de la professionnalisation (b). Enfin, le cas de la philosophie pragoise permet d'observer les ancrages sociaux et institutionnels d'un éthos anti-utilitaire radical (c).

2.2.1. Critique sociale du capitalisme

Les affinités entre la critique de l'ordre néo-libéral et le rejet de la professionnalisation s'observent notamment chez les étudiants et enseignants à Paris 1. On les remarque *en creux* à Olomouc où l'éthos libéral porte en soi le mouvement vers une professionnalisation non-interventionniste (cf. chapitre 4).

Nous avons vu dans le précédent chapitre que chez les enseignants d'Olomouc**,** les courants scientistes et naturalistes de la philosophie rejoignent un certain individualisme et libéralisme politique. Un tropisme marchand, individualiste et scientiste s'observe dans la vision du monde, les manières d'étudier et les attitudes par rapport à l'avenir professionnel des étudiants d'Olomouc. Pendant les 3 mois de notre enquête, nous n'avons jamais été confronté à l'expression d'une critique du capitalisme, du néo-libéralisme ou des forces du marché. Parmi nos enquêtés-étudiants, personne ne déclare avoir voté pour un candidat ou un parti de gauche (l'étudiant le plus à gauche que nous avons rencontré se dit de « centre gauche » et a voté pour le Parti Pirate)[73]. Le cours préféré de nos enquêtés porte sur les biais cognitifs (13 sur 20). Les 7 étudiants qui envisagent de poursuivre en thèse (en philosophie, en linguistique ou en économie) veulent tous se spécialiser en neurosciences.

Au pôle opposé, à Paris 1, la critique du capitalisme fait partie d'un héritage institutionnel du département[74] qui tend à se reproduire via les choix d'orientation des étudiants :

> **JK**. Et comment t'as choisi Paris 1 plutôt que Nanterre ou Paris IV ?
> **Damien**. Mon ancien prof de philo m'a dit 'il y a deux facs très bien à Paris : Paris 1 et IV ; Paris 1 plus de gauche, Paris IV plus de droite. Paris 1 c'est plus philosophie contemporaine, Paris IV, c'est plus philosophie traditionnelle, théologie parfois.' Du coup, je me suis dit qu'il faut que j'essaie Paris 1.

Cette façon de choisir entre les philosophies parisiennes est représentative d'une tendance générale. Les étudiants bien renseignés[75] optaient pour Paris 1 en

[73] Onze étudiants rencontrés au cours d'entretiens se disent de droite et ont voté pour les candidats de droite. Un se dit du centre et a voté les verts. Les sept restant ont de faibles connaissances politiques, ne se situent pas politiquement, disent ne pas se souvenir pour qui ils ont voté ou mentionnent des candidats/partis du centre-droite sans être certains.

[74] Charles Soulié, « L'enseignement philosophique à l'université : une pratique sous contrainte structurale », *Les Cahiers du GERME*, décembre 2002, n° 22, 23, 24, p. 14-24.

connaissant sa réputation « de gauche » par opposition à Paris IV « de droite » et plus traditionaliste. Ce tri en amont est ensuite consolidé pendant la formation qui donne une place importante à la critique du capitalisme. Nos enquêtés à Paris 1 se déclarent en large majorité de gauche : onze se disent d' « extrême gauche » ou de « gauche radicale » ou « gauche de la gauche » ; huit ont voté pour Jean-Luc Mélenchon au 1er tour de la présidentielle de 2012 et huit pour François Hollande (s'y ajoutent deux votes blancs, un pour François Bayrou et trois n'ont pas voté ou ne se souviennent pas de leur vote). Si la politisation semble donc arrimée aux choix d'orientation, elle produit également des effets quant aux rapports à la professionnalisation.

La politisation à gauche renforce la méfiance par rapport aux filières et métiers utilitaires et marchands :

> Quand Rémi (master 2 à Paris 1) est en hypokhâgne littéraire, il prépare les concours d'école de commerce. Pour des raisons scolaires (bonnes notes en philosophie), il décide de continuer en khâgne « spécialité philo ». Après quatre ans supplémentaires en philosophie où il se prend de passion pour les courants (néo)marxistes, il rejette les écoles de commerce : « tu y achètes ton diplôme » ; « on t'y formate pour reproduire le système néo-libéral. »

Les étudiants qui se déclarent à gauche sont aussi plus critiques par rapport aux initiatives de professionnalisation. C'est ce qu'explicite Léana quand nous l'interrogeons sur les outils de professionnalisation à la fin d'un entretien où elle n'évoque pas spontanément le sujet :

> **JK**. Tu as entendu parler du « bureau d'orientation – partenariat entreprise » ?
> **Léana** (à Paris 1 depuis sa L2, mère au foyer sans diplôme, père ingénieur chez Alstom[76]). [Petit rire de Léana] je crois que personne n'y va. En tous cas, je sais qu'il y en a un. Mais personnellement, je ne sais pas à quoi il sert.
> **JK**. Et j'ai entendu parler aussi des cours de projet professionnel…
> **Léana**. On n'a pas ça, c'est sûr. On n'a pas de stage non plus, mais c'est pas grave, on ne va pas faire des stages, nous [petit rire]. On ne peut pas préparer le professionnel mis à part les concours. Il n'y a pas d'orientation ; enfin, on peut changer de voie. Ou… là, ils ont créé le master Phénix. Je trouve ça assez drôle d'ailleurs. J'en ai entendu parler par des amis, je trouve ça tellement absurde. Ça a un côté « vous avez raté jusque-là, mais on peut faire quelque chose pour vous. » Surtout que j'ai du mal à croire qu'il y ait beaucoup d'étudiants en philo qui se disent « finalement, je vais faire ça. » Bon, il doit y en avoir. […] Mais personnellement, je n'ai pas envie de faire ça. Peut-être qu'au final, je ferai pas la philo et plutôt de la socio si je n'arrive pas à avoir les concours. Mais quand je fais mon mémoire sur Henri Lefebvre, je n'irai pas en stage chez PwC ou Vinci. C'est sûr que c'est un choix politique aussi.

À l'opposé de la critique du capitalisme bien ancrée à Paris 1, l'éthos pro-marchand rend la philosophie à Olomouc plus ouverte vis-à-vis d'un certain type de professionnalisation. Les responsables de la formation présentent la philosophie

---

[75] Certains de nos enquêtés disent avoir mis Paris 1 « par hasard » en tête des listes renseignées dans l'APB ou dans le système d'équivalence en classe préparatoire. Les critères principaux étaient la discipline et le lieu géographique.

[76] La force de la socialisation politique permet ici à Léana de mettre à distance l'exigence de professionnalisation liée à ses dispositions familiales.

comme une discipline qui contribue à « l'adaptabilité » générale des diplômés sans donner de débouchés directs en dehors de l'enseignement et de la recherche. Les doubles parcours obligatoires en licence et les incitations à choisir « une deuxième discipline pratique » visent à adapter les étudiants aux « besoins » du marché du travail.

Pour faire ressortir le poids de l'éthos d'un département, comparons les trajectoires et propos des enquêtés particulièrement intégrés en philosophie. Les étudiants qui poursuivent en thèse de philosophie et qui en France réussissent les concours de l'enseignement sont susceptibles d'avoir adopté les pratiques et représentations valorisées au sein de leur département. À Paris, cinq de nos enquêtés correspondant à ce profil. Ils tiennent tous un discours critique vis-à-vis de la professionnalisation et des forces marchandes en affirmant l'autonomie de la discipline (Mathias et Damien en thèse ; Aymeric, Léana, Baptiste professeurs du secondaire en 2020). À Olomouc, au moins quatre de nos enquêtés continuent en thèse[77] dont deux, Alena et Jan, en tant que « doctorants internes », c'est-à-dire avec un financement et une charge d'enseignement. Nous rencontrons Alena alors qu'elle est en master 1. Elle déplore que la philosophie ne soit pas mieux applicable en dehors du champ académique et souhaite enseigner pour « être utile ». Elle veut surtout éviter une recherche en « histoire de la philosophie et passer [s]a vie à commenter ce que les autres avaient dit il y a cinq cents ans. » Sa thèse porte sur les approches cognitives de l'éthique et de la morale et elle enseigne au département. Jan représente un cas limite incarnant les aspects les plus pro-marchands et utilitaires de l'éthos de la philosophie à Olomouc :

> Nous rencontrons Jan en hiver 2014 quand il finit son double master philosophie-économie appliquée. Il considère que l'enseignement en philosophie devrait être construit autour des « compétences pratiques : savoir parler, réfléchir, faire une présentation, se faire sa propre opinion […], savoir vendre ce qu'on a appris. » La philosophie trouverait « une application dans le marketing ou dans d'autres domaines de l'économie. […] On pourrait ainsi réunir les figures du philosophe et du businessman » que les traditions disciplinaires séparent jusque-là.
> Après son double-master philosophie-économie appliquée (en cinq ans avec d'excellents résultats), Jan entame une thèse financée au département de philosophie. Il y dirige le « séminaire philosophico-économique » et donne un cours intitulé « le risque comme problème philosophico-économique ». Il coordonne aussi un projet sur la « réflexion philosophique de la rationalité limitée » et publie plusieurs articles dans le domaine des neurosciences et de la neuro-économie. Il soutient sa thèse sur « la nature humaine » et la « pensée politique » chez Albert Camus au bout de trois ans. À la rentrée 2018, il débute une deuxième thèse, cette fois-ci au sein du département d'économie appliquée. Il co-signe une dizaine d'articles où il applique les concepts des

[77] Pavlina fait une thèse en linguistique-neuroscience en Espagne. Eva fait une thèse non-financée à Olomouc sur les fondements philosophiques des droits de l'homme.

neurosciences, de l'éthique et de la phénoménologie à la gestion (pour illustrer l'assemblage des concepts et approches, voici l'intitulé de l'un de ses articles: *Several Notes on the Existential Hermeneutic Phenomenology for Project Management and Possibilities of Its Extension by Other Existential Concepts: Case Study From the Research Project Team*).

Les opinions de Jan sur la proximité entre la philosophie et la gestion ou sa vision dépolitisée de l'économie ne sont pas propres à Olomouc. Mais contrairement aux étudiants qui avaient des attitudes similaires à Paris, Prague ou Strasbourg, il n'est pas marginalisé et obtient un financement de thèse. Cette orientation philosophique et politique distingue le département d'Olomouc et l'oppose le plus nettement à l'UFR de philosophie de Paris 1. L'éthos aristocratique anti-utilitaire est un autre ressort de la critique de la professionnalisation qui réunit plutôt qu'il oppose les quatre départements de l'enquête.

2.2.2. Critique aristocratique du marché

Louis Pinto compare l'éthos de la philosophie universitaire en France aux attitudes des aristocrates déclassés qui s'accrochent à leur supériorité symbolique. Elle maintient sa distinction non plus depuis le haut de la hiérarchie des filières, mais depuis les marges, par le biais de références à un système de valeurs anciennes et/ou excentriques. Comme les aristocrates concurrencés par les bourgeois, la philosophie subit un déclassement lié à l'essor de disciplines plus empiriques, techniques et utilitaires. Du fait de cette position dans l'espace des disciplines, les philosophes développent un discours fondé sur la critique du matérialisme marchand et de l'empirisme[78]. Notre objectif n'est pas de décrire les variétés et les occurrences déjà bien documentées de ces thèmes, mais de montrer comment le désintéressement aristocratique de la philosophie façonne les rapports des étudiants à la professionnalisation. Pour cela nous proposons de commencer par la description d'un épisode particulièrement révélateur de cette dynamique.

De février jusqu'à avril 2013, nous nous rendons régulièrement dans les locaux de l'Amicale des étudiants de philosophie (AEP) à Strasbourg. Un mercredi midi, les étudiants de l'Amicale se sont réunis pour imprimer la nouvelle édition de leur revue les *Dessous de l'être*. Le texte qui ouvre le numéro porte sur la journée Portes ouvertes de l'Université. C'est un récit à la première personne signé par Claire, une étudiante du master enseignement, ancienne présidente de l'AEP et écrivaine

[78] L. Pinto, *La vocation et le métier de philosophe*, *op. cit.*, p. 100, 203-204.

débutante à succès[79]. L'article donnera lieu à un débat parmi les étudiants présents ; nous en restituons l'essentiel :

> « *On devient quoi en philo ?* » Cette question a fait siffler mes oreilles pendant plus de 4 heures aux Journées Universitaires. Comme chaque année, c'est la déroute. Les lycéens se succèdent, les remarques fusent, le cynisme grandit. D'ailleurs, ils ont tous ce petit sourire narquois, lorsqu'ils aperçoivent la pancarte *« philosophie ». « Oh ! Des Philosophes, une espèce menacée ! Bah oui, 'y'a aucun débouché !' »* Je m'évertue à les convaincre ; Non, la philosophie ne vous destine pas à une errance angoissante à Pôle Emploi. [...] Voilà déjà une autre lycéenne qui approche. Oui, elle a le regard vicieux : « *Ça va les études ? Je ne m'intéresse pas à la philo. Mais y'a du monde partout où c'est intéressant, j'aime pas faire la queue. Comme vous êtes tous seuls, j'ai pitié.* » Ma pauvre, mais sais-tu ce qu'est la philosophie ? « *Oui, oui* » répond-elle, « *j'ai lu la Princesse de Clèves, la première œuvre philosophique !* » Bastien sourcille « *sinon, y'a Kant…* »[80].

Quand Claire décrit dans cet extrait la « lycéenne au regard vicieux » ayant « pitié » pour les philosophes esseulés à leur stand, elle fait partager aux lecteurs l'expérience que font les étudiants en philosophie de la domination de leur discipline par les filières plus professionnalisantes. Mais en même temps, les apprentis philosophes font jouer une ironie hautaine mobilisable grâce au passé glorieux de la discipline-reine : « Ma pauvre, mais sais-tu ce qu'est la philosophie ? […] Sinon, y'a Kant… ». L'article touche les étudiants présents ce jour à l'Amicale avec Claire, cinq garçons (Nathan, Maxime, Azad, Arnaud, Baptiste)[81] et deux filles (Chloé et Emilie)[82]. Les cinq garçons suivent un parcours de philosophie allemande ; quatre parmi eux veulent continuer jusqu'aux concours ; Azad vise un master à l'IUFM pour passer le concours d'instituteur. Tous les cinq sont issus d'une partie de la promotion de troisième année qui est la plus intégrée et intéressée par la philosophie (Marina, une autre étudiante de la L3 les décrit comme ceux qui « s'assoient devant […], ne fument pas à la pause et ne doutent pas de la philo ») :

> **Azad** (père chauffeur, mère employée pharmaceutique). À un moment j'étais à la Librairie Kleber et là il y a deux connards qui arrivent et qui disent 'Là c'est le rayon de philo, ah je me casse, c'est nul.' Tu vois ? C'est ça la règle. »
> **Emilie** (L3, en reprise d'études ; père expert-comptable en retraite, mère secrétaire en retraite, vice-présidente de l'Amicale des étudiants de philosophie, élue AFGES au CEVU). Pendant vingt-cinq ans j'allais dans les rayons de philo et je me disais, ah putain c'est compliqué…ça sera pour plus tard.
> **Azad**. Oui, mais toi tu t'es réveillée ! Voilà, tu t'es dit c'est pour plus tard et tu l'as fait.
> **Nathan**. C'est ton grand mérite ça. Et la plupart ils restent endormis. Ils disent oui, c'est nul ça c'est la philo, c'est inutile. Pour moi c'est ça le plus gros problème.

[79] En 2012, Claire a gagné un prix littéraire pour le meilleur polar de l'année. En 2020, elle publie son 4e ouvrage.

[80] Amicale des étudiants en philosophie de Strasbourg, « Les Journées Universitaires », *Les dessous de l'être*, mars 2013, mars 2013p. 2-3p.

[81] Sur ces 5 étudiants, nous n'avons rencontré que Maxime en entretien. Nous ne disposons pas des caractéristiques sociales de Nathan et Arnaud.

[82] Nous avons réalisé un entretien avec Chloé le 26 mars 2013 dans une salle à la FP ; avec Emilie le 4 avril 2013 dans une salle à la FP.

[…]
Azad. Tu peux pas dire pourquoi en terminale lui ou moi il a eu l'illumination en se disant, oui tiens. Ce qu'il faut comprendre c'est pourquoi il y a une telle différence ; pourquoi nous on comprend cette chose-là et pourquoi l'autre abruti nous dit vous êtes des idiots et vous dites des conneries.
Nathan. C'est horrible ça.
Azad. C'est ça le gros problème.
Nathan. C'est ça l'énorme décalage ; et si tu veux en parler à quelqu'un il ne comprend pas.
[…]
Maxime (L3, père instituteur, mère employée administrative de la fonction publique). On sert à rien. On sert à rien donc on nous rejette. Mais le philosophe il n'est ni utile ni inutile ; il est hors de ça.
Arnaud. En fait, ces gens ont raison, on sert à rien.
Nathan. La question ne se pose pas si on sert ou si on ne sert pas. La question se pose dans la société telle qu'elle est. On doit pas nous poser cette question. Cette question ne nous concerne pas. On doit pas se demander si on est utile ou pas. Ça n'a rien à voir avec la philo. On nous pose cette question, mais cette question, elle est complètement illégitime.
[…]
Azad. Comme la démocratie vulgaire n'écoute pas les philosophes, la politique n'écoute pas non plus les philosophes. Or la politique doit être non pas à l'image du peuple, mais à l'image du philosophe. Il faut que la politique suive la philosophie. Tant qu'elle ne fera pas ça, rien ne changera.

Cet échange et l'article de la revue étudiante révèlent des mécanismes collectifs qui favorisent un engagement d'apparence désintéressée et marginale. À la manière des militants lambertistes, courant minoritaire trotskiste analysé par Karel Yon, ce groupe d'étudiants particulièrement bien intégré en philosophie se construit une « conviction du 'bon choix' » en ce qui concerne leurs études. La « sociabilité 'entre camarades' » et « l'ajustement dispositionnel […] aux attentes de l'institution » leur permet d'éprouver une forme de « bonheur militant[83] ». Leur position est consolidée via « 'l'étiquetage' [84] » par les jeunes d'autres filières. On peut en observer l'exemple quand la lycéenne interpelle Claire aux Journées universitaires ou quand les clients de la librairie Kléber n'apprécient pas le « rayon philo ».

Sur le plan idéologique, les extraits cités reflètent, d'un côté, la perte du prestige et les doutes sur l'utilité sociale de la philosophie (ils « ont raison, on ne sert à rien »), de l'autre, la supériorité transmise en héritage, les prétentions à dominer le savoir et tenir les rênes de la cité (« il faut que la politique suive la philosophie »). Les positions conservatrices ou réactionnaires de Nathan et d'Azad (« la démocratie vulgaire n'écoute pas les philosophes ») divergent de la critique sociale de Paris 1. Mais les deux se rejoignent en ce qu'elles donnent des ressources pour s'opposer à la

[83] Karel Yon, « Modes de sociabilité et entretien de l'habitus militant: Militer en bandes à l'AJS-OCI », *Politix*, 2005, n° 70, n° 2, p. 147-148.
[84] *Ibid.*

professionnalisation. Une forme radicale de l'éthos anti-utilitaire et ses conditions sociales de reproduction peuvent être observées en philosophie à Prague.

2.2.3. Désintéressement des héritiers pragois

Ce n'est ni à Paris 1 ni à Strasbourg, mais à Prague que nous rencontrons des figures étudiantes qui ressemblent *en partie* aux héritiers-dilettantes décrits par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Le dilettante « ne connaît que les horizons indéfiniment reculés de l'aventure intellectuelle »[85]. Il étudie longtemps et n'hésite pas à négliger le travail strictement demandé pour s'investir dans des activités culturelles extérieures à la formation. Il « déréalise » la finalité professionnelle de sa formation puisque sa position sociale future (emplois de cadres et professions intellectuelles) lui est garantie grâce aux codes et au carnet d'adresses qui accompagnent ses origines sociales favorisées.

Comme les dilettantes des années 1960, les apprentis-philosophes pragois étudient particulièrement longtemps et souvent plusieurs disciplines à la fois ou successivement. Ils sont d'origine sociale élevée et s'inquiètent relativement peu quant à l'accès aux emplois souhaités. Les réseaux tissés à l'Ufar ouvrent la porte vers un travail étudiant qualifié, formateur et anticipateur de la carrière à venir, loin des « petits boulots » alimentaires du type baby-sitting ou McDonald[86]. Si ces privilèges sont conditionnés par l'origine sociale élevée de la majorité des étudiants à l'Ufar, ils ne se limitent pas aux enfants de l'élite culturelle, mais se transmettent via le collectif d'études :

> **František** est en première année de master lors de notre entretien en janvier 2014. Ses parents sont bacheliers, mère éducatrice spécialisée, beau-père employé de bureau au service des impôts. Pendant ses études, František travaille d'abord dans une entreprise de formation gérée par une étudiante à l'Ufar (« j'accompagnais les formateurs de l'aéroport et gérait des trucs par téléphone ; ce n'était pas super bien payé »). Au début de sa L2, « en buvant des bières à la sortie d'un cours », František se voit proposé le travail de rédaction des procès-verbaux du Sénat Académique de la Faculté, rémunéré par « une bourse correcte. » Il assiste ainsi de près au mouvement contre les réformes des universités et se prend d'intérêt pour les politiques publiques[87]. Une fois diplômé en philosophie, il entre au ministère de l'Éducation où pendant deux ans il a la charge de l'agenda de l'enseignement supérieur. Lors de ses études, il touche une

[85] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*, p. 86.
[86] Vanessa Pinto, *A l'école du salariat: les étudiants et leurs « petits boulots »*, 1re édition., Paris, Presses universitaires de France, 2014, 329 p.
[87] Lors de notre entretien en 2014, un an et demi avant la fin de ses études, il envisageait de transformer cet intérêt en travail pour un ministère (de « l'éducation ou de la santé »). Une autre option était d'entrer dans une multinationale du conseil ; cette piste lui avait été suggérée par un ami du lycée, mais nécessitait de passer par « une procédure de sélection très longue et compliquée ». Il y parvient en 2017.

autre bourse pour l'édition de la revue des étudiants de philosophie. Il collabore sur ce projet avec un camarade de classe, fils d'un professeur de l'Ufar. Avec le même ami, il co-publie la traduction d'un ouvrage d'Étienne Balibar après son retour d'ERASMUS à Paris 1.
Si la plupart de nos enquêtés travaillent à côté des études et font aussi des « boulots » étudiants plus classiques, ceux-ci sont rarement sans lien avec leur réseau et leur statut socio-culturel. Vlado est serveur, mais dans un café littéraire. Aleš travaille à la bibliothèque de l'Ufar et « fait un peu du tout » pour une agence de voyage tenue par un « ami de l'Ufar ». Lukáš obtient un poste à mi-temps à la bibliothèque de Vaclav Havel, dirigé par les anciens dissidents proches de son père. Jonáš travaille pour une association d'aide aux personnes dépendantes fondée et dirigée par sa tante. Pendant sa quatrième année de licence en philosophie, Zdeněk est employé à plein temps dans le bureau d'une municipalité pragoise « grâce au piston : une amie de [s]es parents a pu [l]e recommander. » Lenka en double parcours philosophie et traduction-interprète travaille notamment pour son père architecte et fonde une agence de traduction avec deux camarades de sa promotion.

Au-delà de ces emplois modestes mais valorisants, obtenus grâce aux réseaux des élites culturelles, à partir de leur troisième année de licence, beaucoup de nos enquêtés donnent des cours particuliers. Certains enseignent les langues dans des agences privées, d'autres la philosophie au lycée. Certains participent à des initiatives académiques soutenues financièrement par la Faculté que ce soit sous forme d'une bourse récompensant un travail accompli *a posteriori* ou par un financement par projet plus classique (week-end d'intégration, publication de la revue des étudiants, organisation des conférences, codage d'un algorithme utilisé par la direction de la faculté pour l'allocation des bourses, etc.).

Ces opportunités d'emploi dans les univers désirables réduisent les pressions à la professionnalisation. Comme chez les héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, les études désintéressées reposent ici sur un destin de classe garantissant les emplois de cadre ou de professions intellectuelles supérieures. Mais contrairement aux héritiers qui n'entraient sur le marché de l'emploi qu'après leur formation[88], les étudiants pragois travaillent à côté de leurs études. Ce qui facilite leur investissement en philosophie ne relève pas du déni du travail futur, mais de leur intégration dans un monde du travail qui anticipe sur leur carrière à venir.

Avec l'accès à un travail valorisé, le rapport à la formation est l'autre aspect qui distingue les étudiants pragois des héritiers-dilettantes parisiens des années 1960. Nos enquêtés de l'Ufar ne manifestent pas une « désinvolture » ou un « détachement » envers la discipline. Au contraire, les plus intégrés dans la formation sont plutôt surinvestis. Si comme les dilettantes, ils s'opposent à une approche trop scolaire des études, ce n'est pas pour mettre à distance l'indignité du laborieux, mais la

[88] Selon les données de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, plus la CSP du père est élevée plus la discipline étudiée est traditionnelle (avec la philosophie au sommet) et moins les étudiants travaillent « en dehors des études. » P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*, p. 146.

superficialité d'une conception des études qui seraient un moyen et non pas une fin en soi. On peut l'observer avec l'exemple de Karolína, Vlado et Aleš, trois étudiants qui revendiquent explicitement l'idéal des études désintéressées ; figures d'étudiants « éternels », ils sont en même temps particulièrement intégrés à l'Ufar :

> **Aleš** (26 ans, père ingénieur, mère guérisseuse) obtient son bac professionnel métiers du livre avec un an de retard. Quand nous le rencontrons pour un entretien (décembre 2013), il est en sixième année de licence de philosophie et cumule deux emplois administratifs dont nous avons déjà parlé.
> **Vlado** (30 ans, licence, mère enseignante d'anglais à l'université) en deuxième année de licence à l'Ufar après avoir étudié les lettres anglaises et le journalisme à Bratislava (sans en obtenir un diplôme) et « voyagé et travaillé » pendant quatre ans (travail entre-autres en restauration, en BTP ou comme jardinier notamment en Angleterre, États-Unis, Allemagne). L'année où nous le rencontrons (2013-2014), il vient régulièrement en cours et sort avec d'autres étudiants boire des cafés en journée et des bières en journée et soirée. Il initie les « lectures philosophiques », un séminaire étudiant pour « lire ensemble les textes difficiles ». Vlado ne finira pas sa licence, mais en 2018, il participe à la fondation d'une nouvelle revue slovaque de critique sociale, politique et culturelle dont il est depuis rédacteur en chef. Il publie un roman, de la poésie et plusieurs traductions de romans américains.
> **Karolína** (29 ans, master, père ingénieur-pilote, mère licence de tourisme, l'hôtesse d'air) entre en licence à l'Ufar en 2004 en parallèle d'un parcours en philologie italienne. Nous la rencontrons 9 ans plus tard alors qu'elle finit son master en philosophie. Elle tutoye plusieurs enseignants dont le directeur du département et donne des cours de philosophie dans un lycée au centre de Prague. En 2011, elle lance avec d'autres étudiants le week-end d'intégration qui s'institutionnalise depuis. Dans la même période, elle participe aux échanges avec la direction de l'institut et contribue à la mise en place des cours de tutorat.

Même s'ils prolongent leurs études, Karolína, Aleš et Vlado mettent en avant la nécessaire assiduité et le travail sérieux pour *bien* étudier :

> JK. Et comment tu prépares les séminaires, tu lis les textes avant d'y aller ?
> Vlado. Oui, je lis les textes dans 90% des cas. En fait, quand je ne lis pas, j'y vais pas parce que c'est complètement inutile d'y aller. T'es planté là comme un idiot, tu ne comprends pas de quoi on parle. […] À l'Ufar, le niveau est vraiment très bon. J'étais avant dans deux facs différentes à Bratislava. C'est incomparable. Je faisais les lettres anglaises et du journalisme et c'est vraiment juste pour avoir un diplôme [qu'il n'a jamais obtenu, ayant abandonné les lettres en deuxième et le journalisme en cinquième année]. Mis à part ce bout de papier, tu n'y gagnes rien. C'est de la farce, non pas de l'éducation.

De la même manière que Vlado, Karolína oppose la formation exigeante et de qualité à l'Ufar avec l'enseignement « basique », « plat » et « banal » en philologie italienne où elle a obtenu une licence :

> Karolína. En italien par exemple, ils faisaient de la théorie de la littérature. C'était si introductif, si basique que c'était impossible de provoquer une réflexion à partir de ça. C'était si plat, factuel, banal. […] J'en ai parlé avec un enseignant là-bas et il m'a répondu « oui, mais nous avons des étudiants qui ne savent pas ce qu'est un sonnet ; on doit leur expliquer ». Donc là-bas, c'est conçu de façon à ce que les étudiants puissent arriver en cours sans être préparés au

> préalable. Du coup, on enseigne l'introduction et on n'a plus le temps pour aller au-delà. À l'Ufar, si tu ne lis pas les fondamentaux avant le cours, tu comprends rien. C'est pour ça que les étudiants sont perdus au début. Mais une fois qu'ils ont compris, ils lisent les introductions à la maison et les cours peuvent être intéressants.

Comme l'esquisse ici Karolína, quasiment tous nous enquêtés éprouvent un sentiment de détresse au premier cours à l'Ufar : « j'étais complètement perdu », « c'était horrible, je me suis dit que j'étais un idiot fini », « je notais les mots que je ne connaissais pas pour les chercher à la maison, mais j'ai arrêté de suivre quand j'ai rempli deux feuilles ». Les cours à l'Ufar portent sur des thématiques précises et changent d'une année à l'autre. En l'absence de matières introductives, les étudiants sont censés connaitre les bases ou les acquérir par un travail personnel. Quand Vlado, Aleš et Karolína mettent l'accent sur l'autonomie dans le travail, c'est pour eux aussi une façon de faire preuve de leur engagement désintéressé, mais sérieux et existentiel en philosophie :

> Aleš. Je pense que le cadre très libre des études [possibilité d'organiser librement son emploi du temps, de choisir des cours optionnels et étendre la licence à 6 ans] correspond à la matière. On est là pour étudier la pensée et non pas pour courir après les succès académiques […] Je ne suis pas un étudiant qui aurait des ambitions académiques. J'étudie pour moi-même. […] ça me laisse plus libre. […] C'est aussi que je n'ai pas envie d'enseigner ou de faire de la recherche. Mais ça ne veut pas dire que je veux arrêter après la fac, trouver un boulot normal et ne plus penser à la philosophie. Je veux continuer à lire et venir à l'Ufar comme auditeur libre ; il y en a plein qui font ça. C'est gratuit et je n'ai aucun besoin d'être inscrit quelque part.
>
> Vlado. La licence est super chargée. Je comprends même pas comment quelqu'un peut la finir en 3 ans. Enfin, si, je comprends. Tu peux te concentrer juste sur les quelques matières qui sont obligatoires, c'est-à-dire que tu vises vraiment le nécessaire et ne vas jamais au-delà. Par exemple, on a ces quatre grands examens [obligatoires pour valider la licence]. T'as une liste de littérature ; et pour chaque ouvrage, tu dois lire 20-30 pages. Mais je ne sais pas faire. Je commence à lire 20-30 pages et j'ai envie de lire le livre en entier. Je le lis en entier et un mois est foutu en l'air. Donc en fait, tu peux le finir en 3 ans, mais tu sors comme un complet ignorant. […] [À propos du séminaire de lectures que Vlado a initié]. On lisait Husserl et Karolína nous a dit en deuxième séance qu'elle ne viendrait plus, qu'elle ne voulait pas s'humilier. Tu te rends compte ? Elle est en train de finir son master et elle ne comprend pas Husserl. Et elle n'est pas la seule. J'en connais d'autres qui sont en master et n'ont jamais lu Husserl.

L'engagement existentiel ou personnel permet de justifier la durée prolongée des études. Mais ça devient aussi une manière légitime d'appréhender la philosophie et

un critère pour jauger les façons de l'étudier. C'est en cela que le désintéressement des étudiants pragois est radical : tout en défendant le sérieux du travail universitaire, ils dénigrent le carriérisme académique et toutes les façons intéressées de s'investir en philosophie : valider un cours, avoir un diplôme, obtenir des crédits, publier.

Pour Karolína, l'approche désintéressée et existentielle a un attrait qu'elle relit directement à l'héritage de la dissidence pendant le régime socialiste. Avec deux autres étudiantes de l'Ufar, Karolína mène une enquête sur la philosophie dissidente et son institutionnalisation à l'université après 1989. Elles organisent une série de conférences et réalisent des entretiens avec les acteurs de l'époque, rassemblent des archives personnelles et éditent un ouvrage de 413 pages publié en 2013. En entretien, Karolína s'attarde sur la force symbolique de l'engagement existentiel des philosophes semi-clandestins d'avant 1989, devenus autorités officielles de la philosophie universitaire tchèque dans les années 1990 :

> Karolína. La raison pour laquelle on s'y intéressait [à la transition entre la philosophie d'avant et d'après 1989], c'est que les gens qui nous enseignent aujourd'hui à l'Ufar, ils avaient appris la philosophie dans ces conditions-là. Ils ont fait les séminaires dans les appartements ; ils galéraient pour trouver les textes. Ils étaient formés par ça. On avait aussi l'impression que nos enseignants à l'Ufar se positionnaient envers la philosophie de manière assez personnelle. Ça peut avoir l'air pathétique dit comme ça. Mais comparé à ce que j'ai vu dans d'autres départements [italien et littérature comparée], je trouve que ça leur importe vraiment. Il y en a qui donnent des cours sans être payés. Je n'ai pas l'impression que ce soit pour eux juste la question du travail ou d'une spécialisation académique ; ce n'est pas comme s'ils faisaient de la chimie quoi. C'est de la philosophie. Et en philosophie on aborde forcément les questions qui nous touchent personnellement. Donc on a un rapport plus personnel à la philosophie qu'à la chimie. C'est ce que j'imagine [rire Karolína] : il y a forcément cette dimension existentielle dans la formation.

Le désintéressement des étudiants à l'Ufar est radical dans le sens où il dénigre les études de philosophie qui ne seraient pas personnelles ou existentielle. Il est conditionné par leur statut d'élite sociale et culturelle et par l'héritage politique du département : beaucoup d'étudiants sont sensibles à l'aura de leurs enseignants, anciens dissidents qui ont fait preuve d'un engagement anti-institutionnel et anticonformiste et qui continuent à afficher à la fois leur rigueur intellectuelle et leur mépris des hiérarchies temporelles (cf. chapitre 6).

Dans les trois départements (hors Olomouc), les étudiants sont exposés à un éthos philosophique qui facilite la mise à distance de la professionnalisation. Cela

peut se faire à l'appui d'une critique sociale du capitalisme, via un mépris aristocratique du matérialisme marchand ou au nom d'un engagement rigoureux et existentiel en philosophie. Ces éthos de désintéressement ont un ancrage institutionnel et social (i.e. réseau élitaire assurant l'accès à des emplois valorisés aux étudiants de l'Ufar) qui assurent leur reproduction. À côté de l'éthos philosophique et de l'intégration dans un collectif, l'autre dispositif qui permet aux étudiants d'articuler la philosophie et l'exigence de professionnalisation c'est l'idée, collectivement entretenue, d'un avenir professionnel dans l'enseignement et de la recherche.

2.3. Un « mensonge collectif »

Avant de décrire l'analogie entre le concept du « mensonge collectif »[89] et les aspirations à devenir philosophe professionnel, arrêtons-nous sur les étudiants qui se projettent vers l'enseignement et la recherche. Trente-trois de nos enquêtés, soit environ la moitié des étudiants rencontrés pour entretien disent vouloir enseigner la philosophie dans le secondaire ou être enseignant-chercheur dans le supérieur. En France, ces étudiants se dirigent vers les concours de l'enseignement secondaire. En Tchéquie, l'enseignement secondaire est plus rarement désiré, mais environ ¼ de nos enquêtés souhaitent entamer une carrière académique (voir l'encadré n° 7.3).

Encadré n° 7.3 – Qui veut enseigner au lycée ?

Les perspectives professionnelles des enquêtés divergent selon l'origine sociale de l'étudiant et le contexte institutionnel de ses études. À Paris 1, trois quarts de nos enquêtés (17 sur 21) souhaitent passer les concours pour enseigner la philosophie au lycée et/ou entamer une carrière académique. À Strasbourg, les données des entretiens et d'un questionnaire indiquent qu'il y aurait une petite moitié d'étudiants aspirant à l'enseignement et à la recherche[90]. À Olomouc, c'est aussi environ une moitié de nos enquêtés qui souhaitent faire une thèse (5-6 sur 20) et/ou enseigner au lycée (3-4 sur 20). À Prague, ils ne sont que 20% (4 sur 20) à vouloir faire une thèse et personne n'indique l'enseignement secondaire en premier choix professionnel.

[89] A. Sayad, *La double absence*, *op. cit.*

[90] Trois des onze enquêtés interviewés souhaitent entrer dans l'enseignement ou la recherche. Sur les trente-deux répondants à notre questionnaire qui ont renseigné les débouchés souhaités (sans doute plus intégrés et investis dans leurs études que la moyenne), dix-sept mentionnent uniquement l'enseignement et la recherche ; trois envisagent l'enseignement et la recherche comme une possibilité parmi d'autres. Logiquement, les proportions varient selon la phase d'études. En 2013, dans le master recherche, neuf sur une quinzaine d'étudiants souhaitent passer les concours alors qu'ils ne sont que deux sur une trentaine en L1.

Sans qu'on puisse dire à quel point ces proportions sont représentatives, elles reflètent des différences structurelles évidentes.
Paris 1 est un département de philosophie très réputé pour la préparation aux concours. Les anciens des écoles préparatoires l'intègrent dans cet objectif en fin de licence ou en master et la préparation à l'agrégation attire les diplômés d'autres départements français. Si à Strasbourg, les étudiants qui se destinent aux concours sont moins nombreux, c'est que les chances de les réussir sont plus faibles (certains étudiants souhaitant passer les concours vont à Paris 1 ou IV.
En Tchéquie, les enseignants du secondaire sont formés dans les facultés de pédagogie moins sélectives et moins prestigieuses que les facultés de lettres de notre enquête. Ils suivent généralement deux disciplines différentes pour enseigner deux matières indépendantes au lycée. De plus, au lycée, la philosophie n'est pas une matière indépendante, mais est enseignée avec l'économie, la sociologie et la psychologie, comme « fondamentaux des sciences sociales ». Par conséquent, pour devenir professeur du secondaire, les étudiants de philosophie doivent rattraper des lacunes dans les 3 autres sciences sociales et souvent rajouter une quatrième matière indépendante. Aussi, l'enseignement secondaire est peu attractif pour les diplômés du supérieur ce qui s'explique d'abord par des occasions d'emploi plus attrayantes et facilement accessibles ailleurs : le chômage des diplômés est bas et les salaires dans l'éducation tchèque aussi[91]. Selon l'OCDE, en 2018, les salaires des enseignants du collège atteignaient en Tchéquie en moyenne 64% des salaires des diplômés du supérieur, soit la proportion la plus basse des pays de l'OCDE.[92]
Aucun de nos enquêtés pragois ne souhaite enseigner au lycée, alors que nous en avons rencontré quatre à Olomouc. Cet écart ne semble pas être dû seulement aux biais inhérents à la sélection de nos enquêtés. À Olomouc, les doubles cursus sont systématisés en licence ce qui donne aux étudiants une éventuelle deuxième matière à enseigner avec les sciences sociales. Pour les étudiants pragois, les horizons des possibles professionnels sont plus larges du fait de leur proximité sociale et géographique avec l'élite économique et culturelle du pays. En parallèle, la désirabilité de l'enseignement est d'autant plus restreinte que les salaires des enseignants sont relativement plus bas dans la capitale qu'ailleurs[93].
Les différences institutionnelles dans les aspirations professionnelles recoupent les clivages liés à l'origine sociale des étudiants. L'enseignement secondaire est un horizon professionnel plébiscité par les étudiants issus des classes populaires (public quasiment absent en philosophie à Prague), des classes moyennes du pôle culturel ou du secteur public. Les enquêtés issus des classes supérieures aspirent à l'enseignement supérieur et la recherche, l'art et culture ou une réorientation vers la gestion et le conseil aux entreprises.

2.3.1. « Il y a toujours derrière l'idée de l'enseignement »[94] : un projet professionnel à la clef.

[91] Daniel Münich et Vladimír Smolka, *Platy učitelů v roce 2019: Blýská se na lepší časy? (Teachers' salaries in 2019: A glimpse of a brighter future ?)*, Prague, Institute for Democracy and Economic Analysis (IDEA), CERGE-EI, Czech Academy of Sciences' Economics Institute, 2020, p. 11.
[92] OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Paris, OECD, 2020, p. tableaux D 3.1.
[93] D. Münich et V. Smolka, *Platy učitelů v roce 2019: Blýská se na lepší časy? (Teachers' salaries in 2019: A glimpse of a brighter future ?)*, *op. cit.*, p. 17-20.
[94] Paul cité ci-dessous.

Malgré les différences institutionnelles et sociales, l'enseignement (secondaire ou supérieur) et la recherche sont l'aspiration professionnelle modale des étudiants de philosophie. Pourtant, dans l'enseignement supérieur des deux pays, les nouveaux postes sont rares et la précarisation grandissante[95]. Aux concours externes de l'enseignement secondaire en France, il y a entre un et deux postes pour dix diplômés de master de philosophie[96]. Il s'en suit que seule une minorité très restreinte de ceux qui aspirent à faire de la philosophie leur métier réussit réellement. Ces proportions sont largement connues par les enseignants et étudiants. Pour autant, la formation continue à être orientée vers l'enseignement et la recherche en philosophie et une majorité d'étudiants continue à y voir leur avenir professionnel. Cet écart – entre les aspirations et les opportunités – trouve ses origines dans les manières dont les étudiants se mobilisent pour contourner l'exigence de professionnalisation. Parce qu'il faut étudier la philosophie avec une issue professionnelle présentable (la philosophie plus que les écoles, les IEP ou Polytechnique), les étudiants érigent l'enseignement et la recherche – le seul débouché naturel et direct de la discipline – en projet professionnel. Surtout pendant la licence, l'horizon professionnel de l'enseignement et de la recherche n'est pas le résultat d'une réflexion réelle autour de l'avenir professionnel ; il découle plutôt naturellement d'un choix scolaire de la philosophie (une filière « qui me plait »). C'est ainsi que Paul en master 1 à Paris décrit ses débuts en philosophie après trois ans d'une « petite prépa » littéraire à Nîmes :

> **JK**. Et comment c'était d'arriver à la fac' de philo après la prépa ?
> **Paul**. J'étais content de trouver quelque chose qui me plaise. J'étais content de travailler et d'y passer le temps. Je savais qu'il y avait pas forcément énormément de débouchés. Mais je ne sais pas, ça ne m'a pas trop bloqué. De toute façon, si je ne faisais pas ça, je ne savais vraiment pas ce que je ferais d'autre. Même indépendamment de l'idée d'emploi pour après. Mais bon, il y a toujours l'idée derrière de l'enseignement et de l'agrégation. Pour l'instant, j'en suis là.

[95] P. Pabian et K. Šima, « Higher Education Policy Context », art cit ; M. Vohlídalová, M. Linková et B. Nyklová, « Conclusions: Consequence of Neoliberal Transformations of the Research Profession for Gender Equality in Research », art cit.

[96] Depuis les années 1990, le nombre de postes à l'agrégation externe ne dépasse pas 10% du nombre de diplômés de maitrise/master 2. Le nombre de postes au CAPES est à peu près équivalent. Les chances sont certes plus importantes pour les étudiants qui suivent la préparation à l'agrégation à Paris 1, mais elles restent objectivement faibles. D'après le responsable de la préparation à l'agrégation, environ un tiers des 120-150 inscrits obtiennent un des concours. En moyenne, entre 2009 à 2016, 67% des admis aux concours (CAPES ou agrégation externes) sont issus de l'académie Paris-Créteil ; ces postes sont obtenus majoritairement par les normaliens et les diplômés de Paris 1 et Paris IV. En huit ans (2009-2016), il y a quatorze admis de l'académie de Strasbourg.

Pour Paul, les études de philosophie répondaient d'abord à un intérêt particulier pour la matière (« si je ne faisais pas ça, je ne savais vraiment pas ce que je ferais d'autre »). C'est seulement face à l'omniprésente exigence de professionnalisation qu'il répond sans trop de conviction par « l'enseignement et l'agrégation ». Beaucoup d'étudiants présentent l'enseignement et la recherche comme leur objectif pendant les premières années d'études et ce n'est qu'à l'arrivée en master – quand ils situent leurs performances en philosophie et envisagent d'autres débouchés, reconversions ou spécialisations – qu'ils réfléchissent en termes plus concrets et réalistes à leurs choix professionnels.

L'horizon professionnel improbable n'est pas seulement une affaire de choix individuel. Il est entretenu collectivement par les enseignants, les étudiants, leurs familles. Afin d'analyser ce mécanisme, nous empruntons à Abdelmalek Sayad le concept de « mensonge collectif ».

2.3.2. Bonnes raisons et intérêts objectifs

L'expression « mensonge collectif » apparaît dans le titre d'un texte de Abdelmalek Sayad (« La faute originelle ou le mensonge collectif ») publié à titre posthume en 2001[97]. Sans que le terme soit explicitement défini, il caractérise le côté *durable* de l'émigration-immigration des Algériens vers la France pourtant présentée et largement vécue comme *temporaire* dans les années 1950-1970. La « vérité objective » de l'installation durable en France est dissimulée sous les illusions d'un retour futur au pays d'origine. Les illusions du retour sont entretenues par les émigrés-immigrés, par leurs proches restés au village et par la société française. De façon similaire, en philosophie, la difficulté réelle d'avoir des postes dans l'enseignement et la recherche est connue des responsables de la formation qui continue pourtant à être construite autour d'une logique de reproduction du corps enseignant; par les étudiants qui s'investissent dans leurs études et croient en leur projet improbable ; par leurs proches qui sourcillent rarement quand l'étudiant répond « enseignement » à la question de ce qu'il « veut faire après ». Selon Sayad, les illusions de retour sont une condition nécessaire de l'émigration-immigration. Par analogie, l'illusion de l'avenir dans l'enseignement et la recherche apparaît comme

[97] A. Sayad, *La double absence*, *op. cit.*, p. chapitre 1, 59.

une condition nécessaire à la conduite de la philosophie universitaire comme discipline autonome.

Ce concept éclaire les résultats de notre enquête par les similitudes avec la philosophie, mais aussi par ce qui la distingue de l'émigration-immigration. Pour Sayad, les illusions du retour au pays d'origine ont caché sous le voile du temporaire tout ce qui aurait été insupportable si on le savait durable : l'exploitation économique, leur exclusion du corps politique et sociale dans les deux pays et la dislocation des structures socio-économiques et culturelles en Algérie[98]. Contrairement aux émigrés-immigrés, les raisons des étudiants en philosophie à participer au mensonge collectif semblent partiellement convergentes avec leurs intérêts objectifs, au moins à court et à moyen terme pour concilier leurs choix et intérêts avec l'exigence de professionnalisation.

Nous avons déjà entrevu que le fait de présenter l'enseignement et la recherche comme son projet professionnel permet de justifier le choix initial d'études réputées éloignées des besoins des employeurs. C'est aussi une technique de soi[99] qui permet de réduire l'inévitable incertitude professionnelle dans une phase d'études où c'est la réussite scolaire elle-même – valider l'année, obtenir le diplôme – qui est de prime importance. En évitant de se poser des questions sur « l'après », les étudiants s'investissent plus facilement dans le travail et s'intègrent mieux dans la formation. Ils augmentent leurs chances de finir les études, ce qui reste la priorité pour nos enquêtés et leurs familles (cf. première partie du chapitre) et ce qui correspond aussi au choix stratégique du point de vue des chances d'accès aux emplois valorisés[100].

De façon apparemment paradoxale, mettre entre parenthèses les faibles probabilités d'avoir le concours ou une bourse de thèse augmente les chances individuelles d'y réussir. Léana, étudiante de master à Paris 1 qui souhaite enseigner la philosophie au lycée explique que d'ignorer la sélectivité des concours relève pour elle d'une tactique de mobilisation de ses efforts :

---

[98] Abdelmalek Sayad et Armín Pérez, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Tome 3. La fabrication des identités culturelles*, Paris, Raisons d'Agir Ed, 2014, p. 46-48.

[99] C'est-à-dire les « techniques qui permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être ; de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité. » (Michel Foucault, « Les techniques de soi » dans *Dits et écrits, 1954-1988, t. II, 1976-1988*, Gallimard., Paris, 2001, p. 1604.)

[100] Indépendamment de la filière d'études, le diplôme du niveau bac+5 protège contre le chômage et facilite accès aux emplois avec une autonomie au travail.

> **Léana**. Je passerai les concours. Après, on passe notre temps à nous dire « de toute façon, c'est trop dur les concours… y a que les normaliens qui l'ont, etc. » Donc j'essaie de pas trop y penser parce que sinon, ça ne pourrait jamais marcher. Je pense que tout le monde se dit ici « peut-être que moi », personne ne se dit « je les aurai, voilà ».

Les rétributions des études de philosophie ne s'arrêtent pas à la réussite aux concours ou à la valeur d'un diplôme du niveau bac+5 sur le marché du travail. Les études de philosophie donnent accès aux compétences et à un réseau qui permettent aux anciens de s'établir dans des cercles culturels, intellectuels ou politiques :

> Comme plusieurs de nos enquêtés qui souhaitent entrer en thèse de philosophie au moment de l'entretien, Petr (Olomouc en M2) et Markéta (Prague en M1) ne réussisse pas la transition après le master. Mais à la sortie d'études, ils intègrent un milieu artistique où ils continuent d'évoluer quatre ans plus tard (Markéta codirige un lieu d'exposition et de formation à Prague, Petr est conservateur de musée dans différents établissements d'Olomouc). La trajectoire de Rémi (master 2 à Paris 1 lors de l'entretien en 2015) incarne un autre exemple des rétributions qui ne sont pas comptabilisées dans les enquêtes quantitatives sur la « qualité de l'insertion ». Malgré une année de préparation à l'agrégation à Paris 1 et deux tentatives successives, Rémi n'obtient pas les concours. Mais découvrant Marx au programme de l'agrégation, il se politise, intègre l'administration départementale et s'engage dans un syndicat.
> Le passage par la philosophie, notamment à l'Université Charles et à la Sorbonne, octroie une forme de capital symbolique dont bénéficient même les anciens qui ne sont pas allés jusqu'au diplôme (cf. Ivan, déjà cité).

Cette différence entre le mensonge collectif dans le cas des émigrés/immigrés et des étudiants de philosophie nous conduit à nuancer le misérabilisme des discours qui justifient la professionnalisation comme une réponse aux frustrations des diplômés de LSHS. Même quand les étudiants ne réussissent pas à transformer leur diplôme en métier de philosophe, en gardant en ligne de mire l'horizon diffus de l'enseignement et de la recherche, ils contournent l'exigence de professionnalisation et bénéficient d'apports réels. Ils peuvent plus facilement s'investir dans le travail scolaire, s'intégrer dans la formation, augmenter leurs chances d'obtenir un diplôme du supérieur, se constituer des ressources pour intégrer des milieux culturels et intellectuels variés, accumuler un capital symbolique propre au prestige de la philosophie. Quand les enseignants et les étudiants entretiennent l'illusion de (se) former pour l'enseignement et la recherche en philosophie, ils protègent l'autonomie de leur discipline.

Le mensonge collectif participe à la reproduction d'un entre-soi philosophique. Puisque l'entre-soi varie d'un département à l'autre et influence de différentes façons les rapports des étudiants à l'exigence de professionnalisation, il faut nuancer l'hypothèse qui a présidé au choix de notre terrain et qui pourtant se vérifie dans le précédent chapitre : celui de la philosophie supposée être – de façon homogène – la

discipline la plus éloignée de la professionnalisation ; et celui des deux départements centraux plus protégés et des deux semi-périphériques plus exposés à l'exigence de professionnalisation. On s'aperçoit d'abord que malgré certains traits communs, dont le désintéressement aristocratique, l'éthos entretenu dans chaque département de philosophie est plus ou moins ouvert aux dynamiques marchandes et néo-libérales (plus ouvert à Olomouc, moins à Paris et à Strasbourg) et que cette ouverture ne suit pas forcément la logique centre-périphérie. Indépendamment de l'orientation politique de chaque département, un entre-soi se développe plus facilement quand les étudiants sont intégrés dans un collectif d'études. Ceci est moins le cas à Paris, pourtant site central, où les effectifs élevés et un grand turnover laissent les étudiants atomisés ou, au mieux, rassemblés en petits groupes. Enfin, l'exemple de la philosophie pragoise donne à voir que les clivages institutionnels s'articulent toujours avec des différences d'ordre social. Si les étudiants (et enseignants) pragois cultivent un éthos anti-utilitaire et antimatérialiste, c'est lié à la fois à l'héritage dissident du département et au fait que les étudiants évoluent dans un milieu d'élite culturelle et sociale ; la plupart en sont issus. Ce milieu leur donne accès à des emplois étudiants formateurs qui ressemblent aux stages français dans le sens où ils les forment aux métiers futurs. Mais ils s'en distinguent par l'absence du statut subordonné et mal rémunéré de l'étudiant-stagiaire. Si pour les étudiants de philosophie à Olomouc et surtout en France, l'accès à des opportunités professionnelles équivalentes est plus difficile, c'est directement lié aux hiérarchies des filières et à un entre-soi moins soudé et moins élitaire.

Malgré ces différences, l'entre-soi philosophique donne globalement aux étudiants des ressources pour contourner ou mettre entre parenthèses l'exigence de professionnalisation et s'investir dans des études à la finalité professionnelle incertaine. Mais les étudiants de philosophie n'agissent pas seulement contre la professionnalisation. Ils s'en approprient aussi certains dispositifs et les utilisent dans les objectifs et contextes qu'il nous reste à traiter.

3. Usages et appropriations

Après avoir étudié les dynamiques individuelles et collectives qui sous-tendent les rapports (discursifs) différenciés qu'entretiennent les étudiants à la

professionnalisation, il s'agit d'examiner les pratiques et appropriations des instruments proposés par les institutions. Comment les étudiants résolvent-ils les tensions entre les éthos dominants en philosophie et la professionnalisation potentiellement véhiculée par leurs familles, mais aussi par des politiques publiques spécifiques aux deux espaces nationaux (cf. chapitres 3 et 4) ?

Si on emprunte à Albert Hirschman le modèle *Exit-Voice-Loyalty*[101], on peut envisager la politique de professionnalisation comme une grille permettant aux étudiants de discerner et de pointer les supposées défaillances de leur formation. À partir de là, on peut distinguer trois manières dont ils se l'approprient. Une partie de nos enquêtés – tous ceux qui envisagent de devenir enseignants et/ou chercheurs en philosophie – prennent leur distance avec les dispositifs de professionnalisation[102]. Ils rejoignent les positions de leurs enseignants comme s'ils cherchaient à s'affirmer en philosophie. De fait, ils acceptent le statut quo de leur département dont ils reproduisent l'entre-soi. Ils contribuent ainsi à protéger l'autonomie de la philosophie académique par rapport aux forces politiques et économiques externes. Cette première réaction relève de la socialisation réussie en philosophie dont nous avons largement décrit les ressorts dans la précédente partie. Les deux autres réactions méritent plus d'attention. Certains étudiants veulent rester en philosophie, mais prennent la parole pour essayer d'y introduire des dispositifs de professionnalisation (1). D'autres cherchent à la quitter et utilisent les outils de professionnalisation pour se reconvertir (2).

3.1. Interpellations et appels à la réforme

Certains étudiants ont recours aux dispositifs de professionnalisation comme pour se rassurer que la formation en philosophie ne fait qu'élargir l'éventail de leurs futurs métiers possibles. En empruntant les discours et les instruments promus par le gouvernement de leur pays, ils assument *de facto* le rôle de vecteurs de la politique de professionnalisation. Cela se voit de façon plus claire en France qu'en Tchéquie où la politique de professionnalisation ne cherche pas à transformer le contenu des formations, mais fait reposer sur les seuls étudiants la responsabilité de leur

[101] Albert O Hirschman, *Défection et prise de parole: théorie et applications*, Fayard., Paris, 1995.
[102] Damien affichait ainsi sa satisfaction de rester à l'écart des dispositifs de professionnalisation : « dans ma licence, je n'ai jamais été confronté à quelque chose qui m'initie à quoi que ce soit de professionnel ; et ça me va bien, oui, je suis très content ; ça m'arrange, parce que ce n'est pas ça ce que je cherchais en allant en philosophie. »

« employabilité»[103]. Aussi, les enquêtés-étudiants tchèques qui doutent de leurs opportunités professionnelles après la philosophie interrogent leur choix d'études plutôt que l'organisation de la formation : « Ah si c'était à refaire ? j'aurais choisi une filière pratique, une polytechnique » (Alena). Un grand nombre d'entre eux étudient ou veulent étudier la philosophie en parallèle d'une autre matière et rejoignent ainsi la position institutionnelle de leurs départements (les doubles parcours étant obligatoires à Olomouc et conseillés à Prague).

En France, la « demande » des étudiants en termes de professionnalisation évolue selon l'orientation de la politique publique. Celle-ci est particulièrement prescriptive et focalisée sur les LSHS pendant le quinquennat de Nicolas Sarkozy. C'est à Paris 1 que nous avons pu observer des liens relativement étroits entre les instances gouvernementales et les élus étudiants, partisans de la professionnalisation. Pauline, étudiante en philosophie et responsable des LSHS au bureau national de la FAGE porte le programme de professionnalisation quand elle est élue au conseil de l'UFR de philosophie (cf. chapitre 6). Sa priorité est de développer des stages, un « vrai cours sur le projet professionnel »[104] et une description de la formation et des cours en termes de compétences. Elle s'était familiarisée avec ces outils via son engagement à la FAGE et en tant que représentante étudiante dans les équipes d'évaluation de l'AERES. Or elle ne reste étudiante en philosophie que jusqu'en 2013 et ses successeurs ne se mobilisent plus autour de la professionnalisation. Cette inflexion est concomitante à celle de la politique de professionnalisation au niveau national. Aussi, à Paris 1, l'unité d'étude (UE) de projet professionnel est supprimée, comme l'a déjà évoqué Damien dans l'extrait ci-dessus. On observe une évolution similaire à la Faculté de philosophie de Strasbourg.

Critiquée et contournée par les responsables de la formation à Strasbourg, la professionnalisation trouve un accueil relativement favorable du côté de l'Amicale des étudiants en philosophie (AEP) où nous observons un début d'institutionnalisation de cette politique. En 2012, deux membres du bureau de l'AEP, Bastien et Olivier créent un onglet « débouchés » sur le site de l'Amicale. Au printemps 2013, la rubrique comprend 3 textes et des liens vers d'autres documents

[103] Via les indicateurs de financement, cette responsabilité repose aussi en partie sur le niveau central des établissements. Mais les universités établies comme celles de notre enquête sont peu concernées par cette mesure (cf. chapitre 7).
[104] Pauline trouve que l'UE métiers du livre (en place à Paris 1 entre 2010 et 2015) n'est pas vraiment professionnalisante : « on faisait des dissert' sur l'imprimerie ou sur le livre en tant qu'objet. »

ou sites relatifs à la recherche d'emploi et des stages (notamment à l'Espace Avenir). Ils y encouragent les étudiants à « *optimiser* [leur] *parcours, en multipliant les expériences professionnelles ou extrascolaires* » et de faire des stages puisque « *les stages professionnalisent !* ». Le 3ème texte écrit par Bastien et publié sous le titre « *Professionnalisation et orientation* » dans « *Les dessous de l'être* » en septembre 2012 rassure en indiquant que les débouchés des LSHS sont plus nombreux qu'on ne le pense. De cette façon, Bastien et Olivier commencent à légitimer la professionnalisation au sein de l'Amicale. Ils transmettent ces préoccupations à leurs successeurs dont Gaspard, étudiant de première année qui représente les étudiants de philosophie à la Journée portes ouvertes en mars 2013 :

> **Gaspard** (L1, père journaliste, mère institutrice). Il ne faut pas croire que le parcours de philosophie ne mène qu'au professorat parce que c'est complètement faux, en fait. Il peut mener au journalisme, il peut mener au social, à l'administration, à l'humanitaire, aux métiers de l'édition, de bibliothécaire etc. etc. Le management aussi par exemple. Et on peut préparer aussi le concours de Sciences Po ou de l'ENA pour les plus motivés. […]
> **JK**. Tu les préparais comment [les journées universitaires] ? Comme tu disais que tu « apprenais » les débouchés…
> **Gaspard**. Disons, Bastien m'a beaucoup renseigné là-dessus. Ensuite, les Journées universitaires se sont déroulées avec les étudiants. J'étais le seul de L1 ; ils étaient donc plus âgés que moi en général. Et aussi des professeurs.
> **JK**. C'étaient les professeurs qui te disaient qu'il faudrait connaître les débouchés ?
> **Gaspard**. Non, c'est plus Bastien qui me l'a dit et qui m'a d'ailleurs confié un papier sur lequel il y avait marqué à peu près tous les débouchés que j'ai énumérés tout à l'heure.

Pendant sa première année en philosophie, Gaspard vient régulièrement à l'Amicale. Au cours du second semestre 2012/2013, Bastien et Olivier se retirent progressivement de la présidence. En mai, un nouveau bureau est nommé avec Gaspard « vice-président professionnalisation ».

En développant un discours quasi institutionnel, Bastien, Olivier et Gaspard valorisent leur filière (« il ne faut pas croire que le parcours de philosophie ne mène qu'au professorat »). Mais contrairement aux étudiants tchèques, ils ont un rapport plus critique à la formation pour son manque de modules professionnalisants. À la manière des fiches d'évaluation de l'AERES, Olivier pointe en entretien en mars 2013 « le manque de débouchés professionnels et la mauvaise orientation » comme le principal « point négatif » de la philosophie. Il regrette d'avoir obtenu les informations sur les « 400 ou 500 masters professionnels qui sont ouverts après une licence de philosophie » qu'en début de M1, que « personne ne [leur] en ait parlé et que [les étudiants soient] si peu au courant ». Aussi, avec le bureau de l'Amicale, il interroge le Doyen sur les stages et les possibilités d'améliorer l'orientation vers les domaines extérieurs à l'enseignement et à la recherche en philosophie (que les

étudiants « soient obligés d'aller voir une conseillère d'orientation, ce genre de choses ») :

> **Olivier**. On [l'ancien bureau de l'Amicale – note J.K.] essayait de demander au Doyen s'il y avait une possibilité ou non de faire des stages en entreprise, etc. Il avait répondu qu'en gros, c'était à nous... que chaque élève devait aller par lui-même faire des démarches s'il voulait faire des stages, mais que c'était pas à l'université.
> **JK**. Parce que tu penses que les étudiants seraient intéressés ?
> **Olivier**. Oui, je pense que ça serait intéressant pour eux de faire des stages. La politique de la Faculté de philosophie c'est l'enseignement et rien d'autre. Tout le reste c'est un peu une dégradation de la philosophie [rire de Olivier].

Ce n'est pas par hasard si la critique du manque de professionnalisation et les premières initiatives pour la mettre en place viennent de Bastien et Olivier, à la fois assez intégrés en philosophie pour être entendus, mais sans être les étudiants les plus légitimistes qui se dirigent sans hésiter vers l'enseignement et la recherche. Ils ne suivent pas le parcours royal de l'histoire de la philosophie et de la philosophie allemande, mais la philosophie des religions (Olivier) et de l'art et des neurosciences (Bastien). Leurs dispositions familiales, situées du côté des classes moyennes du privé[105], les rendent aussi relativement exposés à l'exigence de professionnalisation.

Les initiatives d'Olivier et de Bastien semblent s'institutionnaliser en 2013, mais ne réussissent pas à s'inscrire dans la durée. En effet, comme à Paris 1, l'affaiblissement de la politique prescriptive au niveau national se traduit par une progressive disparition des mesures mises en place entre 2009 et 2013. À l'Amicale, le poste de « Vice-Président Professionnalisation » n'est pas renouvelé après 2016, quant à la rubrique « débouchés », elle n'est plus actualisée. L'UE projet professionnel est supprimée en deuxième année de licence ; elle persiste en 3ème année, mais est transformée pour encourager les étudiants à faire une première expérience dans l'enseignement ou à participer aux conférences et séminaires de recherche en philosophie (voir le chapitre 6, point 3.2.2. sur « les réformes de façade »).

Certes, les projets mis en place sous la pression de la politique interventionniste à la fin des années 2000 ne se sont pas pérennisés. Pour autant, contrairement aux enquêtés tchèques, les étudiants français ont incorporé le fait que certains outils de professionnalisation (informations sur les débouchés ou les passerelles, créneaux des

[105] Le père de Bastien est opticien, sa mère au foyer ; il souhaite travailler à son compte comme consultant et idéalement ouvrir un cabinet de neuropsychologie afin de gagner rapidement assez d'argent et « faire de la philosophie quand [il] voudra. » Olivier est fils de militaire et de commerçante ; après les études, il veut se spécialiser en « économie ou en interreligieux » et gagner entre 3500 et 5000 euros par mois.

stages, conseil d'orientation) sont censés faire partie de la formation et que leur absence était critiquable. Les effets les plus tangibles de la politique de professionnalisation se révèlent quand on observe les trajectoires de nos enquêtés qui se réorientent hors-philosophie et occupent en 2020 des postes dans le privé.

3.2. Se réorienter hors philosophie. Dispositions académiques et marchandes

La troisième stratégie pour laquelle les étudiants ont recours aux outils de la politique de professionnalisation relève des réorientations vers d'autres secteurs d'études et d'emplois que l'enseignement et la recherche en philosophie. On remarque de nouveau d'importants clivages nationaux : tandis que les enquêtés français passent par des filières professionnalisantes pour s'approcher d'une sorte d'adéquation formation-emploi, les Tchèques se reposent sur la rhétorique de l'adaptabilité et semblent effectivement trouver des opportunités professionnelles dans des secteurs sans lien direct avec leurs études.

Nous décrivons d'abord ces différences nationales et expliquons en quoi elles sont renforcées par les politiques de professionnalisation (1). Par la suite, nous nous intéresserons à nos cinq enquêtés qui se sont réorientés vers les secteurs de l'entreprise (encadré n° 7.4). Si, en France, la politique de professionnalisation fait entrer ces « conversions »[106] dans le système d'enseignement, nous montrerons qu'elles reposent sur tout un ensemble de dispositions qui sont éloignées des logiques scolaires-académiques et sur lesquelles les acteurs universitaires ont en réalité peu de prise (2).

Encadré n° 7.4 – Le devenir professionnel des étudiants-enquêtés

En 2020, nous avons une idée de la situation professionnelle (secteur d'emploi ou d'études, éléments de trajectoire) de 50 étudiants rencontrés en entretien entre 2013 et 2015. 46 sont déjà entrés sur le marché du travail ou sont en thèse. 10 sont restés en philosophie (thèse, enseignement dans le secondaire) et 13 autres en enseignement-recherche, mais dans d'autres disciplines que la philosophie. Les 23 restants se sont orientés hors de l'enseignement/recherche. 11 d'entre eux travaillent comme cadres et professions libérales dans les mondes de l'entreprise et du commerce. Leurs trajectoires méritent une attention particulière parce qu'elles étaient la principale

[106] Pierre Bourdieu, « La fabrique de l'habitus économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 150, n° 1, p. 79-90.

cible de la politique de professionnalisation[107], mais aussi parce que ces étudiants sont plus éloignés de la philosophie que ceux ayant rejoint les domaines de la culture, l'art ou l'édition. Elles représentent un cas limite des usages de la professionnalisation dans les stratégies de conversion.
On observe d'abord une importante diversité de parcours. Seulement trois des onze enquêtés-convertis suivent une voie linéaire ou « tubulaire »[108] qui, dans notre contexte, pourrait être résumée à : bac → études de philosophie → (éventuellement une formation professionnalisante supplémentaire) → emploi de cadre en entreprise/profession libérale commerciale. La majorité déroge à cette trajectoire-type. Une partie commence ses études de philosophie en parallèle d'une carrière professionnelle déjà en cours (i.e. Radek étant codeur dans l'entreprise qu'il avait cofondé, Martin était trader). Certains se réorientent vers l'entreprise après un emploi dans d'autres domaines (i.e. František dans la fonction publique). D'autres étudient la philosophie comme un appendice à une filière professionnalisante (i.e. Adrien en économie sociale et solidaire).
Mise à part la diversité des parcours, on constate que cinq de nos enquêtés, deux français (Clara, Basile) et trois tchèques (František, Václav, Karel) ont réalisé une forme de conversion radicale. La philosophie est pour eux une formation initiale (pas une science auxiliaire) et pourtant ils s'insèrent dans des métiers au cœur du capitalisme contemporain : le conseil d'entreprise, la finance et les nouvelles technologies. Leurs trajectoires seront décrites en détail dans la deuxième moitié de cette sous-partie.

3.2.1. Poids des politiques nationales

Nos 23 enquêtés-étudiants travaillant hors de l'enseignement-recherche exercent des métiers qui correspondent aux débouchés inscrits dans les fiches officielles de la formation en philosophie : art et culture, journalisme, édition, fonction publique, communication, conseil d'entreprise. Ces domaines d'emploi sont communs aux diplômés français et tchèques. Ce qui les sépare, ce sont les trajectoires qui y ont mené. Dix des onze Français passent par une formation professionnalisante avec des stages ou de l'apprentissage (la seule exception étant Olivier qui travaille dans l'édition) pour seulement trois Tchèques sur douze (deux cinéastes et un ingénieur de son/analyste de données).

[107] En ce qui concerne la philosophie (ou plus largement les LSHS classiques), la politique de professionnalisation des années 2000-2010 n'a pas pour but d'améliorer l'accès des diplômés aux débouchés traditionnels de la discipline qui sont l'enseignement et la recherche. L'objectif est de faciliter la réorientation vers d'autres domaines, surtout dans le secteur privé susceptible d'offrir plus d'opportunités d'emplois. La politique de professionnalisation est bâtie sur le présupposé plus ou moins explicite d'une hiérarchie des débouchés avec au sommet les emplois de cadres dans les entreprises multinationales et dans les domaines réputés à la pointe de l'économie contemporaine comme la finance, les nouvelles technologies ou le conseil d'entreprise (cf. chapitre 4 et 5).
[108] Pierre Cam, « La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins » dans *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses universitaires de Rennes., Rennes, 2009, p. 307-330.

Ces disparités nationales découlent de plusieurs facteurs. Dans la seconde moitié des années 2010, le marché du travail offre plus d'opportunités aux diplômés du supérieur en Tchéquie (le plein emploi retrouvé après la crise de 2010-2014) ; en France la période d'insertion reste longue et jalonnée par les stages et contrats courts. Les facilités de nos enquêtés tchèques sur le marché du travail s'expliquent aussi par les hiérarchies des filières de l'enseignement supérieur où la philosophie universitaire n'est pas dominée par les filières sélectives. Les politiques de professionnalisation renforce ces traits structurels.

En France, les promoteurs de la professionnalisation appelent à la généralisation des instruments dont les interventions des non-universitaires, les stages ou l'apprentissage. C'est donc en cohérence avec un cadre juridique et une stratégie politique mis en place dans les années 1990 et 2000 que les stages (et plus récemment l'apprentissage) deviennent un passage quasi obligé vers l'emploi[109]. Nos enquêtés-diplômés en philosophie intègrent des formations munies de ces dispositifs afin de s'insérer dans les domaines où c'est la norme.

Le gouvernement tchèque s'appuie sur les outils d'adaptabilité et de transparence en se fondant sur les préconisations des instances européennes. Avec sa politique libérale, pro-marchande et individualiste, il intervient de façon moins directe dans les formations (chapitre 4). Illustrons ces spécificités nationales par l'exemple des reconvertis en entreprise. Les trois tchèques, Karel, Václav et František vantent les compétences générales acquises en philosophie (« ce que tu apprends comme technicien informatique se périme en cinq ans ; ce que tu apprends en philosophie ne se périme jamais »[110]) et l'employabilité qui en découlerait :

> Václav. De toute façon, une large majorité de diplômés ne travaillent pas dans le domaine spécifique dans lequel ils avaient étudié. Ce qui importe lors de la phase de la formation, c'est d'apprendre à travailler avec les informations, etc. Dans beaucoup de domaines, peu importe ce qu'on apprend, l'essentiel c'est l'adaptabilité ensuite. [Avant de postuler à l'Ufar], j'avais l'impression que la philosophie était relativement atemporelle. Et comme elle est complètement à côté, elle est en fait la discipline la plus pratique. […] Je pense que les études de philosophie sont un des domaines les plus pratiques.
> Václav explique ensuite méthodiquement pourquoi la philosophie (à l'Ufar) serait en fait *la* discipline pratique : on y gagne des « acquis linguistiques », « capacités de comprendre et interpréter des textes compliqués », une « souplesse de la pensée » et une « capacité de se faire son propre avis » (équivalent tchèque

[109] V. de Briant et D. Glaymann (eds.), *Le stage*, *op. cit.*
[110] Entretien avec Karel

de la « pensée par soi-même », mot d'ordre traditionnel de la philosophie française).

Ce discours d'adaptabilité correspond à la réalité des parcours des reconvertis tchèques devenus conseillers d'entreprise en sortant de la philosophie sans passer par une autre formation et sans avoir rencontré d'autres dispositifs de professionnalisation que les outils de transparence et une rhétorique individualiste et pro-marchande :

> Quand nous rencontrons **Karel** (master 1 à Olomouc en 2013-2014, père technicien, mère comptable), il veut enseigner la philosophie dans le secondaire ou le supérieur et « faire autre chose, si ça ne marche pas. » Il pense notamment à « un travail pour les entreprises » qui seraient « en demande d'une perspective philosophique. » Dès l'obtention de son master de philosophie en 2016, il commence à travailler à son compte comme conseiller d'entreprise en informatique (développement de produit, gestion des projets, gestion d'équipe, vente…). Parmi ses différents clients, on trouve plusieurs PME tchèques, mais aussi plus récemment deux multinationales et une banque européenne.
> Sur son profil professionnel, il explique « Quand quelqu'un me demande 'En fait, comment tu gagnes ta vie ?' je réponds avec fierté 'Je fais *Agile*, *Lean* et *Design Thinking* !' [en anglais dans le texte], ce sur quoi on réagit d'habitude par 'ehh, oui,… ok, attends, quoi ?' En résumé : je suis la personne qui fait en sorte que les roues de l'entreprise tournent de la façon la plus efficace possible. » Un peu comme Clara qui s'est tournée vers l'entreprise faute d'avoir réussi les concours de philosophie, Karel se décrit sur son site professionnel comme « philosophe », mais qui « n'aime pas la manière académique de réfléchir » ; il préfère juste « demander 'pourquoi ?' jusqu'à ce que [s]on adversaire se rende. »

> Lors de notre entretien, **František** (M1 à l'Ufar en 2013-2014, mère assistante sociale, père d'adoption agent des finances publiques, père biologique médecin) envisagea un large éventail de possibles professionnels : thèse en philosophie, haut fonctionnaire, conseiller d'entreprise. La thèse lui est accessible : « je crois qu'ici [à l'Ufar] on serait intéressé par moi », constat qui se confirme par ses résultats scolaires et son intégration dans la vie interne du département. Mais il hésite et se dit découragé notamment par les conditions de rémunération : « Même si c'est bêtement matérialiste, c'est aussi la question de l'argent : je sais que je veux avoir les enfants. À 35 ans, j'aimerais toucher un salaire qui me le permettre. Ici [en tant qu'enseignant-doctorant à l'Ufar], c'est juste impossible. ». Diplômé de philosophie en 2015, il travaille deux ans au ministère de l'éducation (en charge de l'enseignement supérieur) avant de rejoindre une prestigieuse multinationale de conseil en stratégie d'entreprise. quatre ans auparavant, à l'époque de notre entretien, il est déjà au courant de la procédure de sélection « longue et exigeante », mais où il veut tenter sa chance.

Pour nos enquêtés tchèques, les réorientations sont relativement rapides et apparemment simples. Avant de les mettre en perspective avec les trajectoires moins linéaires des Français, il faut indiquer que les passages de la philosophie vers l'entreprise ne relèvent pas d'une simple acquisition de compétences techniques, mais engagent tout un ensemble de normes et dispositions.

3.2.2. Conversions vers l'entreprise

En parlant des *conversions* de la philosophie à l'entreprise, on se réfère aux travaux de Pierre Bourdieu qui a introduit ce terme pour analyser la « fabrique de l'habitus économique » dans la Kabylie rurale des années 1960[111]. Contrairement à une progressive « adaptation », la notion de conversion souligne que les « transformations des pratiques économiques » bouleversent « tout un système de style de vie ou, mieux, tout un système de croyances »[112]. Plus proche de notre sujet, Marlène Bouvet étudie comment les anciens matheux devenus *quants* à la City de Londres délaissent une partie de leur habitus d'excellence scolaire et acquièrent avec plus ou moins d'aisance les « dispositions vénales et calculatrices » propres à leur métier[113]. Dans le même sens, les analyses de Yves-Marie Abraham montrent que pour faire d'anciens khâgneux des « entrepreneurs », HEC fait surtout un travail de déscolarisation[114]. De façon similaire, le passage entre la philosophie et le monde de l'entreprise nécessite une (re)socialisation.

Nous pouvons observer des tensions entre les dispositions académiques-philosophiques d'un côté et marchandes-entrepreneuriales de l'autre, auprès de 3 étudiants vivant une forme de conversion pendant les études : Václav, Clara et Basile.

> Nous rencontrons **Václav**, fils d'un économiste et d'une chercheuse en mathématique, quand il est en L3 à l'Ufar et vient de quitter son travail de chargé de clientèle (*account manager*) dans un groupe de développement de logiciel. Václav était entré en philosophie après un an et quatre mois de conservatoire (qu'il a « dû quitter pour un problème de santé ») et six mois de travail pour « une entreprise très capitaliste » dans la finance. Pendant ses deux premières années en philosophie, il travaille à plein temps comme chargé de clientèle. En troisième année, il commence avec un temps partiel, mais il quitte son emploi en décembre pour s'investir davantage dans les études. Au moment de notre entretien, il hésite entre une carrière en philosophie (thèse au Royaume-Uni) ou dans le « business ». Sa position en porte-à-faux (entre la philosophie et le monde de l'entreprise) le rend sensible aux particularités des deux univers sociaux dans lesquels il évolue. À la manière des transfuges aux habitus clivés, il est fin observateur de ses propres reconversions qui commençaient non pas après les études, mais à la rentrée en première année :
>
> **Václav.** Au moment où on a de l'argent, cela nous influence qu'on le veuille ou non. [En première année de philosophie], je me suis retrouvé d'un coup dans un environnement où les gens n'avaient pas d'argent. De plus, je venais en costume. Et de plus, trois quarts des choses dont on parlait que ce soit dans les séminaires ou dans les cours magistraux, ou les choses que

[111] Dans « La fabrique de l'habitus économique » (2003), Pierre Bourdieu décrit comment dans les années 1960, les campagnes kabyles passent par les transformations d'une « économie précapitaliste tout à fait étrangère à la logique du marché » au « cosmos économique » propre aux sociétés occidentales ou occidentalisées du XXe siècle. Ces systèmes économiques ordinairement séparés par « un intervalle de plusieurs siècles » sont rapprochés par une sorte « d'accélération historique » liée à la colonisation et la guerre de libération. Bourdieu observe les difficultés qu'ont les agents à découvrir et s'approprier « les conduites économiques les plus élémentaires » dans les sociétés capitalistes contemporaines comme « travail salarié, épargne, crédit, régulation des naissances, etc. » (P. Bourdieu, « La fabrique de l'habitus économique », art cit, p. 79-80.)

[112] *Ibid.*, p. 82.

[113] M. Bouvet, « Du « matheux » bourgeois au « Quant » corporate », art cit.

[114] Yves-Marie Abraham, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC » », *Revue française de sociologie*, 2007, vol. 48, n° 1, p. 37.

disaient les camarades de classe, trois quarts me semblaient être complètement à côté, des châteaux en Espagne qui n'ont rien à voir avec le monde réel. Toute la première année, je n'avais pas beaucoup de temps pour l'école. Et de plus, j'entrais souvent en conflit. J'hésitais beaucoup à continuer en philosophie ou pas. Cela a basculé en deuxième année, quand j'ai fait le premier grand examen que j'ai pris longtemps à préparer. […] Bref, ça a beaucoup changé. Je ne suis pas devenu un gauchiste ni un marxiste radical. Je ne rejette pas la société occidentale. Certainement pas. Je me suis plutôt affermi dans certaines opinions que j'avais auparavant : à l'appui des gens comme Nozick ou Dworkin [Václav fait une critique de ce dernier dans son mémoire de licence]. Mais j'ai certainement une position beaucoup plus critique vis-à-vis du rôle de l'argent dans la société, dans le choix individuel. J'ai beaucoup changé de valeurs. Les études ont eu un impact très prononcé sur ma vie personnelle et pas seulement en ce qui concerne l'heure du réveil et mes déplacements, mais ce que je pense, quelles sont mes valeurs. Un impact certainement très important.

JK. L'impact aussi dans ton travail ?

Václav. Je ne pense pas. Je crois que j'arrivais à séparer la philosophie et le travail. Mais c'était très éprouvant : être 3 heures au travail avec les clients, essayer d'obtenir des contacts, signer un contrat, gagner de l'argent. Et ensuite arriver au séminaire et écouter… écouter en fait n'importe quoi en philosophie. Ensuite retourner travailler, être au téléphone, gérer les mails professionnels depuis son portable etc. Là, il y avait un antagonisme. Mais je ne pense pas que ça a eu un impact sur mon travail. J'étais capable de le séparer, de garder une bonne culture de travail.

Mais comme je t'ai dit, à ce moment [du cursus], je ne veux plus les séparer. Je préfère m'investir pleinement à l'université et si ça ne marche pas [le master à l'Ufar et la thèse au Royaume-Uni], je vais faire pleinement le business. Mélanger les deux, c'est compliqué pour beaucoup de raisons.

Différents objectifs et objets dignes d'intérêt (débats en cours, « châteaux en Espagne » vs « gagner de l'argent », « signer un contrat »), différents rapports au temps (répondre aux mails depuis son portable vs. écouter dans les séminaires et passer sa licence en six ans), différentes tenues vestimentaires (à l'Ufar, les seules personnes en costume que nous avons croisées étaient deux professeurs émérites et Václav), constituent quelques aspects qui séparent la philosophie pragoise du « travail avec les clients » de Václav. L'écart entre les deux se lit aussi dans la durée et le degré d'implication nécessaires pour qu'il prenne goût aux études et souhaite les poursuivre au moins jusqu'en licence (un an et demi de formation et un mois de préparation intense pour un des principaux examens de la licence)[115].

L'ampleur de la conversion transparait indirectement dans les trajectoires des reconvertis français. Loin d'être un simple changement de filière, la conversion est

[115] La philosophie ne l'a finalement pas emporté sur la carrière dans le privé. Depuis 2015, Václav travaille en tant que courtier en immobilier de haut standing. Il interrompt son master de philosophie à l'Ufar en 2018 quand il est embauché par un grand groupe international.

pour eux un processus étalé sur plusieurs mois et échelonné en quatre étapes qu'on peut résumer en une forme de carrière[116].

1. Vocations initiales en philosophie. Recourir au mensonge collectif.

Comme de nombreux autres étudiants, Clara et Basile s'investissent en philosophie en ayant recours au mensonge collectif des horizons professionnels tracés vers l'enseignement et la recherche. Clara intègre Paris 1 au niveau du master après une « prépa cubée », Basile dès sa première année de licence, mais suite à trois ans d'études d'abord en classe préparatoire et ensuite en histoire (abandonné sans diplôme). Pour Basile, la philosophie est la seule discipline qui lui permet de poursuivre des études ; les débouchés dans l'enseignement s'imposent « naturellement »[117]. Clara se construite une vocation dans l'enseignement (« en prépa, je savais que je voulais être prof', je ne savais juste pas si ça allait être en philosophie, histoire ou lettres ») en opposition à ses parents-comptables qui désapprouvent son choix de la philosophie (« ma mère m'avait dit que j'étais folle de vouloir faire ça »). Ces vocations initiales sont remises en cause à l'approche de la fin des études quand commencent à se concrétiser les difficultés à passer les concours ou à entrer en thèse.

2. Barrière du concours et dégoût du professorat. Ajuster les possibles et le désirable

Quand nous rencontrons Basile, il doute de son avenir professionnel depuis « un ou deux mois ». La sélectivité des concours du secondaire devient de plus en plus tangible et renforce les hésitations sur son goût pour l'enseignement :

> **Basile.** Je suis au stade où je me dis soit je fais la philo toute ma vie... Mais il y a beaucoup de si. Les concours de l'enseignement hyper-sélectifs. Est-ce que je serai motivé pendant quarante ans d'être prof dans un lycée ? Et si je veux enseigner dans une prépa, c'est tellement compliqué : il y

[116] Howard Saul Becker, *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, Anne-Marie Métailié., Paris, 2013, 256 p ; Muriel Darmon, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, 2008, n° 82, n° 2, p. 149.

[117] « Je me lançais en philosophie en ayant une piste claire en tête : je me disais que je passerais les concours et que je me tournerais vers l'enseignement. J'y ai pensé en m'inscrivant et c'est ce que je répondais après quand on me demandait où j'allais. C'était aussi pour avoir un cadre même si un peu flou, pour rester motivé » ; (extrait d'entretien avec Basile).

a tellement d'inconnues et de difficultés en France. Soit je me réoriente vers les concours de la fonction publique ou vers le privé ce qui me semble de plus en plus probable.

La barrière du concours (« hyper sélectif ») fait découvrir les inconvénients de l'enseignement (a-t-il envie d'être « quarante ans prof dans un lycée » ?). Dans le récit de reconversion de Clara, la découverte du dégoût pour l'enseignement prend encore plus d'importance que chez Basile. Mais ce dégoût se réveille seulement après deux échecs au CAPES (qu'elle passe après son M1 et son M2) :

Clara. Quand je suis allée voir les préparations pour les oraux [de CAPES, avant de savoir qu'elle n'y était pas admissible], je me suis rendue compte en les entendant… en entendant tout ce jargon philosophique, ça m'a fait un choc. J'ai entendu tout ça et je me suis dit « Non. Pour moi la philosophie, c'était pas une accumulation de concepts. Pour moi, c'était dans une démarche interrogatrice. » Et donc à regarder ces personnes qui buchaient, qui préparaient leur leçon, en les écoutant, je me suis dit que ce n'était pas ça ce que je voulais faire. C'était du coup très formateur, très bénéfique. Et en fait, cela a rejoint l'expérience que j'avais déjà. Avec mon master enseignement [suivi à Paris IV en parallèle au master recherche à Paris 1], j'avais un mois de stage. Je faisais des cours à des terminales scientifiques en philo. Et malheureusement, j'ai été très déçue. […] je suis très attachée à cette activité questionnante de la philosophie : tu es là et tu poses des questions qui dérangent […] Dans le cadre de ce stage, je ne me suis pas sentie libre : j'avais un programme à tenir, des copies à corriger, mais j'avais pas le temps pour entrainer les élèves et leur montrer qu'est-ce que la philosophie.

Si Clara avait réussi le CAPES dès sa première tentative, elle aurait sans doute été moins sensible aux désagréments de l'enseignement. Mais comme s'il ne faut pas vivre la réorientation comme un abandon, elle souligne avec véhémence l'authenticité de son choix de ne pas enseigner :

Clara. Donc, j'ai passé le CAPES à deux reprises. Mais j'ai pas souhaité y donner suite. Je n'ai pas passé l'agrégation. Je me suis dit que ce n'était pas ça ce que je voulais faire et ça m'a fait très mal parce que qu'est-ce qu'on peut faire avec un diplôme de philosophie en France autre que l'enseignement ? Donc ça m'a fait me rendre compte que ce n'était pas cette voie-là que je voulais prendre. Et je me suis posée beaucoup de questions et j'ai trouvé un master professionnel en philosophie, ETHIRES. […] Mais avant de le trouver, j'étais complètement perdue. Ça a duré deux mois.

Au moment des doutes et des incertitudes professionnelles de plus en plus tangibles, Basile et Clara ont recours aux dispositifs de professionnalisation.

3. Usages des outils de professionnalisation. Apprendre l'entreprise à l'université.

Après son M2 de philosophie, Clara n'intègre pas la préparation aux concours, mais entre dans le master professionnel ETHIRES. Ce master d'éthique en entreprise est en 2009 sous la pression de la présidence d'université (chapitre 6). Clara n'apprend son existence qu'après le deuxième échec au CAPES pendant sa

« recherche internet » où elle « mettai[t] dans Google 'philosophie professionnelle', 'philosophie monde actuel'. » Elle se renseigne aussi sur les sites nationaux de conseil en orientation (« je tapais 'philosophie débouchés' et tombais sur des sites comme *Studyrama* ou *L'étudiant*, ou aussi pas mal des forums avec les gens qui avaient fait de la philo qui témoignaient » ; cf. chapitre 5).

Si Basile consulte « les fiches métiers APEC » et les débouchés inscrits dans les plaquettes sur internet, il veut « en parler avec quelqu'un pour savoir ce qui se fait vraiment. » Il va à trois reprises au bureau Partenariat-Entreprise à Tolbiac et trouve les rendez-vous « assez rassurants » parce que les réorientations vers le privé se révèlent accessibles. Un conseiller lui suggère « les métiers de la communication » ; il est « attiré » plutôt par les « ressources humaines. » Une semaine avant notre entretien, il se rend à la présentation officielle de « l'Opération Phénix » qui a lieu dans un amphithéâtre de Paris IV avec « le créateur et les représentants des entreprises partenaires » : Vinci, l'Oréal, PwC, HSBC. Si l'opération Phénix l'intéresse (« j'y vois une bonne opportunité ») c'est surtout parce qu'elle présente une possibilité de faire un stage en entreprise :

> **Basile**. Si je veux aller dans le privé après la philo, il me faut ne serait-ce que six mois de formation : avoir un label, une école et avoir surtout un stage derrière pour être à niveau avec d'autres candidats qui voudraient faire le même métier. Pour me mettre un pied dans ces univers-là. Parce que là, je suis trop fermé sur l'université.

Basile quitte la philosophie à la fin de son master 1 et avant même de pouvoir candidater à Phénix (destiné aux titulaires de master 2 en LSHS), il intègre le master 2 Métiers informatiques et maîtrise d'ouvrage, en apprentissage, à Paris 1. Quand les débouchés en entreprise deviennent un horizon professionnel probable, Clara et Basile joignent leurs goûts aux nouveaux possibles et reconstruisent leur vocation.

4. « Platon, oui, mais pour penser le XXIe siècle, pas pour réussir l'agrégation ». Consolider une nouvelle vocation.

Clara développe sa nouvelle vocation pour le conseil en philosophie dans les entreprises, un des débouchés les plus valorisés du master[118]. Son zèle de convertie laisse transparaitre l'écart entre l'université, son ancien monde de référence, et sa nouvelle destinée en entreprise :

[118] Pour Basile, la nouvelle vocation réside en « ressources humaines ». Une fois diplômé, il se spécialise en management des équipes des développeurs.

Clara. Le master professionnel en philosophie, c'est ce que je voulais : questionner les problèmes du XXIe siècle avec les penseurs d'hier. […] Déjà, contrairement au master recherche, on a des missions professionnelles. […] On est en équipe de 3 étudiants [pour les cinq missions par semestre]. C'est donc aussi un master qui nous permet d'apprendre le travail en équipe ce qu'on n'a pas à la fac – c'est très individuel, très individualiste. […]
Surtout, la philosophie en entreprise, me forme à être toujours dans une démarche interrogative ce que je n'avais pas avant de rentrer dans ce master. Je ne comprenais pas le monde dans lequel je suis née. Je n'avais pas les outils nécessaires pour comprendre ce qui se passait et disait autour de moi. J'étais complètement dépassée. Je vivais plus au XVIIIe ou XXe siècle que dans ce monde-là. […] Platon, oui, mais pour penser le XXIe siècle, pas pour réussir l'agrégation.
Ce que j'ai vraiment apprécié et ressenti tous les bénéfices de ce master… quand je me suis retrouvée à une réunion professionnelle, il y avait vingt-cinq personnes, des ingénieurs, des électriciens, différentes professions. Et nous, on était là, trois étudiants de philosophie en essayant de construire leurs réflexions. Pour moi, c'est ça la philosophie vraiment : interroger et donner aux gens le sens de leurs actions. C'est aussi ça ce qui est bien, ça ouvre la porte de la philosophie à d'autres personnes. Parce qu'on a vraiment le préjugé comme quoi la philosophie, c'est réservé à une élite, que de toute façon, elle ne se fait que à l'université ; que c'est quelque chose d'abstrait, détaché de la réalité. Alors que à la base c'est juste un mec dans la rue qui vient demander aux gens « qu'est-ce que tu penses de la beauté, de l'amour etc. » J'apprécie vraiment cette démarche.

En détaillant les quatre étapes de conversion – depuis la vocation pour l'enseignement de la philosophie, son abandon, l'entrée en filière professionnalisante jusqu'à la construction d'une nouvelle vocation et l'établissement dans le monde de l'entreprise[119] – nous souhaitons souligner que le passage de la philosophie vers l'entreprise ne se limite pas aux compétences pratiques. La conversion touche tout un ensemble des goûts, de valeurs et de croyances. Ce n'est pas par hasard si parmi nos enquêtés français, seuls Clara et Basile franchissent toutes ces étapes. Leurs dispositions familiales leur font envisager plus facilement des emplois dans le privé.

Clara est fille de comptables qui ont arrêté leurs études au niveau du bac. Basile est fils d'ingénieur, conseiller d'entreprise chez PwC et de cadre chez BNP Paribas diplômée en économie-gestion. Sans prendre le risque de sur-interpréter, on peut considérer que leur environnement familial a contribué à ce qu'ils mettent à distance le métier d'enseignant perçu comme un « fonctionnaire du public » condamné à un travail monotone et soumis à une hiérarchie impersonnelle[120]. Si Clara ne s'insrcit pas en préparation à l'agrégation et ne tente pas une autre fois les concours de l'enseignement, c'est parce qu'elle est soumise à l'exigence de gagner son

[119] Après plusieurs années dans des cabinets de conseil en philosophie, en 2020 Clara travaille à son compte en tant que « philosophe » pour les entreprises, établissements publics (écoles, services administratifs) ou ONG. Basile travaille depuis 2018 pour une agence de conseil spécialisée « en transformation agile et digitale ».

[120] « Est-ce que je serai motivé pendant 40 ans d'être prof dans un lycée ? » (Basile) ; « Donc je me suis dit 'Clara, tu te vois faire cette activité toute ta vie ?' sachant qu'on est aussi des fonctionnaires où on s'engage par le contrat à certaines valeurs à ce qu'on a le droit ou pas de dire – je me sentais pas vouloir devenir fonctionnaire du public ».

indépendance financière par rapport à ses parents (« mon père me l'a dit récemment 'tu sais, depuis que t'as commencé les études, tu m'as couté 50 mille euros […] quand il m'a dit ça, je me suis sentie coupable et me suis dit qu'un jour ça serait bien que je les rembourse »). Cette pression joue le rôle d'incitation à la conversion à laquelle Basile n'a pas eu à faire face. En revanche, le parcours professionnel de ses parents lui ouvre les espaces des possibles et du souhaitable dans le secteur de l'entreprise :

> **Basile**. Et les boites privées, je n'ai jamais été vraiment opposé à ça et je trouve que cette voie de rattrapage peut avoir vraiment beaucoup d'intérêt. Là, je suis dans un état d'esprit où je me vois faire ça l'année prochaine. Je pense que je participerai au programme Phénix. Bon, tout ça date du mois dernier, donc c'est encore un peu frais. Je verrai si je peux faire un stage cet été via mon réseau, grâce à un piston pour avoir une première expérience en ressources humaines en l'occurrence parce que c'est ce qui me botte le plus. Et pour le coup, l'an prochain, j'aurai de l'avance par rapport aux autres candidats.
> **JK**. Et tu connais quelqu'un qui travaille dans les RH ?
> **Basile**. Oui, un peu, autour de moi il y a quelques personnes, enfin, plutôt autour de mon père [cadre chez PWC].

Le parcours académique de Basile est entièrement en LSHS. Sans son réseau familial, il n'aurait pas eu l'occasion de faire un stage en « ressources humaines » ; il aurait sans doute aussi eu du mal à trouver une appétence pour les métiers de l'entreprise et à avoir envie de s'y convertir.

La comparaison franco-tchèque montre comment ces dispositions sociales à la conversion s'articulent avec les dispositions scolaires. Si Clara, Basile et Karel se dirigent vers l'entreprise, c'est, en partie du moins, à défaut de pouvoir s'établir en philosophie. Cela est lié à leur capital scolaire relativement faible (Clara échoue au CAPES ; Basile entre en L1 de philosophie trois ans après son bac, mais sans diplôme après un bac professionnel ; Karel ne réussi pas à entrer à l'Ufar ni en thèse à Olomouc). À l'inverse, Václav et surtout František se convertissent vers l'entreprise même s'ils ont la possibilité de devenir enseignant et/ou chercheur en Tchéquie. C'est que leur excellence scolaire et la position dominante de la philosophie pragoise leur donnent accès à des postes particulièrement valorisés dans le privé. Ils les ont préféré à une carrière académique mal rémunérée à Prague.

L'ensemble de ces logiques – dispositions familiales, origines sociales et scolaires, position de la filière dans une hiérarchie des disciplines, hiérarchies des débouchés – façonnent les possibilités de conversion et d'insertion de façon plus directe que le contenu disciplinaire plus ou moins professionnalisant ou que les divers instruments de professionnalisation à l'université. La politique de

professionnalisation se heurte donc à ces cadres sociaux et institutionnels bien établis qui déterminent la qualité de l'insertion. Pour autant, elle produit des effets sur les trajectoires des étudiants, comme l'indiquent les voies de conversion nationalement différenciées.

La politique de professionnalisation s'institutionnalise à l'université au travers de ses appropriations par les étudiants. Ils font usage des instruments de professionnalisation nationalement différenciés, plus prescriptifs en France, plutôt discursifs et diffus en Tchéquie. Les usages varient ensuite selon les dispositions sociales et scolaires des enquêtés. Ceux qui souhaitent s'établir en philosophie se distancient des instruments de professionnalisation et assurent une certaine reproduction de l'autonomie de la discipline. Mais les étudiants français qui se réorientent ou envisagent de se réorienter ont recours au conseil d'orientation et aux formations professionnalisantes avec les stages. Ces dispositifs de professionnalisation deviennent ainsi difficiles à contourner, ce qui est le signe même de leur institutionnalisation.

Conclusion

En s'inscrivant en philosophie, les étudiants ne peuvent pas éviter l'exigence de professionnalisation, tant la discipline rime dans l'imaginaire collectif avec le manque de débouchés professionnels. Mais comme les parents sont le principal vecteur de cette exigence, les étudiants y sont exposés différemment selon leur origine familiale. Les classes moyennes supérieures du privé sont les plus inquiètes de voir leurs enfants – et surtout leurs filles – s'investir dans des études à l'issue incertaine et ainsi s'exposer au risque d'un déclassement social intergénérationnel. Le même public est aussi le plus enclin à avoir recours aux outils de professionnalisation pour se reconvertir vers les secteurs professionnels du privé lorsque les chances de devenir enseignant ou chercheur en philosophie s'affaiblissent.

Les étudiants des classes populaires et les petites classes moyennes sont relativement protégés de l'exigence de professionnalisation. Leurs parents connaissent peu les hiérarchies universitaires et sont satisfaits de l'ascension sociale que constitue le seul fait que leur enfant fasse des études longues. Ces étudiants eux-mêmes sont plus à mêmes que les autres de rester dans la discipline à laquelle ils doivent leur élévation sociale. Ils cherchent à s'y établir en passant des concours d'enseignement ou en

entrant en thèse, plutôt que de se réorienter dans l'univers de l'entreprise qu'ils connaissent peu et qui présente pour eux de nouvelles barrières sociales. Les conversions de la philosophie vers l'entreprise sont en effet conditionnées par tout un ensemble des goûts, de croyances et de ressources dont bénéficient plutôt les enfants des classes moyennes et supérieures du privé. Nos résultats rejoignent en cela les conclusions de Cédric Hugrée sur les enfants des classes populaires en LSHS à l'université [121]. Nos résultats résonnent aussi avec le cadrage social de la professionnalisation. Se pose la question de savoir si en prétendant lutter contre les inégalités dans l'accès au marché du travail, la politique de professionnalisation ne les fait pas simplement entrer au sein de l'université par le truchement de l'inégal accès aux stages et aux emplois.

[121] C. Hugrée, « « Le CAPES ou rien ? », art cit.

Conclusion générale

> L'UNEF a abordé le sujet de l'insertion professionnelle des étudiants au travers d'une réponse aux revendications des étudiants issus des milieux les plus défavorisés. Ceux qui venaient à l'université pour avoir un diplôme et pour trouver un boulot, qui avaient cette pression là. […] Le sacrifice que représentait pour lui [l'enfant d'ouvrier] et sa famille le fait de faire des études a été aussi motivé par l'espérance d'une ascension sociale par le diplôme auquel l'absence du travail après ne répondait pas. Donc il fallait bien qu'on réponde à cette aspiration des classes populaires qui étaient à l'université[1].

Dans cet extrait, l'ancien président de l'UNEF développe les principaux arguments qui légitiment l'essor de la professionnalisation à l'université dans les années 2000. Ils sont utilisés en France aussi bien par les syndicats étudiants contestataires que par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche sous Valérie Pécresse. Ils sont fréquents aussi dans d'autres contextes européens[2]. Ils renvoient au cadrage « social » de la professionnalisation : lorsque les diplômes de l'enseignement supérieur ne donnent plus accès aux emplois des classes supérieures, il faut transmettre à l'« enfant d'ouvrier » les codes et les compétences lui permettant de trouver le travail correspondant à son niveau d'études. Pourtant, l'enquête en France et en Tchéquie a montré que les étudiants d'origine populaire ne sont pas les plus « demandeurs » des dispositifs de professionnalisation ; ils ne font pas non plus partie de leurs « usagers » typiques. L'exigence de professionnalisation à l'université est socialement localisée. Mais ceux qui la promeuvent ne se situent pas au bas, mais plutôt « en haut à droite » de l'espace social.

En philosophie, à la fois en France et en Tchéquie, l'inquiétude des étudiants quant aux débouchés professionnels varie en fonction des propriétés familiales. Dans certaines familles, les études supérieures sont appréhendées avant tout comme une porte vers l'emploi et la philosophie est considérée de ce point de vue comme une filière risquée. Ce rapport utilitaire aux études et la vision binaire des filières « insérantes »/« non-insérantes » (avec les LSHS dans la deuxième catégorie) sont entretenus par des parents aux propriétés sociales particulières : ils sont plus souvent diplômés des filières professionnalisantes ou appliquées; ils sont cadres supérieurs dans le privé, exercent des professions libérales ou des professions intermédiaires administratives, commerciales et techniques. Les étudiants issus de ces milieux ont tendance à se préoccuper de leur devenir professionnel. Ils sont aussi les plus actifs

[1] *Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.*, *op. cit.*
[2] Official Bologna Seminar, *Employability in the context of the Bologna process*, Bled, 2004.

dans la quête de débouchés en dehors de l'enseignement, ce qui les amène à avoir recours au conseil d'orientation, à s'investir en « philosophie appliquée » ou à faire des stages en entreprise. Leurs inquiétudes aboutissent ainsi effectivement à une forme de demande de professionnalisation.

C'est d'ailleurs ce profil social qui est prioritairement visé par l'offre de services censés conjurer les risques du chômage à la sortie des études. Elle fait partie d'un secteur économique qui se consolide en France durant les années 2000. Dans la presse quotidienne nationale se développe une nouvelle ligne éditoriale relative à « l'orientation », c'est-à-dire au conseil quant aux choix des études supérieures. *Le Figaro* fait figure de pionnier en la matière. *Le Monde* suit son exemple en 2009. Ces évolutions accompagnent la montée en puissance d'un courant particulier du conseil d'orientation. Le conseil y est présenté comme une garantie d'insertion à la sortie des études et non plus comme le résultat d'une analyse experte du profil psychologique du jeune. Les cabinets privés qui proposent ces prestations s'adressent au même public cible que les journalistes responsables de la rubrique « orientation » dans la presse : leurs clients ne sont pas les jeunes mais les parents ; ils ne sont pas issus des classes populaires mais des catégories supérieures aisées.

Notre enquête en philosophie et une analyse ciblée du secteur du conseil d'orientation font entrevoir des premiers résultats convergents. L'exigence de professionnalisation dans les années 2000 est véhiculée par une peur du déclassement des catégories supérieures. Elle va de pair avec la modification des hiérarchies entre les savoirs légitimes, entre les lettres et les sciences, et entre les diplômes techniques, appliqués, utilitaires d'une part, et académiques et généralistes de l'autre. Ces conclusions sont provisoires, le pari de l'enquête multi-située nous ayant contraint à limiter l'ampleur des recherches sur chaque terrain. Elles offrent cependant des perspectives intéressantes pour les recherches à venir.

En ce qui concerne la philosophie, notre enquête qualitative pourrait être consolidée quantitativement, d'autant plus que les nomenclatures européennes des catégories socioprofessionnelles ont récemment ouvert de nouveaux horizons à la comparaison transnationale[3]. En ce qui concerne le secteur des services annexes à l'enseignement supérieur, nos recherches plus limitées pourraient être enrichies par

[3] Cédric Hugrée, Étienne Penissat et Alexis Spire, *Les classes sociales en Europe: tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*, Marseille, Agone, 2017, 263 p ; Frédéric Lebaron et Pierre Blavier, « Classes et nations : quelle articulation à l'échelle européenne ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2017, vol. 219, n° 4, p. 80-97.

une analyse systématique des services proposés ces quinze dernières années. Une telle recherche permettrait d'éclairer le rôle que joue la politique universitaire nationale dans la structuration de ce nouveau marché. Si nous avons pu mettre au jour certaines homologies entre la constitution de ce marché et les lignes politiques nationalement différenciées, il reste encore à identifier les mécanismes à travers lesquels ces homologies se construisent.

La politique universitaire nationale détermine les formes que prend la professionnalisation au sein des universités. C'est à ce niveau que nos recherches ont été les plus approfondies.

Les instruments de professionnalisation introduits durant les années 2000 nous servent de principale porte d'entrée dans l'analyse. Une typologie de ces instruments fait ressortir des tendances nationalement différenciées ; pour expliquer leurs origines, nous reconstituons les rapports entre les acteurs et catégories d'acteurs qui gouvernent la politique universitaire dans la période clef 2007-2012. Partant donc des instruments techniques, nous observons des lignes de clivages politiques et parvenons à identifier certaines caractéristiques générales de l'espace de la politique universitaire dans les deux pays de l'enquête.

En France, la professionnalisation suit une tendance prescriptive et généralisée. Ses effets se reflètent en philosophie. Les responsables de formation sont contraints de mettre en place des cours relatif au projet professionnel, de réserver des créneaux pour les stages et de développer des masters professionnels. De telles mesures ne font pas initialement partie de l'agenda de « l'autonomie » promu par les principaux porteurs des réformes universitaires. Elles s'y rajoutent en 2007 et constituent une stratégie de neutralisation des organisations étudiantes, lesquelles sont perçues par l'exécutif comme de potentiels acteurs véto de « l'autonomie ». La professionnalisation prescriptive et généralisée permet d'associer les syndicats contestataires – l'UNEF en tête – aux processus réformateur dont l'essentiel repose sur la libéralisation et la mise en concurrence auxquels l'UNEF s'opposait depuis les années 1960.

En Tchéquie, plusieurs courants réformateurs s'accordent sur l'objectif de la « diversification » de l'enseignement supérieur ; ils le poursuivent en mobilisant différents instruments incitatifs-punitifs. Ils n'interviennent pas directement dans le contenu des formations. Les instruments européens sont à l'origine de mesures prescriptives et généralisées mais leur traduction dans l'ordre institutionnel tchèque

est caractérisée par une importante marge de manœuvre laissée aux établissements. En philosophie, la professionnalisation progresse certes par des instruments européens de « lisibilité » qui décrivent la formation par son utilité sur le marché du travail. Mais ils ne produisent pas d'effets tangibles sur les pratiques des étudiants et enseignants. Un rapprochement des études vers le marché du travail se produit plutôt « par le bas », à partir d'un contexte général de mise en concurrence dont les déclinaisons sont spécifiques à l'établissement et à la discipline.

La présentation d'une typologie des mesures de professionnalisation nous a permis de faire ressortir les traits structurels de l'espace de la politique universitaire dans les deux pays. La professionnalisation prescriptive et généralisée à toutes les disciplines peut avoir lieu en France, parce que la profession académique – structurée selon les disciplines – y est particulièrement affaiblie. En Tchéquie, les intérêts de la profession sont défendus au niveau national par les recteurs. Les recteurs sont le principal « acteur véto » de la politique universitaire tchèque mais restent liés à leurs établissements d'origine où le pouvoir est tenu par les élites universitaires qui défendent leurs spécificités disciplinaires. En France, une partie des présidents d'université s'est autonomisée de la profession académique et des disciplines. Ils évoluent, depuis les années 1990, dans les postes de direction de l'espace de la politique universitaire nationale. Ils sont les principaux porteurs des réformes de « l'autonomie ». La professionnalisation généralisée et prescriptive ne fait pas partie de leur priorité parce qu'ils la jugent couteuse et inefficace. Mais ils n'hésitent pas à mobiliser ses outils pour vaincre les résistances des syndicats étudiants aux principales réformes universitaires. En Tchéquie *a contrario*, les interventions directes de la tutelle dans les curricula ne sont pas envisageables car les universitaires qui s'inscrivent dans des logiques disciplinaires conservent un pouvoir de blocage au niveau national.

Les deux espaces nationaux sont par ailleurs structurés, à des degrés variables, par l'expertise et la politique internationales et européennes. L'espace français est plus autonome. Certes, dans les années 2000-2010, les acteurs dominant la politique universitaire française suivent les modèles états-uniens de l'enseignement supérieur. Mais ils les traduisent alors dans l'ordre institutionnel et symbolique, lequel s'est constitué depuis la fin des années 1960 en un espace autonome de la politique universitaire française. En Tchéquie, cet espace n'existe qu'en pointillé. La politique universitaire est en large partie ancrée dans les ordres locaux des établissements. Au

niveau national, les rares acteurs « permanents » sont les experts et les chercheurs dans le domaine de l'enseignement supérieur. Particulièrement connectés à l'expertise internationale, ils sont à l'origine d'une grande ouverture de la politique universitaire tchèque aux initiatives européennes de l'enseignement supérieur. Pourtant, la politique européenne ne produit pas d'effets directs. Elle est mobilisée par les principaux experts-entrepreneurs politiques tchèques pour défendre des agendas qui peuvent être divergents et qui sont antagonistes à la fin des années 2000.

Au regard du rôle structurant joué par les politiques universitaires nationales, nos recherches sur les initiatives européennes ont été plus limitées. Nous avons pu démontrer qu'une politique spécifique de l'employabilité destinée à l'enseignement supérieur est consolidée à partir de 2007-2009. Elle prend des formes différentes entre le processus de Bologne et l'Union européenne. Cela ouvre au moins deux perspectives intéressantes pour les recherches à venir. Les origines de la politique de l'employabilité peu avant le début de la crise financière et économique mériteraient d'abord d'être éclairées par une enquête située auprès des structures de pilotage du processus de Bologne et de la direction générale Éducation de la Commission européenne. D'autres questions, ensuite, sont soulevées par l'émergence des outils qui visent à une correspondance de plus en plus étroite entre les qualifications et les emplois. Cette tendance, dite « adéquationniste », semble en effet être promue durant les années 2010 par les représentants de la direction générale Éducation et la direction générale Emploi contre les recommandations des principaux experts sur le sujet (agences Cédefop au niveau européen, Céreq en France).

Sur un plan plus conceptuel, nos prochains travaux devraient consolider la charpente théorique de la notion d' « espace de la politique universitaire ». Nous l'avons utilisée ici comme cadre analytique pour articuler les données empiriques de la période 2007-2012 avec des travaux d'obédiences théoriques variées. Nous avons ainsi pu décrire et expliquer l'essor de la professionnalisation différenciée et présenter certains traits spécifiques à la politique universitaire générale des années 2000-2010. Cependant, sans exclure une diversité d'approche théorique, la notion d'« espace » reste proche du concept de champ. Celui-ci implique une certaine ontologie sociale

qu'il faudrait expliciter pour interroger ses impacts sur les hypothèses qu'on en tire et les recherches empiriques qui s'en suivent[4].

Avant de conclure, revenons à notre question de départ. La professionnalisation pénètre-t-elle jusqu'à l'enseignement de la philosophie ? Ni en France, ni en Tchéquie, la philosophie ne reste à l'écart de la professionnalisation. Les étudiants ne peuvent s'y engager sans être confrontés à la question de « l'après » les études. Les enseignants conservent toutefois un large degré d'autonomie dans la conception des curricula et dans le contenu des enseignements. Cette autonomie a été heurtée directement par l'essor de la professionnalisation généralisée et prescriptive à la fin des années 2000 en France. Même s'il s'agit d'une dynamique de réformes circonstancielle qui s'affaiblit à partir de 2012, elle a produit des effets. Certes, plusieurs mesures imposées en 2007-2009 sont supprimées en 2013-2015 (c'est par exemple le cas de l'unité d'enseignement sur le projet professionnel). Mais d'autres mesures se sont institutionnalisées comme les créneaux de stage en licence ou, à Paris 1, le master professionnel sur l'éthique appliquée, dont la moitié du cursus s'effectue en stage. De telles mesures ne sont pas envisageables en Tchéquie. La professionnalisation imprègne les enseignements sans toucher l'(apparente) autonomie des universitaires dans la construction de leurs cours. Dans certains départements, comme à Olomouc, la mise en concurrence radicale représente un terreau fertile pour le développement d'une philosophie appliquée (avec des enseignements portant sur les biais cognitifs, la théorie de l'argumentation, l'éthique, la philosophie morale) qui permet d'attirer des étudiants et des fonds issus de projets européens.

À partir des années 2010, dans les deux pays, la mise en concurrence et les mécanismes incitatifs et punitifs apparaissent comme les principaux vecteurs de la professionnalisation. Mais ces dynamiques continuent à s'inscrire dans les espaces différenciés de la politique universitaire nationale dont nous avons décrit les principaux traits structurels. En Tchéquie, le pouvoir des élites académiques se traduit en 2016 par le « grand amendement » qui libéralise les règles de l'accréditation et ouvre la voie à une plus grande différenciation entre les universités. En France, les porteurs de « l'autonomie » poursuivent les réformes engagées dans les années 2000.

[4] Andrew Abbott, « Ecologies and Fields » ; Andrew Abbott, « Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions », *Sociological Theory*, septembre 2005, vol. 23, n° 3, p. 245-274.

Les mécanismes marchands affectant l'enseignement et la recherche se trouvent renforcés suite à la neutralisation et à l'affaiblissement des organisations étudiantes. La sélection introduite en 2018 est un dispositif de plus mettant en adéquation des destins sociaux, scolaires et professionnels[5]. Pour parvenir à cette adéquation, les porteurs de réformes s'en remettent au marché et n'entendent pas imposer des mesures de professionnalisation de façon directe dans les curricula. Ils œuvrent en effet pour un système autorégulé par les logiques de concurrence et de choix portés par des acteurs rationnels. Cet horizon doit être atteint par les nouveaux projets qui s'inscrivent à l'agenda politique du début des années 2020 et qui visent à libéraliser les frais de scolarité et généraliser leur financement par des prêts bancaires[6]. Ce ne serait plus, alors, à l'État de veiller à ce que l'enseignement de la philosophie soit « professionnalisant », mais à l'étudiant de choisir « librement » si c'est sur l'enseignement de la philosophie qu'il souhaite investir.

[5] Romuald Bodin et Sophie Orange, « La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là » », *Sociologie*, 2019, vol. 10, n° 2, p. 217-224.
[6] Institut Montaigne, *Enseignement supérieur et recherche : il est temps d'agir !*, Paris, 2021.

Bibliographie

ABBOTT Andrew, « Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions », *Sociological Theory*, septembre 2005, vol. 23, n° 3, p. 245-274.

ABBOTT Andrew, « Ecologies and Fields ».

ABRAHAM Yves-Marie, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC » », *Revue française de sociologie*, 2007, vol. 48, n° 1, p. 37.

AERES, « Rapport d'évaluation de la licence, philosophie. Université de Strasbourg. Vague C. Campagne d'évaluation 2011-2012. »

AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris, Editions Payot et Rivages, 2014.

AGULHON Catherine, « La professionnalisation des cursus un tournant dans la conception des savoirs universitaires » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 63-75.

AGULHON Catherine et CONVERT Bernard, « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15 juin 2011, Hors-série n° 3, p. 5-19.

AGULHON Catherine et CONVERT Bernard, « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2011, Hors-série, n° 3, p. 198.

ALLEGRE Claude, *L'âge des savoirs : Pour une renaissance de l'Université*, Gallimard., Paris, 1993.

AMICALE DES ETUDIANTS EN PHILOSOPHIE DE STRASBOURG, « Les Journées Universitaires », *Les dessous de l'être*, mars 2013, mars 2013 p. 2-3.

ANSALONI Matthieu et SMITH Andy, « Des marchés au service de l'État ? », *Gouvernement et action publique*, 2017, vol. 4, n° 4, p. 9.

ANWEILER Oskar, BLUME Stuart, JERSCHINA Jan, WAGNER Alan et ČERYCH Ladislav, *Zpráva o vysokém školství v České a Slovenské federativní Republice.*, Paris, Prague, OECD, 1992.

ARNOLD Eric, GOOD B., VERMEULEN N. et TIEFENTHALER B., « Counting quality? The Czech performance-based research funding system », *Research Evaluation*, 1 avril 2015, vol. 24, n° 2, p. 91-105.

ASH Mitchell G., « From 'Humboldt' to 'Bologna': history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe » dans *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, Rotterdam, Sense Publishers, 2008, p. 13-40.

ASH Mitchell G., « Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US », *European Journal of Education*, juin 2006, vol. 41, n° 2, p. 245-267.

ASSEMBLEE NATIONALE, « Loi relative aux libertés et responsabilités des universités ».

ASSEMBLEE NATIONALE, « Débat parlementaire précédant au vote sur la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités. »

ASSEMBLEE NATIONALE, « Loi sur l'enseignement supérieur ».

ASSEMBLEE NATIONALE, « Loi d'orientation de l'enseignement supérieur ».

AUFFRAY Alain, QUINIO Paul et LEGLU Dominique, « "Mon travail, c'est de soulever les couvercles". Claude Allègre entend imposer ses vues à l'éducation nationale. », *Libération*, 10 juill. 1997 p.

BACEVIC Jana, « (Education for) work sets you free: 'employability' and higher education in former Yugoslavia and its successor states », *European Journal of Higher Education*, 3 juillet 2014, vol. 4, n° 3, p. 281-296.

BALME Piere et CYTERMANN Jean-Richard, *L'université française: une nouvelle autonomie, un nouveau management*, Grenoble, Presses Univ. de Grenoble (coll. « Libres cours Droit, gestion »), 2012, 572 p.

BARAK Ladislav, ČERNÝ Svatopluk, PADEVET Karel, ROTH Oldřich, SCHLEISS Miroslav et ŽIZKOVA Jana, *Vzdělání a ekonomika (Éducation et économie)*, Nakladatelství Svoboda., Praha, 1979.

BATAILLE Pierre, « Quand le genre rattrape l'excellence. Une comparaison des parcours de formation des normaliens et normaliennes (1981-1987) » dans *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, De Boeck Supérieur., Louvain-la-Neuve, 2017, p. 73-88.

BATORY Agnes et LINDSTROM Nicole, « The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives, and European Higher Education Policy », *Governance*, 1 avril 2011, vol. 24, n° 2, p. 311-329.

BAUDELOT Christian, BEAUCAMP Joëlle, CHILAND Colette, ESTABLET Roger et MARRY Catherine, *Quoi de neuf chez les filles ?: entre stéréotypes et libertés*, Paris, 2008.

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, « La scolarité des filles à l'échelle mondiale » dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France., Paris, 2001, p. 103-124.

BAYOU Julien, « Mieux encadrer les stages. Génération précaire en première ligne », *Cadres CFDT*, 2010, vol. 440-441, p. 67-72.

BECHER Tony et TROWLER Paul, *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, 2nd ed., Philadelphia, PA, Open University Press, 2001, 238 p.

BECKER Howard Saul, *Les mondes de l'art*, Flammarion., Paris, 2017, 384 p.

BECKER Howard Saul, *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, Anne-Marie Métailié., Paris, 2013, 256 p.

BECKER Howard Saul, *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.

BELLOC Bernard, « Incitations et transparence : des instruments de changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2003, vol. 15, n° 1, (coll. « Editions de l'OCDE »), p. 27-47.

BENDOVA Markéta, BOROVANSKA Johana, VEJVODOVA Daniela et UNIVERZITA KARLOVA (eds.), *Filosofie v podzemí, filosofie v zázemí: podoby filosofie v době normalizace a po sametové revoluci (De la clandestinité à l'Université. La philosophie avant et après 1989)*, Vydání první., Praha, Nomáda, 2013, 412 p.

BERGAN, *Bologna Conference on Qualifications Frameworks. København, January 13 – 14, 2005. Report by the General Rapporteur*, København/Strasbourg, 2005.

BERGAN Sjur, *Qualification Structures in European Higher Education. Danish Bologna Seminar, March 27-28, 2003*, Strasbourg/København, 2003.

BERGAN Sjur, *Not by bread alone*, Council of Europe Publishing., Strasbourg, (coll. « Council of Europe higher education series No. 17 »), 2001.

BESEDA Jan, « Proměny mediálního obrazu vysokého školství v letech 1989-2008 (L'enseignement supérieur dans la presse, 1989-2008) », *AULA*, 2008, vol. 16, n° 04, p. 36-44.

BEZES Philippe, « Le modèle de « l'État-stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française », *Sociologie du travail*, 2005, vol. 47, p. 431-450.

BFUG, *Bologna Process Stocktaking*, London, 2007.

BFUG, *Bologna Process Stocktaking*, Bergen, 2005.

BFUG, *Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, Prague, 2001.

BLANCHARD Marianne, ORANGE Sophie et PIERREL Arnaud, *Filles + sciences = une équation insoluble? enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions Rue d'Ulm (coll. « Collection du Cepremap »), 2016, 145 p.

BLECHA Ivan, *Jan Patočka*, Olomouc, Votobia, 1997, 241 p.

BODEN Rebecca et NEDEVA Maria, « Employing discourse: universities and graduate 'employability' », *Journal of Education Policy*, janvier 2010, vol. 25, n° 1, p. 37-54.

BODIN Romuald et MILLET Mathias, « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2011, vol. 2, n° 3, p. 225-242.

BODIN Romuald et ORANGE Sophie, « La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là » », *Sociologie*, 2019, vol. 10, n° 2, p. 217-224.

BODIN Romuald et ORANGE Sophie, *L'Université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant, 2013.

BODIN Romuald et ORANGE Sophie, « La barrière ne fera pas le niveau: La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013, vol. 199, n° 4, p. 102-117.

BOLOGNA PROCESS COORDINATION GROUP FOR QUALIFICATIONS FRAMEWORK, *Report on Qualifications Frameworks. Submitted to the BFUG*, Brussels, 2009.

BOLTANSKI Luc, *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Editions Gallimard, 2009, 294 p.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard., Paris, 1999.

BOLTON Jonathan, *Worlds of dissent: Charter 77, the plastic people of the universe, and Czech culture under Communism*, Harvard University Press., Cambridge, Massachusetts and London, England, 2014.

BONGRAND Philippe, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 2012, vol. 98, p. 35.

BONGRAND Philippe et LABORIER Pascale, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 73.

BOUCHARD Julie, « La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche: Le cas du Monde de l'éducation (1976-1988) », *Quaderni*, 5 janvier 2012, n° 77, p. 25-40.

BOURDIEU Pierre, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 150, n° 5, p. 43-58.

BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Éd. revue et Corrigée., Paris, Seuil (coll. « Essais »), 2003, 391 p.

BOURDIEU Pierre, « La fabrique de l'habitus économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 150, n° 1, p. 79-90.

BOURDIEU Pierre, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 62, n° 1, p. 69-72.

BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Editions de Minuit (coll. « Collection "Le Sens commun" »), 1984, 302 p.

BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick, DUVAL Julien, POUPEAU Franck et RIVIERE Marie-Christine, *Sociologie générale. Volume 2*, Raisons d'agir/Seuil., Paris, 2019.

BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick, DUVAL Julien, POUPEAU Franck et RIVIERE Marie-Christine, *Anthropologie économique: cours au Collège de France (1992-1993)*, Paris, Raisons d'agir/Seuil (coll. « Cours et travaux »), 2017, 337 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Les Éd. de Minuit (coll. « Le sens commun »), 1994, 189 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, France, Les Éditions de Minuit (coll. « Le Sens commun, ISSN 0768-049X »), 1964, vol. 1/, 189 p.

BOURDONCLE Raymond et LESSARD Claude, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, 2002, vol. 142, janvier-février-mars, p. 131-181.

BOUVET Marlène, « Du « matheux » bourgeois au « Quant » corporate », *Emulations - Revue de sciences sociales*, 10 septembre 2018, n° 25, p. 23-43.

BRENNER Neil, PECK Jamie et THEODORE Nik, « Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways », *Global Networks*, avril 2010, vol. 10, n° 2, p. 182-222.

BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, « L'institution scolaire et la scolarisation: Une perspective d'ensemble », *Revue Française de Sociologie*, janvier 1993, vol. 34, n° 1, p. 3-42.

BRIANT Vincent de et GLAYMANN Dominique (eds.), *Le stage: formation ou exploitation?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (coll. « Collection "Essais" »), 2013, 483 p.

BRUCY Guy, « Former pour rendre 'employable'? Genèse d'une politique. » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 23-35.

BRUNO Isabelle, « La recherche scientifique au crible du benchmarking. », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 30 janvier 2009, n° 55-4bis, p. 28-45.

BRUNO Isabelle, « Y a-t-il un pilote dans l'Union ?: Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrées : les balises de la décision », *Politix*, 2008, vol. 82, n° 2, p. 95.

BRUNO Isabelle, CLEMENT Pierre et LAVAL Christian, *La grande mutation, néolibérale et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.

CAILLAUD Pascal, « Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 35-47.

CAM Pierre, « La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins » dans *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses universitaires de Rennes., Rennes, 2009, p. 307-330.

CAPANO Giliberto et PIATTONI Simona, « From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon 'script' in European higher education policy », *Journal of European Public Policy*, juin 2011, vol. 18, n° 4, p. 584-606.

ČERNÝ Svatopluk et KOUCKÝ Jan, *Analýza prognóz využívání vzdělání v ČSSR (Analyse des prévisions d'utilisation des qualifications en Tchécoslovaquie)*, Praha, Ústav rozvoje vysokých škol ČSR, pracoviště ekonomiky vzdělání, 1989.

ČESKA KONFERENCE REKTORU (CONFERENCE DES RECTEURS), *Idea reformy terciárního vzdělávání (Idée de réforme de l'enseignement supérieur)*, s.l., 2010.

ČESKE ASOCIACE PRO SOCIALNI ANTROPOLOGII (ASSOCIATION TCHEQUE POUR L'ANTHROPOLOGIE SOCIALE), *Na úřadech práce fronty antropologů nestojí. Tisková zpráva (Les anthropologues ne se pressent pas dans les bureaux d'emploi. Communiqué de presse)*, Prague, 2013.

CHAMBARD Olivia, *Business model: l'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris, La Découverte, 2020, 300 p.

CHAMBARD Olivia, « Entre familiarité et étrangeté : enquêter sur un autre monde de l'enseignement supérieur », *Terrains/Théories*, 31 octobre 2019, n° 10.

CHAPOULIE Jean-Michel, « À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970) », *Histoire de l'éducation*, 31 août 2014, n° 140-141, p. 93-113.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007, vol. 54, n° 4, p. 7.

CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités: XIIe-XXIe siècle*, 1. éd., Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Quadrige manuels »), 2012, 334 p.

CHARLES Nicolas, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, Thèse pour le Doctorat, Université Bordeaux 2, Bordeaux, 2013, 367 p.

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, « Comment le processus de Bologne a modifié la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements », *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 2013, n° 8, p. 43-63.

CHARLIER Jean-Emile, CROCHE Sarah et NDOYE Abdou-Karim, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2009.

CHATRIOT Alain, « La lutte contre le « chômage intellectuel » : l'action de la Confédération des Travailleurs Intellectuels (CTI) face à la crise des années trente », *Le Mouvement Social*, 2006, vol. 214, n° 1, p. 77.

CHAUVEL Séverine et HUGREE Cédric, « Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner », *Sociologie*, 2019, vol. 10, n° 2, p. 173-176.

CHERRIER Béatrice et GIRAUD Yann, « Néolibéralisme partout, néolibéralisme nulle part ?: Discussion autour d'un texte de Philip Mirowski », *Zilsel*, 2018, vol. 3, n° 1, p. 139.

CIRSTOCEA Ioana, « Les restructurations de l'enseignement supérieur en Roumanie après 1990 Apprentissage international de la gestion, professionnalisation de l'expertise et politisation de l'enjeu universitaire », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, mars 2014, vol. 45, n° 01, p. 125-163.

CISAR Ondřej, *Politický aktivismus v České republice: sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace (Militantisme politique en Tchéquie. Mouvements sociaux et société civile depuis 1990)*, Brno, Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, 187 p.

CLARK Burton R., *The academic life: small worlds, different worlds*, Princeton, N.J. : Lawrenceville, N.J, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching ; Available from the Princeton University Press (coll. « A Carnegie Foundation special report »), 1987, 360 p.

CLUB PANGLOSS, « Dîner-débat avec Monsieur Yves Lichtenberger ».

COMITE STAPRO, « Principaux points abordés. Réunion du 26 septembre 2007 ».

COMMISSION EUROPEENNE, *ECTS Users' Guide*, Brussels, 2009.

COMMISSION EUROPEENNE, *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois; anticiper et ajuster les compétences aux besoins du marché du travail.*, Bruxelles, 2008.

COMMISSION EUROPEENNE, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks.*, Brussels, 2006.

COMMISSION EUROPEENNE, *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation.*, Bruxelles, 2006.

COMMISSION EUROPEENNE, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks*, Brussels, 2006.

CONNELLY John, *Captive University: the Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945-1956.*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2014.

CONSEIL DE L'UE, *Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation*, Bruxelles, 2012.

CONSEIL DE L'UE, *« Éducation et Formation 2010 »- L'urgence des réformes pour réussir la Stratégie de Lisbonne.*, Bruxelles, 2004.

CONSEIL DE L'UE, *Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Bruxelles, 2002.

CONTER Bernard, « Plein-emploi ou chômage nécessaire : la stratégie européenne pour l'emploi, entre utopie et pragmatisme », *Politique européenne*, 2007, vol. 21, n° 1, p. 21.

CONVERT Bernard, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 183, n° 3, p. 14.

CONVERT Bernard, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 183, n° 3, p. 14.

CORBETT Anne, « Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006 », *European Journal of Education*, 1 mars 2011, vol. 46, n° 1, p. 36-53.

CORBETT Anne, *Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions, and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*, New York, N.Y. ; Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005.

COUDRY Julie, « Insertion des jeunes : mission ou démission de l'université ? », *Les Échos*, 16 févr. 2007 p.

COUMEL Laurent, *Rapprocher l'école et la vie: une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique: 1918-1964*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (coll. « Méridiennes »), 2014, 453 p.

COUNCIL OF EUROPE et UNESCO, « Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region ».

CROCHE Sarah, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain, Academia Bruylant, 2012.

CROCHE Sarah, « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne », *Education et sociétés*, 2009, vol. 24, n° 2, p. 11.

CROCHE Sarah, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », *Émulations*, 2009, n° 6, p. 1-13.

CROCHE Sarah et CHARLIER Jean-Emile, « AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, 31 mars 2008, vol. 6, n° 1, p. 13-41.

DAKOWSKA Dorota, « Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur », *Politix*, 2020, n° 130, n° 2, p. 137.

DAKOWSKA Dorota, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de "bonnes pratiques" dans l'enseignement supérieur », *Critique internationale*, 2017, N° 77, n° 4, p. 81.

DAKOWSKA Dorota, « Translating European Higher Education Policies in the Light of Liberal Transformations. The Case of Polish Educational Entrepreneurs », University of Iceland, Reykjavik, 2011.

DANEL Grégory, « L'université nouvelle est arrivée », 18 févr. 2011 p.

DANKOVA Julie, « Vysokoškoláci budou za několik let brát i dělnické pozice, říká expert na školství (Dans quelques années, les diplômés du supérieur exerceront des emplois ouvriers selon un expert de l'enseignement) », *Hospodářské noviny*, 12 2013 p.

DARMON Muriel, *Classes préparatoires: la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, Découverte (coll. « Laboratoire des sciences sociales »), 2013, 324 p.

DARMON Muriel, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, 2008, n° 82, n° 2, p. 149.

DAVIDENKOFF Emmanuel, « Palmarès des universités : «colère et découragement» des facs ».

DEMAZIERE Didier, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, 2008, vol. 123, n° 1, p. 15.

DEMAZIERE Didier, ROQUET Pascal et WITTORSKI Richard, *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan, 2012, 284 p.

DEZALAY Yves, « Les courtiers de l'international: Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, vol. 151-152, n° 1, p. 4.

DEZALAY Yves et GARTH Bryant G., *La mondialisation des guerres de palais: la restructuration du pouvoir d'Etat en Amérique latine, entre notables du droit et Chicago boys*, Paris, Seuil (coll. « Collection liber »), 2002, 504 p.

DGES, SOUS-DIRECTION DE L'EGALITE DES CHANCES ET DE L'EMPLOI. BUREAU DE L'ORIENTATION ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE (DGES B1-3), « Note concernant la dernière réunion du groupe du travail sur les Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle. »

DIRECTION DE L'EVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP), « Compte-rendu de la réunion du 27 août 2008, préparatoire à la mise en place du groupe de travail sur la collecte de données d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. »

DOBBINS Michael et KNILL Christoph, « Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model? », *Governance*, 1 juillet 2009, vol. 22, n° 3, p. 397-430.

DORMOY-RAJRAMANAN Christelle, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968: entre consensus partiel, polarisation et compromis », *Formation emploi*, 2015, vol. 132, octobre-décembre, p. 15-32.

DOUBRAVA Lukáš, « Kauza Hajn (Affaire Hajn) », *Učitelské noviny*.

DUBOIS Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Raisons d'agir, 2013, 2004 p.

DURAND Bénédicte, « Message électronique à Carole Moinard. Objet: BAI ».

DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot & Rivages (coll. « Petite bibliothèque Payot »), 2009, 231 p.

DURU-BELLAT Marie et KIEFFER Annick, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 2008, vol. 63, n° 1, p. 123.

DUVAL Julien, *Le mythe du « trou de la sécu »*, Paris, Raisons d'agir, 2007, 135 p.

DVORACKOVA Jana, PABIAN Petr, SIMON Smith, STÖCKELOVA Tereza, ŠIMA Karel et VIRTOVA Tereza, *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum (Politique et vie quotidienne dans les universités tchèques. Regards ethnographiques sur l'enseignement et la recherche)*, SLON., Praha, 2014.

ENQA, *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG)*, Helsinki, 2015.

ERLICH Valérie, « Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier » dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France., Paris, 2001, p. 89-101.

ESIB, *Commodification of Education*, Bergen, 2005.

ESIB, *Qualifications Frameworks*, Tallinn, 2004.

ESIB, *European structures for qualifications*, Brussels, 2001.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA), *Convention de Salamanque. Processus de Bologne et Espace européen de l'enseignement supérieur*, Salamanque, 2001.

EYAL Gil, SZELENYI Iván et TOWNSLEY Eleanor R., *Making capitalism without capitalists: class formation and elite struggles in post-communist Central Europe*, London, Verso, 2000, 280 p.

FABIANI Jean-Louis, *Qu'est-ce qu'un philosophe français? La vie sociale des concepts (1880-1980)*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2010, 316 p.

FABIANI Jean-Louis, *Les philosophes de la République*, Paris, Editions de Minuit (coll. « Le Sens commun »), 1988, 177 p.

FACULTE DE PHILOSOPHIE DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG, « Le Guide pédagogique 2012-2013 ».

FAGE, *Le Guide de l'Élu - 4e édition*, Paris, 2015.

FAVE-BONNET Marie-Françoise et CLERC Nicole, « Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches », *Revue Française de Pédagogie*, septembre 2001, n° 136, p. 9-19.

FEDERALNI SHROMAZDENI ČESKE A SLOVENSKE FEDERATIVNI REPUBLIKY (ASSEMBLEE FEDERALE), « Zákon o vysokých školách (Loi sur l'enseignement supérieur) ».

FIALA Petr et NANTL Jiří, « Vysokoškolská a výzkumná politika (La politique de l'enseignement supérieur et de la recherche) » dans *Veřejné politiky v České republice v letech 1989 - 2009 [Politiques publiques en République tchèque, 1989-2009]*, Brno, 2010, p. 542-572.

FILE Jon, WEKO Thomas, HAUPTMAN Arthur, KRISTENSEN Bente et HERLITSCHKA Sabine, *Thematic Review of Tertiary Education. Czech Republic Country Note*, s.l., OECD, 2006.

FISCHER Didier, *L'Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, 556 p.

FOUCAULT Michel, « Les techniques de soi » dans *Dits et écrits, 1954-1988, t. II, 1976-1988*, Gallimard., Paris, 2001, p. 1602-1632.

FOUCAULT Michel, EWALD François, FONTANA Alessandro et SENELLART Michel, *Naissance de la biopolitique: cours au Collège de France, 1978-1979*, Paris, Gallimard : Seuil (coll. « Hautes études »), 2004, 355 p.

FOURQUET Thomas et ROLLOT Olivier, « Masters universitaires : comment faire son choix ? », *Le Monde*, 30 mai 2011 p.

FRANK David John et GABLER Jay, *Reconstructing the university: worldwide shifts in academia in the 20th century*, Stanford, Calif, Stanford University Press, 2006, 248 p.

FRETEL Julien, « Quand les catholiques vont au parti: De la constitution d'une illusio paradoxale et du passage à l'acte chez les « militants » de l'UDF », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, vol. 155, n° 5, p. 76.

FRIDENSON Patrick, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, 2010, vol. 233, n° 4, p. 47.

FUSULIER Bernard, « Le concept d'ethos: De ses usages classiques à un usage renouvelé », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 29 août 2011, vol. 42, n° 1, p. 97-109.

GADEA Charles et MARRY Catherine, « Les pères qui gagnent: Descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs », *Travail, genre et sociétés*, 2000, N° 3, n° 1, p. 109.

GARCIA Sandrine, « Les logiques de dé-professionnalisation des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2008, n° 7, p. 197-215.

GARCIA Sandrine, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 juin 2007, n° 166-167, p. 80-93.

GAUTHIER Julie, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*,Aix-Marseille Université, Marseille, 2012, 420 p.

GAYRAUD Laure et SOLDANO Catherine, « Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de professionnalisation », Lyon, 2014.

GENIEYS William et HASSENTEUFEL Patrick, « Qui gouverne les politiques publiques ? », *Gouvernement et action publique*, 20 juin 2012, n° 2, n° 2, p. 89-115.

GEORGAKAKIS Didier (ed.), *Le champ de l'eurocratie: une sociologie polique du personnel de l'UE*, Paris, Economica (coll. « Etudes politique / Economica »), 2012, 356 p.

GEORGAKAKIS Didier et ROWELL Jay, *The field of Eurocracy: mapping EU actors and professionals*, London, Palgrave Macmillan, 2013.

GEORGAKAKIS Didier et VAUCHEZ Antoine, « Le concept de champ à l'épreuve de l'Europe » dans *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*, CNRS., Paris, 2015.

GERARD Étienne et WAGNER Anne-Catherine, « Introduction : Élites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2015, vol. 14, p. 7-24.

GILLE-BELOVA Olga, « Les réformes de l'enseignement supérieur en Biélorussie: Entre poids de l'héritage soviétique et influence internationale diffuse », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, mars 2014, vol. 45, n° 01, p. 55-90.

GINGRAS Yves, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, 1991, vol. 23, n° 1, p. 41-54.

GIRET Jean-François, « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. » dans *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse.*, Presses Universitaires de Rennes., Rennes, 2009, p. 331-349.

GIRET Jean-François, MOULLET Stéphanie et MOLINARI-PERRIER Mickaële, *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail : Enquête Génération 2001*, Marseille, Céreq, 2006.

GIRET Jean-François, MOULLET Stéphanie et THOMAS Gwanaëlle, *De l'enseignement supérieur à l'emploi: les trois premières années de la vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq, 2003.

GIRET Jean-François, MOULLET Stéphanie et THOMAS Gwanaëlle, *L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active ?*, Marseille, Céreq, 2003.

GLAYMANN Dominique, « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation emploi*, 1 mars 2015, n° 129, p. 5-22.

GORNITZKA Åse, « Bologna in Context: a horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge », *European Journal of Education*, 1 décembre 2010, vol. 45, n° 4, p. 535-548.

GOZLAN Clémentine, « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique: Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française », *Sociologie*, 2016, vol. 7, n° 3, p. 261-280.

GREK Sotiria, « Educational Governance and Transnational Experts. Europe and Its Emerging Relationship with the OECD » dans *Shaping of European Education. Interdisciplinary Approaches*, Routledge., London, 2014, p. 17-36.

GUINAUDEAU Isabelle et SAURUGGER Sabine, « Entrepreneurs politiques et engagement électoral: La loi LRU et le rôle de la Conférence des présidents d'université », *Revue française de science politique*, 2018, vol. 68, n° 2, p. 319.

HACKL Elsa, « Diversification in Austrian Higher Education: A Result of European or National Policies? » dans *The globalisation challenge for European higher education: convergence and diversity, centres and peripheries*, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2013, p. 101-116.

HADJIISKY Magdaléna, « La démocratie par le marché. Le cas des pays tchèques (1989-1996) », *Politix*, 1999, vol. 12, n° 47, p. 63-88.

HASSENTEUFEL Patrick, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », *Revue française de science politique*, 2005, Vol. 55, n° 1, p. 113-132.

HASSENTEUFEL Patrick et MAILLARD Jacques de, « Convergence, transferts et traduction. Les apports de la comparaison transnationale », *Gouvernement et action publique*, 2013, n° 3, n° 3, p. 377-393.

HASSENTEUFEL Patrick et SUREL Yves, « Des politiques publiques comme les autres ? », *Politique européenne*, 2000, n° 1, n° 1, p. 8-24.

HAUG Guy, « The Public Responsibility of Higher Education: Preparation for the Labour Market ».

HEILBRON Johan, « The social sciences as an emerging global field », *Current Sociology*, 2014, vol. 62, n° 5, p. 685-703.

HEILBRON Johan, « A regime of disciplines: Toward a historical sociology of disciplinary knowledge » dans *The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2004, p. 23-42.

HETZEL Patrick, « Relevé de conclusions du comité de pilotage du 22 avril 2009 sur la mesure de l'insertion professionnelle des étudiants ayant obtenu un diplôme national en université. »

HETZEL Patrick, « Schémas directeurs d'aide à l'insertion professionnelle: point d'étape. »

HETZEL Patrick, *De l'Université à l'Emploi. Le Rapport de la Commission du débat national Université-Emploi*, Paris, 2006.

HIRSCHMAN Albert O, *Défection et prise de parole: théorie et applications*, Fayard., Paris, 1995.

HLAVACEK Petr, *Profesorská republika: osobnosti FF UK v meziválečném Československu (La République des Professeurs: Faculté des lettres de l'université Charles durant l'entre-deux-guerres)*, Univerzita Karlova. Filozofická fakulta., Prague, 2018, 137 p.

HNILICA Jiří et PABIAN Petr, *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky Díl 3. – Zkušenosti a doporučení (Cadre national des certifications. Enseignement supérieur en Tchéquie. Vol. 3 - Expériences et recommandations)*, Prague, (coll. « IPN Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q-Ram) »), 2012.

HOGGART Richard, *La culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éd. de Minuit (coll. « Le sens commun »), 1981, 420 p.

HUGREE Cédric, « « Le CAPES ou rien ? »: Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 183, n° 3, p. 72.

HUGREE Cédric, « Accueillir, orienter, 'Insérer' ? » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, p. 163-181.

HUGREE Cédric, PENISSAT Étienne et SPIRE Alexis, *Les classes sociales en Europe: tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*, Marseille, Agone (coll. « Ordre des choses »), 2017, 263 p.

IFRIS (INSTITUT FRANCILIEN RECHERCHE, INNOVATION ET SOCIETE), *Yves Lichtenberger*, http://ifris.org/membre/lichtenberger-yves/ , 2014, consulté le 13 juillet 2019.

IGAENR (J. SOULAS, B. DESCAMPS, M.-F. MORAUX, P. SAUVANNET, B. WICKER), *La mise en place du LMD*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche., 2005.

INSTITUT MONTAIGNE, *Enseignement supérieur et recherche : il est temps d'agir !*, Paris, 2021.

JABKO Nicolas et JOUANNAUD Marie-Pierre, *L'Europe par le marché histoire d'une stratégie improbable*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009.

JASUREK Miroslav, « Zpráva ze semináře Strukturované studium v kontextu současných změn vysokého školství (Rapport du séminaire "Nouveau cadre des diplômes dans le contexte des évolutions de l'enseignement supérieur") », *Aula*, 2011, vol. 19, n° 01, p. 69.

JAUVERT Vincent, « Macron change les règles de nomination des recteurs pour placer une camarade de l'ENA », *L'Obs*, 3 octobre 2018, 3 oct. 2018 p.

JESSOP Bob, FAIRCLOUGH Norman et WODAK Ruth, *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, Sense Publishers., Rotterdam, 2008.

JESSOP Bob et SUM Ngai-Ling, « Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education », *Journal of Knowledge Economy*, 2013, vol. 4, p. 24-44.

JETMAR Jakub et SLIS Ondřej, « Žádné hodnoty nemám a snad ani mít nebudu. [Entretien avec Tereza Matějčková] », *Finmag*, 11 2019, 11 2019 p.

JIRSA Jakub (ed.), *Idea university*, Vydání 1., Praha, Academia (coll. « XXI. století »), 2015, 186 p.

JOLION Jean-Michel, *Bilan et Evolution du Cursus de Master*, Paris, 2008.

JOLY Marc, *La révolution sociologique: de la naissance d'un régime de pensée scientifique à la crise de la philosophie (XIXe-XXe siècle)*, Paris, La Découverte (coll. « Collection laboratoire des sciences sociales »), 2017, 583 p.

KAPLAN Karel, *Sovětští poradci v Československu, 1949-1956 (Conseillers soviétiques en Tchécoslovaquie)*, Praha, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR (coll. « Sešity Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR »), 1993, 146 p.

KAPLAN Karel, *Sociální souvislosti krizí komunistického režimu v letech 1953 – 1957 a 1968 – 1975 (Contexte social des crises du régime communiste)*, Prague, Ustav pro soudobé dějiny AV ČR, 1993.

KAVANAGH Dennis, « Martin Trow. Sociologist who saw the dilemmas of university expansion. », *The Guardian*, 28 févr. 2007 p.

KAVKA Josef, « Variegated Neoliberalization in Higher Education: Ambivalent Responses to Competitive Funding in the Czech Republic » dans *Universities in the neoliberal era: academic cultures and critical perspectives*, London, Palgrave Macmillan, 2017, p. 95-117.

KAVKA Josef, « Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales.. Une comparaison France/République tchèque », *Formation emploi*, 2017, vol. 2, n° 138, p. 19-38.

KINGDON John W., *Agendas, alternatives, and public policies*, Boston, Little, Brown, 1984, 240 p.

KOMLJENOVIC Janja et MIKLAVIC Klemen, « Imagining Higher Education in the European Knowledge Economy: Discourse and Ideas in Communications of the EU » dans *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2013, p. 33-54.

KOPECEK Michal (ed.), *Architekti dlouhé změny: expertní kořeny postsocialismu (1980-1995) (Architectes d'une longue transformation: origines expertes du post-socialisme, 1980-1995)*, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR., Praha, Argo (coll. « Edice Historické Myšlení »), 2019, 373 p.

KOSTA Jiří, « Rozvoj československého vysokého školství ve světle mezinárodního srovnání (L'enseignement supérieur tchécoslovaque à la lumière de la comparaison internationale) », *Vysoká škola*, 1967 1966, n° 6, p. 241-250.

KOSTALOVA Hana et CUDLINOVA Marta, *Praktický průvodce kariérového poradce pro 21. století (Le Guide pratique pour le conseiller d'orientation du XXIe siècle).*, Prague, Evropská kontaktní skupina, 2015.

KOUCKÝ Jan, « Curriculum vitae (EN) ».

KOUCKÝ Jan, « From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic », Salzburg, 2012.

KOUCKÝ Jan et ZELENKA Martin, *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2011 (La situation des diplômés d'enseignement supérieur sur le marché du travail en 2011)*, Prague, Centre pour l'analyse de la politique éducative. Faculté de pédagogie, l'Université Charles., 2011.

KRIEG-PLANQUE Alice, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin, 2012, 238 p.

LA FAGE, FEDERATION DES ASSOCIATIONS GENERALES ETUDIANTES, *Présentation de la FAGE*, https://www.fage.org/les-assos-etudiantes/presentation/ , 2020, consulté le 11 mars 2021.

LACROIX Bernard et LAGROYE Jacques (eds.), *Le Président de la République: usages et genèses d'une institution*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1992, 402 p.

LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 2005, 271 p.

LAHIRE Bernard et MILLET Mathias, *Les manières d'étudier: enquête 1994*, Paris, La documentation française, 1997, 175 p.

LAILLIER Joël et TOPALOV Christian, « Qui organise l'évaluation dans les sciences humaines et sociales en France ? », *Sociologie*, 2017, vol. 8, n° 2.

LALLEMENT Michel, « Georges Friedmann au Cnam (1946-1959) », *Cahiers d'histoire du Cnam*, 2014, n° 1, p. 43-72.

LAMARRE Matthieu, « Orientation : les lettres et les sciences humaines mènent à tout », *Le Monde*, 20 mai 2011 p.

LAURENT Daniel, *Universités : Relever les défis du nombre*, Paris, 1995.

LAWN Martin et NORMAND Romuald (eds.), *Shaping of European education: interdisciplinary perspectives*, London, Routledge (coll. « Studies in European education »), 2014, 232 p.

LE COZANET Laurène, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie*, Thèse en Science politique, L'Université de Paris-Dauphine -PSL, Paris, 2019, 672 p.

LE FEUVRE Nicky, « La féminisation des enseignants-chercheurs en France : entre conformité et transgression du genre » dans *École des filles, école des femmes*, De Boeck Supérieur., Louvain-la-Neuve, 2017, p. 207-220.

LE GALL Brice et SOULIE Charles, « Note démographique : sociologie et philosophie, étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques. », *Regards Sociologiques*, 2008, n° 36, p. 43-52.

LE GALL Brice et SOULIE Charles, « Sociologie et philosophie: étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques à l'université depuis le début des années 1970 », *Annuaire des sociologues enseignants du supérieur*, 2007.

LE GALL Brice et SOULIE Charles, « Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France » dans *Les ravages de la modernisation universitaire*, Syllepse., Paris, p. 292.

LE PARISIEN, *Classement des Universités : le palmarès selon l'insertion professionnelle*, http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/info/insertion-professionnelle-palmares-universites.html , 4 novembre 2010, consulté le 24 janvier 2013.

LE REPERTOIRE NATIONAL DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES (RNCP), *Répertoire*, http://www.cncp.gouv.fr/repertoire, consulté le 9 juillet 2019.

LEBARON Frédéric et BLAVIER Pierre, « Classes et nations : quelle articulation à l'échelle européenne ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2017, vol. 219, n° 4, p. 80-97.

LEBROU Vincent et SIGALO SANTOS Luc, « Ce que le Fonds social européen fait à l'action publique locale: Reconfiguration des rapports institutionnels, redéfinition des rôles professionnels », *Politique européenne*, 2018, vol. 60, n° 2, p. 8.

LEGOIS Jean-Philippe, MONCHABLON Alain et MORDER Robi (eds.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Paris, Syllepse (coll. « Collection Germe (Groupe d'études et de recherches sur les mouvements étudiants) »), 2007, 434 p.

LEHNER Paul, *Les conseillers d'orientation: un métier impossible*, PUF., Paris, 2020.

LESLIE Larry et SLAUGHTER Sheila, *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University.*, Johns Hopkins University Press., Baltimore, 1997.

LICHTENBERGER Yves, « Message électronique à Bénédicte Durand. Objet: aide à l'insertion professionnelle ».

LICHTENBERGER Yves, MACRON Emmanuel et PADIS Marc-Olivier, « Introduction. La réhabilitation inattendue de l'université au sein de l'enseignement supérieur », *Esprit*, 2007, n° 12.

LIGNIER Wilfried, « Implications ethnographiques », *Genèses*, 2013, vol. 90, n° 1, p. 2-6.

LINKOVA Marcela, « The Czech Research Landscape: Shifts in Research Organization After 1989 » dans *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, SLON, The Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences., Prague, 2017, p. 69-93.

LINKOVA Marcela et STÖCKELOVA Tereza, « Public accountability and the politicization of science: The peculiar journey of Czech research assessment », *Science and Public Policy*, 1 octobre 2012, vol. 39, n° 5, p. 618-629.

LORENZ Chris, « "L'économie de la connaissance", le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne » dans *Les ravages de la modernisation universitaire*, Paris, 2007, p. 33-53.

LOSEGO Philippe, « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2015, vol. 14.

LOZACH Ugo, *Approcher le pouvoir. Sociologie de l'action éducative des Instituts d'Études Politiques de province (1945-2018)*,Université de Strasbourg, Strasbourg, 2018.

LÜDTKE Alf, « Ouvriers, Eigensinn et politique dans l'Allemagne du XXème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, vol. 113, n° 1, p. 91-101.

LYCEE COLLEGE CARNOT, *Histoire de la section tchèque du lycée*, http://lyc21-carnot.ac-dijon.fr/spip.php?article416 , 2014, consulté le 9 décembre 2016.

MAILLARD Dominique et VENEAU Patrick, « Les licences professionnelles: Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 2006, vol. 62, n° 2, p. 49.

MARGINSON Simon, « Vers une hégémonie de l'université globale », *Critique internationale*, 2008, n° 39, n° 2, p. 87.

MARIOT Nicolas et ROWELL Jay, « Une comparaison asymétrique: Visites de souveraineté et construction nationale en France et en Allemagne à la veille de la Première Guerre mondiale », *Le Genre humain*, 2004, N°42, n° 1, p. 181.

MARRY Catherine et JONAS Irène (eds.), « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », *Travail, genre et sociétés*, 2005, vol. 2, n° 14, (coll. « Travail, genre et sociétés »), p. 69-88.

MASSON Philippe, « Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005, vol. 13, n° 2, p. 69.

MATEJU Petr, « Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Projet de loi 464) ».

MATEJU Petr, « Vzdělanostní stratifikace v Československu v komparativní perspektivě (Stratification éducative en Tchécoslovaquie. Perspective comparée) », *Sociologický časopis*, 1991, vol. 27, n° 3, p. 319-345.

MATEJU Petr, « Demokratizace vzdělávání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilních dat (Démocratisation de l'enseignement et reproduction de la structure éducative en Tchécoslovaquie) », *Sociologický časopis*, 1986, vol. 22, n° 2, p. 131-152.

MATEJU Petr, BARTOS Waltr et PLEVA Petr, « Důvodová zpráva. Návrh poslanců Petra Matějů, Waltra Bartoše, Petra Plevy a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách /sněmovní tisk 464/ - prvé čtení (Expoosé des motifs. Projet de loi 464) ».

MATEJU Petr, JEZEK František, MÜNICH Daniel, SLOVAK Jan, STRAKOVA Jana, VACLAVIK David, WEIDNEROVA Simona et ZRZAVÝ Jan, *Bílá kniha terciárního vzdělávání (Livre blanc de l'enseignement supérieur)*, Prague, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009.

MATEJU Petr, JEZEK František, MÜNICH Daniel, SLOVAK Jan, STRAKOVA Jana, VACLAVIK David, WEIDNEROVA Simona et ZRZAVÝ Jan, « Vypořádání připomínek Univerzity Karlovy k Bílé knize terciárního vzdělávání (Réponse à l'Université Charles concernant sa critique du Livre blanc) ».

MAYER Françoise, *Les Tchèques et leur communisme: mémoire et identités politiques*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales (coll. « Civilisations et sociétés »), 2004, 304 p.

MERINDOL Jean-Yves, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008, vol. 55-4bis, n° 5, p. 7.

MERTON R. K., « The Matthew Effect in Science », *Science*, 5 janvier 1968, vol. 159, n° 3810, p. 56-63.

MERTON Robert K., « The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property », *Isis*, décembre 1988, vol. 79, n° 4, p. 606-623.

MIGNOT-GERARD Stéphanie et MUSSELIN Christine, *Chacun cherche son LMD: L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, Paris, Sciences Po et CNRS, 2005.

MIKLAVIC Klemen, *Higher Education in Europe: Europeanisation, Ideas and Functions*, Doctoral Dissertation, University of Ljubljana, Ljubljana, 2015.

MILOT Pierre, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 148, n° 3, p. 68-73.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION, DE LA JEUNESSE ET DE LA CULTURE, *Správní archiv MŠMT*, https://www.msmt.cz/ministerstvo/archiv-msmt , 2013, consulté le 10 mars 2021.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012. Archives communiqués. »

MINISTERSTVO PRACE A SOCIALNICH VECI (MINISTERE DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES), « Pololetní statistiky absolventů škol a mladistvých v evidenci ÚP ».

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, « La circulaire sur la mise en œuvre du schéma LMD ».

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Décret n° 59-57 portant réforme de l'enseignement public ».

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Stages des étudiants en entreprise ».

MINKSOVA Lenka, « Žebříčky vysokých škol v České Republice (Les classements des universités en Tchéquie) », *AULA*, 2008, vol. 16, p. 17-36.

MOINARD Carole, « Rapport BAIP. Note à l'attention de Madame la Ministre. »

MORDER Robi, « Les mouvements étudiants face aux questions de l'insertion et de la professionnalisation. », Dijon, 2008.

MOREAU Marie-Pierre et LEATHWOOD Carole, « Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis », *Journal of Education and Work*, septembre 2006, vol. 19, n° 4, p. 305-324.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), « Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám (2013) ».

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Školy se učí, jak aplikovat kvalifikační rámec*, http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/skoly-se-uci-jak-aplikovat-kvalifikacni-ramec , 29 mars 2012, consulté le 14 février 2018.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), « Zásady a pravidla financování veřejných vysokých škol pro rok 2012 ».

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Pracovní návrh věcného záměru zákona o vysokých školách*, s.l., 2011.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), « Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám (2011) ».

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), « Věcný záměr zákona o vysokých školách ».

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015*, Prague, 2010.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Bologna Process National Report (2007-2009): Czech Republic*, Prague, 2008.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010 [Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2006 – 2010]*, Prague, 2005.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, Prague, 2001.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol [Le plan stratégique pour l'enseignement, la recherche et les arts dans l'enseignement supérieur, 2001-2005]*, Prague, 2000.

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), ODBOR ANALYTICKO-STATISTICKÝ, « Souhrn VŠ – počty studií a absolvování podle formy a typu studijního programu ».

MŠMT (MINISTERSTVO SKOLSTVI, MLADEZE A TELOVÝCHOVY), ODBOR ANALYTICKO-STATISTICKÝ, « VŠ - studenti poprvé zapsaní na VŠ podle formy studia a typu studijního programu - podle zřizovatele, vysoké školy a fakulty ».

MÜNICH Daniel et SMOLKA Vladimír, *Platy učitelů v roce 2019: Blýská se na lepší časy? (Teachers' salaries in 2019: A glimpse of a brighter future ?)*, Prague, Institute for Democracy and Economic Analysis (IDEA), CERGE-EI, Czech Academy of Sciences' Economics Institute, 2020.

MUSSELIN Christine, *La grande course des universités*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2017, 303 p.

MUSSELIN Christine, « The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France » dans *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht ; New York, Springer, 2009, p. 181-206.

MUSSELIN Christine, « Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 2009, vol. 33, n° 1, p. 69-91.

MUSSELIN Christine, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Sciences sociales et sociétés »), 2001, 218 p.

NANTEUIL Marie-Françoise DE, « Quels Avenirs pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du BUS et de l'ONISEP, de 1947 à 2001 », *Perspectives documentaires en éducation*, 2003, vol. 60, p. 41-48.

NANTL Jiří, *Český rámec kvalifikací. K možnostem, podmínkám a souvislostem vzniku národního rámce kvalifikací pro Českou republiku (Cadre des certifications. Opportunités et conditions pour la mise en place du cadre national des certifications en Tchéquie)*, Prague, Národní ústav pro vzdělávání, 2014.

NANTL Jiří et ČERNIKOVSKÝ Petr, « Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl – Národní deskriptory (Cadre national des certifications. Enseignement supérieur en Tchéquie. Vol. 1 - descripteurs nationaux) ».

NAY Olivier et SMITH Andy (eds.), *Le gouvernement du compromis: courtiers et généralistes dans l'action politique*, Paris, Economica (coll. « Etudes politiques »), 2002, 237 p.

NEUMAYER Laure, « Les études européennes en République tchèque: Entre héritages communistes et incitations communautaires », *Politix*, 2010, n° 89, n° 1, p. 125-144.

NEUMAYER Laure, « Pour une sociologie politique de l'européanisation : l'enjeu européen dans les compétitions partisanes en Europe centrale », *Revue Française de Science Politique*, 2006, vol. 56, n° 5, p. 789-812.

NEVEU Erik, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte., Paris, (coll. « Repères »), 2019.

NOMADVA, « Tváře ÚFaRu: Prof. PhDr. Pavel Kouba (Figures de l'Ufar. Pavel Kouba) », *Nomádva*, 2010, n° 10 – Paměť a společenství, 2010 p.

O'BOYLE Lenore, « The Problem of an Excess of Educated Men in Western Europe, 1800-1850 », *The Journal of Modern History*, 1970, vol. 42, n° 4, p. 471-495.

OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Paris, OECD (coll. « Education at a Glance »), 2020.

OFFERLE Michel (ed.), *Patrons en France*, Paris, La Découverte, 2017, 657 p.

OFFICIAL BOLOGNA SEMINAR, *Employability in the context of the Bologna process*, Bled, 2004.

PABIAN Petr, « Europeanisation of Higher Education Governance in the Post-Communist Context: The Case of the Czech Republic » dans *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht ; New York, Springer, 2009, p. 257-280.

PABIAN Petr, « Doporučení OECD z roku 1992 a jejich realizace v české vysokoškolské politice (Les recommandations de l'année 1992 de l'OCDE et leur mise en œuvre dans la politique universitaire tchèque) », *Aula*, 2007, vol. 15, n° 01, p. 67-78.

PABIAN Petr et ŠIMA Karel, « Higher Education Policy Context » dans *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, Sociologické nakladatelství (SLON)., Prague, 2017, p. 93-119.

PABIAN Petr, ŠIMA Karel et KYNCILOVA Lucie, « Humboldt goes to the labour market: how academic higher education fuels labour market success in the Czech Republic », *Journal of Education and Work*, février 2011, vol. 24, n° 1-2, p. 95-118.

PADIOLEAU Jean G., « Système d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Sociologie du travail*, 1976, vol. 18, n° 3, p. 256-282.

PALHETA Ugo, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses Univ. de France (coll. « Le lien social »), 2012, 354 p.

PARLAMENT ČESKE REPUBLIKY, « Zákon o vysokých školách (La loi sur les établissements de l'enseignement supérieur) ».

PASSERON Jean-Claude, « L'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap (1950-1980) » dans *Histoire des universités en France*, Privât., Toulouse, 1986.

PASSERON Jean-Claude, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 1982, vol. 23, n° 4, p. 551-584.

PATRICK HETZEL, *De l'Université à l'Emploi*, Paris, Commission du débat national Université-Emploi, 2006.

PAUGAM Serge, *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017, 480 p.

PECRESSE Valérie, « Installation du groupe de travail sur les BAI. Discours. »

PECRESSE Valérie, *Comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires.*, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20450/comite-de-suivi-des-stages-et-de-la-professionnalisation-des-cursus-universitaires.html , 10 septembre 2007, consulté le 10 août 2018.

PETITFILS Anne-Sophie, « L'institution partisane à l'épreuve du management: Rhétorique et pratiques managériales dans le recrutement des « nouveaux adhérents » au sein de l'Union pour un Mouvement Populaire (UMP) », *Politix*, 2007, n° 79, n° 3, p. 53.

PHARMACEUTIQUES. REVUE DE PRESSE, « Carole Moinard, directrice des affaires institutionnelles d' Abbott France », 17 janvier 2011, 17 janv. 2011 p.

PINTO Louis, *La vocation et le métier de philosophe: pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Paris, Seuil (coll. « Collection "Liber" »), 2007, 307 p.

PINTO Vanessa, *A l'école du salariat: les étudiants et leurs « petits boulots »*, 1re édition., Paris, Presses universitaires de France (coll. « Le lien social »), 2014, 329 p.

POLLITT Christopher et BOUCKAERT Geert, *Public management reform: a comparative analysis: new public management, governance, and the neo-Weberian state*, 3rd ed., Oxford ; New York, Oxford University Press, 2011, 367 p.

POSLANECKA SNEMOVNA PARLAMENTU ČR, « Důvodová zpráva k návrhu zákona o vysokých školách (exposé des motifs, projet de la loi sur l'enseignement supérieur, 1998) ».

POULLAOUEC Tristan, *Le diplôme, arme des faibles: les familles ouvrières et l'école*, Paris, Dispute (coll. « L'enjeu scolaire »), 2010, 147 p.

PREDSEDNICTVO ÚSTREDNIHO VÝBORU KSČ, « Zhodnocení dosavadního způsobu rozmisťování absolventů středních a vysokých škol s návrhem na jeho zkvalitnění a informace o vývoji a využití středoškolského a vysokoškolského vzdělání pracovních sil v národním hospodářství ČSSR ».

PREVOST Jean-Baptiste, *L'emploi des jeunes*, Paris, 2012.

PRUDKÝ Libor, PABIAN Petr et ŠIMA Karel, *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009 (L'Enseignement supérieur tchèque. D'un système élitiste à un accès universel)*, Praha, Grada Publ, 2010, 162 p.

QUENSON Emmanuel, COURSAGET Solène et DE) (sous la direction, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Premiere edition., Toulouse, Octares Editions, 2012, 216 p.

QUINIO Paul, « Les stages diplômants battent de l'aile. Le projet du CNPF perd une partie de sa substance. Point de blocage: la durée », *Libération*, 22 janv. 1997 p.

RATHOUSKÝ Miloš, *Pohled zaměstnavatelů na příčiny nezaměstnanosti mladých (Les causes du chômage des jeunes. Regard des employeurs)*, Prague, Friedrich-Ebert-Stiftung Praha (coll. « Pozice mladých na trhu práce ČR (Les Jeunes sur le marché du travail en République tchèque) »), 2012.

RAVINET Pauline, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », *Gouvernement et action publique*, 2 juillet 2014, N° 2, n° 2, p. 81-102.

RAVINET Pauline, « La coordination européenne « à la bolognaise » », *Revue française de science politique*, 17 février 2011, Vol. 61, n° 1, p. 23-49.

RAVINET Pauline, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Education et sociétés*, 2009, vol. 24, n° 2, p. 29-44.

RENAUT Alain, *Les Révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, 286 p.

RENISIO Yann, « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2015, vol. 210, n° 5, p. 10.

REPERTOIRE NATIONAL DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES, « Guide d'élaboration de la fiche RNCP ».

RESOSUP, *Positionnement des observatoires par rapport aux services liés à l'insertion*, Paris, 2009.

REVERCHON Antoine, « Des étudiants rendus méfiants par la crise », *Le Monde*, 4 avr. 2011 p.

REVERCHON Antoine, « Une base de données sur 118 formations », *Le Monde*, 25 nov. 1998 p.

RHODES Rod A. W., « Policy Networks: A British Perspective », *Journal of Theoretical Politics*, juillet 1990, vol. 2, n° 3, p. 293-317.

RICHTA Radovan, « Povaha a souvislosti vědeckotechnické revoluce (Révolution scientifique et technique. Caractéristiques et contexte) », *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 1966, vol. 2, n° 2, p. 146-186.

ROGER Antoine, « Jeux d'échelles dans la construction de la représentativité: L'économie des luttes pour la définition des « intérêts vitivinicoles » roumains », *Gouvernement et action publique*, 2012, vol. 2, n° 2, p. 141-166.

ROLLOT Olivier, « Objectif premier emploi », *Le Monde*, 15 oct. 2011 p.

ROLLOT Olivier, « Comment se bâtir un profil international », *Le Monde*, 11 oct. 2011 p.

ROLLOT Olivier, « Management : les cadres veulent un master », *Le Monde*, 8 oct. 2011 p.

ROPE Françoise et TANGUY Lucie, *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 244 p.

ROPE Françoise et TANGUY Lucie (eds.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, Harmattan, 1993.

ROQUELLE Sophie, « Le premier palmarès des universités », 16 oct. 2010 p.

ROSE José, « La mission d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, sa mise en œuvre et ses effets dur les pratiques universitaires » dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares Editions., Toulouse, 2012, p. 149-163.

ROSE José, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », Paris, Céreq, 2008.

ROSIER Alfred, « Contribution à l'étude du chômage intellectuel », *Journal de la société statistique de Paris*, 1936, vol. 77, p. 267-326.

ROSIER Alfred, *Du chômage intellectuel. De l'encombrement des professions libérales.*, Librairie Delagrave., Paris, 1934.

RYCHLIK Martin, « Skandál ve vědě: Postup Grantové agentury bude řešit vláda (Corruption dans la recherche: le gouvernement questionne les procédés de l'Agence de financement) », *Česká pozice*, 15 avr. 2014 p.

RYCHLIK Martin, « Vysoké školy budou hodnoceny dle 15 kritérií. Ta ovlivní i jejich financování (Les universités seront évaluées et financées selon 15 critères) », *Česká pozice*, 10 mars 2011 p.

SAINT-GIRONS Bernard, « Note à l'attention de Carole Moinard et de Bénédicte Durand. Groupe de travail sur les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle. »

SALMAN Scarlett, « Le temps des coachs ? Trajectoires typiques d'une figure du « nouvel esprit du capitalisme » », *Travail et Emploi*, septembre 2015, vol. 143, p. 59-73.

SAYAD Abdelmalek, *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, 2014.

SAYAD Abdelmalek et PEREZ Armín, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Tome 3. La fabrication des identités culturelles*, Paris, Raisons d'Agir Ed, 2014, 205 p.

SCHOFER Evan et MEYER John W., « The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. », *American Sociological Review*, 2005, vol. 70, n° 6, p. 898-920.

SCHWARTZ Olivier, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des Idées*, 13 septembre 2011, 13 sept. 2011 p.

SENAT, « Compte rendu analytique officiel du 12 juillet 2007. Amendement n°142, présenté par M. Assouline et les membres du groupe socialiste, apparentés et rattachés. »

SHATTOCK Michael, *International Trends in University Governance: autonomy, self-government and the distribution of authority*, London, New York, Routledge, 2014.

SIGMAN Carole, « Les transformations de l'enseignement supérieur en Russie Évolution du secteur public et stratégies d'établissements », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, mars 2014, vol. 45, n° 01, p. 21-54.

ŠIMA Karel, « Matoušův efekt v institucionální krajině českého vysokého školství: „Aneb každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“ (Effet de Matthieu dans l'enseignement supérieur tchèque) », *AULA*, 2013, vol. 21, n° 2, p. 20-30.

ŠIMA Karel et PABIAN Petr, *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství (Le Paradis perdu de Humboldt. Idéologie de l'unité entre recherche et enseignement dans l'enseignement supérieur)*, SLON., Praha, 2013.

SIN Cristina et NEAVE Guy, « Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders », *Studies in Higher Education*, 2014, vol. 41, n° 8, p. 1447-1462.

ŠINDELAR Rudolf, « Projekt Bologna Experts 2009 – 2011. Certifikát ECTS&DS Label ».

ŠITERA Daniel, « Exploring neoliberal resilience: the transnational politics of austerity in Czechia », *Journal of International Relations and Development*, 3 avril 2021.

ŠITERA Daniel, *Europeanization and the State in Central and Eastern Europe: Political Economy of European Structural Funds*, Thèse en Science politique, université de Leipzig - université Charles de Prague, Prague-Leipzig, 2021, 270 p.

SOULIE Charles, « L'enseignement philosophique à l'université : une pratique sous contrainte structurale », *Les Cahiers du GERME*, décembre 2002, n° 22, 23, 24, p. 14-24.

SOULIE Charles, « Profession philosophe », *Genèses*, 1997, vol. 26, n° 1, p. 103-122.

ŠTECH Stanislav, *Zaměstnatelnost, triumf univerzit (L'employabilité, triomphe des universités)*, http://stanislavstech.cz/?p=156 , novembre 2013, consulté le 9 novembre 2014.

ŠTECH Stanislav, « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy / Pedagogický casopis*, 1 janvier 2011, vol. 2, n° 2, p. 263-282.

ŠTECH Stanislav, « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, 2011, vol. 2, n° 2, p. 263-282.

ŠTEFFL Ondřej, *Vzdělání a košíková (L'éducation et le basket)*, http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php , 08 2009.

TANGUY Lucie, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue Française de Sociologie*, octobre 2002, vol. 43, n° 4, p. 685-709.

TANGUY Lucie (ed.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, La Documentation française., Paris, 1986, 302 p.

TERRA NOVA, *Faire réussir nos étudiants, faire progresser la France. Pour un sursaut vers la société de la connaissance*, Paris, 2012.

TILLY Charles et TARROW Sidney G, *Politique(s) du conflit: de la grève à la révolution*, s.l., 2015.

TISSOT Sylvie, « Entre-soi et les autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2014, vol. 4, n° 204, p. 4-9.

TITZE Hartmut et CHARLE Christophe, « Expansion universitaire et sélection scolaire : bilan d'une controverse biséculaire », *Histoire de l'éducation*, traduit par Martina Bodé-Pitz, 1994, vol. 62, n° 1, p. 31-54.

TOPALOV Christian, « Le champ réformateur : un modèle » dans *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999, p. 461-474.

TOPALOV Christian (ed.), *Laboratoires du nouveau siècle: la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Ecole des hautes études en sciences sociales (coll. « Civilisations et sociétés »), 1999, 574 p.

TROW Martin, « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII » dans *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*, Springer., Dordrecht, 2006, p. 243-280.

TROW Martin, *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, California, Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

TRUSINOVA Magdaléna et VINCOUREK Lukáš, « Matějů pro Rádio Česko: Zavedení školného je základním motivačním prvkem, který je za potřebí k růstu kvality vysokého školství (Matějů pour Radio Tchéquie : Les frais de scolarité sont l'élément clef de la qualité de l'enseignement supérieur tchèque) », 26 mars 2009 p.

UNEF, *Insertion professionnelle*, http://unef-cneser2006.over-blog.net/article-3055541.html , 14 juin 2006, consulté le 19 juillet 2019.

UNEF, « Projet de réglementation nationale pour les stages en entreprises ».

UNEF, « Rapport de la commission stages. Document préparatoire au congrès de Dijon de l'UNEF 7-13 avril 1963. », *Les cahiers du Germe*, 1997, n° 2, p. 8.

UNESCO, *Codes of Good Practice: The Diploma Supplement Example*, http://www.unesco.org/education/studyingabroad/tools/codes_diploma.shtml, consulté le 5 juillet 2017.

UNIVERSITE DE STRASBOURG, « Cadrage des maquettes en Licence et en Master. Annexes de Schéma directeur pour l'offre de formation de l'Université de Strasbourg 2013-2017 ».

UNIVERSITE DE STRASBOURG, « Plan stratégique de l'Université de Strasbourg : Dépasser les frontières, une vision pour 2017 ».

UNIVERSITE DE STRASBOURG, « Schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle. »

UNIVERSITE DE STRASBOURG et MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Contrat quadriennal 2009-2012 de l'Université de Strasbourg ».

UNIVERSITE PARIS 1 PANTHEON-SORBONNE, « Projet de Schéma Directeur de l'Aide à l'Insertion Professionnelle voté au CEVU du 5 février et au CA du 9 février 2009 ».

UNIVERZITA KARLOVA, *Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. Vybrané teze a náměty.*, s.l., 2009.

UNIVERZITA KARLOVY V PRAZE, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2018. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2018] ».

UNIVERZITA KARLOVY V PRAZE, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2014. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2014] ».

UNIVERZITA KARLOVY V PRAZE, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2010. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2010] ».

UNIVERZITA KARLOVY V PRAZE, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2009. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2009] ».

UNIVERZITA KARLOVY V PRAZE, « Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy za rok 2008. [Rapport annuel d'activité de l'Université Charles pour l'année 2008] ».

UNIVERZITA PALACKEHO V OLOMOUCI, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2015. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2015] ».

UNIVERZITA PALACKEHO V OLOMOUCI, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2013. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2013] ».

UNIVERZITA PALACKEHO V OLOMOUCI, « Výroční zpráva o činnosti za rok 2010. [Rapport annuel d'activité pour l'année 2010] ».

URBASEK Pavel, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace (L'enseignement supérieur tchèque des années de la « normalisation », 1969-1989)*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 236 p.

URBASEK Pavel et PULEC Jiří, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969 (L'enseignement supérieur tchèque des années 1945-1969)*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 433 p.

ÚSTREDNI VÝBOR KSČ, « Informativní zpráva o postupu a dalších opatření k přestavbě vysokoškolského studia v ČSSR. (Rapport sur la réforme de l'enseignement supérieur tchécoslovaque) ».

VATIN François et VERNET Antoine, « La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique », *Revue du MAUSS*, 2009, vol. 33, n° 1, p. 47.

VAUCHEZ Antoine, « Le prisme circulatoire. Retour sur un leitmotiv académique », *Critique internationale*, 11 juin 2013, N° 59, n° 2, p. 9-16.

VAUCHEZ Antoine, « Chapitre 2 – L'Europe du droit, champ faible de la polity communautaire » dans *L'Union par le droit L'invention d'un programme institutionnel pour l'Europe*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques., Paris, 2013, p. 115-180.

VERGNIES Jean-Frédéric, *Diplômés de l'enseignement supérieur. Insertion des étudiants sortis en 1992*, Marseille, Céreq, 1994.

VERNIERES Michel, *Formation emploi : enjeu économique et social*, Éditions Cujas., Paris, 1993, 167 p.

VINOKUR Annie, « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective », *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs.*, 2008, vol. 02, n° 02.

VOHLIDALOVA Marta et LINKOVA Marcela, *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, Prague, Sociologické nakladatelství (SLON), 2017.

VOHLIDALOVA Marta, LINKOVA Marcela et NYKLOVA Blanka, « Conclusions: Consequence of Neoliberal Transformations of the Research Profession for Gender Equality in Research » dans *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*, Sociologické nakladatelství (SLON)., Prague, 2017, p. 345-365.

VOUILLOT Françoise (ed.), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2007, vol. 2, n° 18, p. 87-108.

WALKENHORST Heiko, « Explaining change in EU education policy », *Journal of European Public Policy*, 1 juin 2008, vol. 15, n° 4, p. 567-587.

WALTEROVA Eliška, « In memoriam Jiří Kotásek », *Trends in Educational Politics in the Process of Transformation of Educational Systems in the Czech Republic and Poland*, 2006, p. 149-158.

WEBER Louis, « Les Héritiers et La Reproduction dans les débats des années 60-70 », *Savoir/Agir*, 2011, vol. 17, n° 3, p. 21.

WEERT Egbert DE, *Perspectives on Higher Education and the labour market : review of international policy developments*, Enschede, Twente, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)., 2011.

WORKING GROUP ON EMPLOYABILITY, *Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-la-Neuve*, Louvain, 2009.

YANG Sarah, « Martin Trow, leading scholar in higher education studies, dies at 80 ».

YON Karel, « Modes de sociabilité et entretien de l'habitus militant: Militer en bandes à l'AJS-OCI », *Politix*, 2005, n° 70, n° 2, p. 137-167.

ZAPLETALOVA Jana, « Školní poradenská pracoviště (Les centres scolaires du conseil et de l'orientation) », *Národní ústav pro vzdělávání*, 2011 p.

ZELENKA Martin, *Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002–2018 (Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans les années 2002-2018)*, Prague, Centre pour l'analyse de la politique éducative. Faculté de pédagogie, l'Université Charles, 2019.

ZGAGA Pavel, « Reconsidering Higher Education Reforms in the Western Balkans: 'Policy Colonies' or 'Policy Autarchies'? » dans *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2013, p. 347-370.

ZGAGA Pavel, « Reconsidering the EHEA Principles: Is There a "Bologna Philosophy"? » dans *European Higher Education at the Crossroads. Between the*

Bologna Process and National Reforms, Springer., Dordrecht ; New York, 2012, p. 17-38.

ŽIDKOVA Martina, « Firmy mají o absolventy VOŠ zájem (Les Entreprises s'intéressent aux diplômés d'écoles professionnelles) », *Lidové noviny*, 30 août 2011 p.

Entretien avec une conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur, Paris, 2016.

Entretien avec un ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative., Strasbourg - Abu Dhabi, 2016.

Entretien avec un membre du Commodification committee de l'ESIB (2003-2005) devenu chercheur en politique d'enseignement supérieur., Strasbourg, 2016.

Entretien avec le Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, Strasbourg, 2015.

Entretien avec un ancien directeur à la DGES; né dans les années 1940, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien dirigeant de l'EUA (années 2000), Paris, 2015.

Entretien avec un ancien président d'université né dans les années 1940., Paris, 2015.

Entretien avec une ancienne élue étudiante au conseil de l'UFR de Philosophie à Paris 1., Paris, 2015.

Entretien avec une ancienne directerice de l'École doctorale de philosophie à Paris 1, professeure, histoire de la philosophie moderne, née dans les années 1960, Paris, 2015.

Entretien téléphonique avec un ancien président de la FAGE; né dans les années 1980, Strasbourg-Bruxelles, 2015.

Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, responsable de la préparation aux concours d'enseignement, né dans les années 1970, Paris, 2015.

Entretien avec un maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970., Paris, 2015.

Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des sciences, né dans les années 1940, Paris, 2015.

Entretien avec le directeur de l'École doctorale de philosophie à Paris 1, Paris, 2015.

Entretien avec la directrice adjointe de l'UFR de Philosophie à Paris 1, Paris, 2015.

Entretien avec une ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien président d'université., Paris, 2015.

Entretien avec un ancien président d'université; né dans les années 1940., Paris, 2015.

Entretien avec une ancienne présidente de la Confédération étudiante; née à la fin des années 1970, Paris, 2015.

Entretien avec un conseiller du président de la République; né dans les années 1950, Paris, 2015.

Entretien avec une professeur de philosophie à Paris 1, née dans les années 1940, Paris, 2015.

Entretien avec un professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en histoire de la philosophie moderne, né dans les années 1960, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien cadre à la DGESIP, né dans les années 1960, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980., Paris, 2015.

Entretien avec un ancien président de l'UNEF et vice-président de l'ESIB., Paris, 2015.

Entretien avec un IGAENR, ancien membre du cabinet de la ministre de l'ESR, Paris, 2015.

Entretien avec la directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1., Paris, 2015.

Entretien avec la responsable de l'ORIVE à Paris 1, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien sous-directeur de la DGESIP du MESR; né au début des années 1960, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950; docteur en physique, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950, Paris, 2015.

Entretien avec une membre du cabinet de P. Hetzel (DGESIP); née dans les années 1960, Paris, 2015.

Entretien avec un directeur délégué à l'UIMM, ancien représentant du MEDEF au CNESER; né dans les années 1960; diplôme d'ingénieur, Paris, 2015.

Entretien avec un ancien secrétaire pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque., Prague, 2014.

Entretien avec un des leaders étudiants participant au mouvement d'opposition contre le projet de réforme universitaire en Tchéquie., Prague, 2014.

Entretien avec un ancien dirigeant de la Chambre des étudiants du Conseil des établissements en Tchéquie, né dans les années 1980., Prague, 2014.

Entretien avec un ancien vice-recteur de l'Université Charles; né dans les années 1950, Prague, 2014.

Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, spécialisé en philosophie médiévale, Olomouc, 2014.

Entretien avec un ancien représentant tchèque à l'ESIB (2005) devenu conseiller d'entreprise, Prague, 2014.

Entretien avec la fondatrice du Centre du conseil professionnel à l'Université Palacky, Olomouc, 2014.

Entretien avec un enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, responsable de la formation en master, né dans les années 1970, Olomouc, 2014.

Entretien avec un docteur de philosophie, enseignant à l'Université Palacky, spécialisé en philosophie naturaliste, Olomouc, 2014.

Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Palacky, Olomouc, 2014.

Entretien avec une experte tchèque de l'enseignement supérieur qui a rédigé plusieurs rapports pour l'OCDE, Prague, 2014.

Entretien avec un ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky, Olomouc, 2014.

Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940, Prague, 2014.

Entretien avec un ancien ministre de l'Éducation nationale de Tchécoslovaquie, Prague, 2014.

Entretien avec la responsable administrative de la formation à la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles., Prague, 2014.

Entretien avec un ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque; né dans les années 1970, Prague, 2014.

Entretien avec le directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague, Prague, 2013.

Entretien avec le Vice-Doyen de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles, Prague, 2013.

Entretien avec un docteur de philosophie antique, enseignant au département de philosophie de l'Université Charles à Prague., Prague, 2013.

Entretien avec l'ATER à la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, chargé de l'UE Projet professionnel., Strasbourg, 2013.

Entretien avec une conseillère de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg, Strasbourg, 2013.

Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, Strasbourg, 2013.

Entretien avec la directrice de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg, Strasbourg, 2013.

Entretien avec un chargé d'études à l'ORESIP de l'Université de Strasbourg, Strasbourg, 2013.

Entretien avec un ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, Strasbourg, 2012.

« Průzkum: Důležitější než výše nástupního platu je pro studenty stabilita firmy (Plus important que le salaire: la stabilité de l'entreprise) », *Hospodářské noviny*, 5 nov. 2011 p.

« Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence ».

« Communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. »

« Communiqué de Londres. Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur: répondre aux défis de la mondialisation. Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur. »

The framework of qualifications for the European Higher Education Area, Bergen, 2005.

« Communiqué de Berlin. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin ».

Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission on enhanced European cooperation in vocational education and training. "The Copenhagen Declaration", Copenhagen, 2002.

« 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 ».

« Déclaration de Bologne. L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration commune des ministres européens de l'éducation. »

« Déclaration de la Sorbonne. Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur. »

« Nález Nejvyššího správního soudu č. 15.040/22 ».

Sigles

ČVUT – Université technique de Prague

CNPF – Conseil national du patronat français

CoE – Conseil de l'Europe

CPE – Contrat première embauche

CPU – Conférence des présidents d'université

DG EAC – Direction générale Éducation et Culture (Commission européenne)

DGES – Direction générale de l'Enseignement supérieur

DGESIP – Direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

ENQA – Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

EQAR – Registre européen pour l'assurance qualité

ESR – Enseignement supérieur et la recherche

ESU/ESIB – Union des étudiants européens

EUA – Association des universités européennes

FP – faculté de philosophie (Strasbourg)

KF – département de Philosophie à l'Université Palacky à Olomouc (*Katedra filozofie*)

IPQ – Indicateurs de performance et de qualité

MEN – Ministère de l'Éducation nationale

MESR – Ministère de l'Enseignement supérieur et la recherche

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports)

MEDEF – Mouvement des entreprises de France

FAGE – Fédération des associations générales étudiantes

AERES – Agence pour l'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur

OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques

ODS – Občanská demokratická strana (Parti démocratique civique)

SNESup – Syndicat National de l'Enseignement Supérieur

UE – Unité d'enseignement

Ufar – département de Philosophie à l'Université Charles à Prague (*Ustav filozofie a religionistiky*)

UNEF – Union nationale des Étudiants de France

UNI – Union Nationale Interuniversitaire

VŠCHT – Université de chimie et de technologie de Prague

ZSVŠ – collectif Pour les universités libres (*Za svobodné vysoké školy*)

Annexes

Entretiens cités

Étudiants	Date	Lieu
Baptiste	2015	Paris
Léana	2015	Paris
Mathias	2015	Paris
Basile	2015	Paris
Pierre	2015	Paris
Rémi	2015	Paris
Morgane	2015	Paris
Tristan	2015	Paris
Aymeric	2015	Paris
Adrien	2015	Paris
Damien	2015	Paris
Ondine	2015	Paris
Paul	2015	Paris
Clara	2015	Paris
Servane	2015	Paris
Štěpán	2014	Olomouc
Jan	2014	Olomouc
Petr	2014	Olomouc
Patrik	2014	Olomouc
Lada	2014	Olomouc
Markéta	2014	Olomouc
Alena	2014	Olomouc
Martina	2014	Olomouc
Eva	2014	Olomouc
Karel	2014	Olomouc
Eliška	2014	Olomouc
Tereza	2014	Olomouc
Standa	2014	Olomouc
Roman	2014	Olomouc

Étudiants	Date	Lieu
Karolína	2013	Prague
Radek	2013	Prague
Václav	2013	Prague
Lukáš	2013	Prague
Zdeněk	2013	Prague
Adéla	2013	Prague
Šárka	2013	Prague
Stanislav	2013	Prague
František	2013	Prague
Aleš	2013	Prague
Lenka	2013	Prague
Miroslav	2013	Prague
Libor	2013	Prague
Marek	2013	Prague
Bohumila	2014	Prague
Vlado	2014	Prague
Dalibora	2014	Prague
Jonáš	2014	Prague
Ivan	2014	Prague
Léo	2013	Strasbourg
Bastien	2013	Strasbourg
Olivier	2013	Strasbourg
Gaspard	2013	Strasbourg
Kelly	2013	Strasbourg
Julie	2013	Strasbourg

Enseignants et chercheurs en philosophie	Lieu	Date
ATER à la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg, chargé de l'UE Projet professionnel	Strasbourg	2013
Ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg	Strasbourg	2013
Ancien doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg	Strasbourg	2012
Docteur de philosophie antique, enseignant au département de philosophie de l'Université Charles à Prague	Prague	2013
Responsable administrative de la formation à la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles..	Prague	2014
Directeur du département de philosophie de l'Université Charles à Prague,	Prague	2013
Vice-Doyen de la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université Charles	Prague	2013
Enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, responsable de la formation en master, né dans les années 1970	Olomouc	2014
Docteur de philosophie, enseignant à l'Université Palacky, spécialisé en philosophie naturaliste	Olomouc	2014
Directeur du département de philosophie de l'Université Palacky	Olomouc	2014
Enseignant au département de philosophie de l'Université Palacky, spécialisé en philosophie médiévale	Olomouc	2014
Ancien directeur du département de philosophie de l'Université Palacky	Olomouc	2014
Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université de Strasbourg	Strasbourg	2015
Professeur de philosophie à Paris 1, née dans les années 1940.	Paris	2015
Professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en histoire de la philosophie moderne, né dans les années 1960.	Paris	2015
Maitre de conférence de philosophie à Paris 1, responsable de la préparation aux concours d'enseignement, né dans les années 1970	Paris	2015
Maitre de conférence de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des techniques, né dans les années 1970.	Paris	2015
Professeur de philosophie à Paris 1, spécialisé en philosophie des sciences, né dans les années 1940	Paris	2015
Directeur de l'École doctorale de philosophie à Paris 1,	Paris	2015
Directrice adjointe de l'UFR de Philosophie à Paris 1	Paris	2015
Ancienne directrice de l'UFR de philosophie à Paris 1.	Paris	2015
Ancienne élue étudiante au conseil de l'UFR de Philosophie à Paris 1.	Paris	2015
Ancienne directerice de l'École doctorale de philosophie à Paris 1, professeure, histoire de la philosophie moderne, née dans les années 1960,	Paris	2015

Politique universitaire, professionnalisation	Lieu	Date
Conseillère de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg	Strasbourg	2013
Directrice de l'Espace Avenir de l'Université de Strasbourg	Strasbourg	2013
Chargé d'études à l'ORESIP de l'Université de Strasbourg	Strasbourg	2013
Directrice de la Direction Partenariat-Entreprise-Insertion-Professionnelle à Paris 1	Paris	2015
Responsable de l'ORIVE à Paris 1	Paris	2015
Fondatrice du Centre du conseil professionnel à l'Université Palacky	Olomouc	2014
Conseiller de l'exécutif, né dans les années 1950.	Paris	2015
Ancien cadre à la DGESIP, né dans les années 1960.	Paris	2015
Ancien président de l'UNEF; né dans les années 1980.	Paris	2015
Ancien président de l'UNEF et vice-président de l'ESIB.	Paris	2015
Conseillère de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur,	Paris	2016
Ancien président d'université; né dans les années 1940.	Paris	2015
Inspecteur IGAENR, ancien membre du cabinet de la ministre de l'ESR.	Paris	2015
Ancien président de la FAGE; né dans les années 1980	Strasbourg-Bruxelles	2015
Ancienne présidente de la Confédération étudiante; née à la fin des années 1970.	Paris	2015
Ancien président d'université.	Paris	2015
Ancien directeur à la DGES; né dans les années 1940	Paris	2015
Ancien président d'université né dans les années 1940	Paris	2015
Ancien sous-directeur de la DGESIP du MESR; né au début des années 1960	Paris	2015
Ancien sous-directeur à la DGES au ministère de l'Education nationale; né dans les années 1950.	Paris	2015
Ancien directeur des formations à l'AERES; né dans les années 1950.	Paris	2015
Membre du cabinet de P. Hetzel (DGESIP); née dans les années 1960.	Paris	2015
Directeur délégué à l'UIMM, ancien représentant du MEDEF au CNESER; né dans les années 1960; diplôme d'ingénieur.	Paris	2015
Secrétaire pour l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque.	Prague	2014
Leaders étudiants participant au mouvement d'opposition contre le projet de réforme universitaire en Tchéquie.	Prague	2014
Ancien dirigeant de la Chambre des étudiants du Conseil des établissements en Tchéquie, né dans les années 1980.	Prague	2014
Ancien vice-recteur de l'Université Charles; né dans les années 1950	Prague	2014
Ancien représentant tchèque à l'ESIB (2005) devenu conseiller d'entreprise	Prague	2014
Experte tchèque de l'enseignement supérieur qui a rédigé plusieurs rapports pour l'OCDE.	Prague	2014
Ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale tchèque; né à la fin des années 1940	Prague	2014
Ancien ministre de l'Éducation nationale de Tchécoslovaquie	Prague	2014
Ancien directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation tchèque; né dans les années 1970,	Prague	2014
Ancien élu allemand à l'ESIB devenu expert en politique éducative.	Strasbourg - Abu Dhabi	2016
Membre du Commodification committee de l'ESIB (2003-2005) devenu chercheur en politique d'enseignement supérieur.,	Strasbourg	2016
Ancien dirigeant de l'EUA (années 2000)	Paris	2015

Josef KAVKA

L'exigence de professionnalisation à l'université. Emergence, réceptions et effets en Europe, en France et en République tchèque

Résumé

Cette thèse étudie la montée en puissance de la professionnalisation à l'université durant les années 2000. Elle définit la professionnalisation comme une politique publique qui vise à adapter les études universitaires au marché de l'emploi mais aussi comme une « exigence » qu'il faut situer socialement et historiquement. Pour cela, une enquête multi-située interroge d'abord l'essor de la professionnalisation dans la politique universitaire française, tchèque et européenne. Elle explore ensuite un secteur économique émergent centré sur les services du conseil d'orientation professionnelle. Les réceptions et effets de la professionnalisation sont analysés par une enquête ethnographique auprès d'étudiants et enseignants dans quatre facultés de philosophie. La philosophie est envisagée comme un cas « limite », une discipline réputée pour sa conception du savoir désintéressé, *a priori* éloignée de l'exigence de professionnalisation.

Mots-clés : professionnalisation, emploi, éducation, enseignement supérieur, politique universitaire, sociologie des étudiants, comparaison transnationale, France, République tchèque, Processus de Bologne, Union européenne.

Summary

This PhD thesis studies the rise of the imperative of professionalization in universities since the 2000s. Professionalization is understood as a public policy seeking to adapt university curriculum and training to the job market. But it is also a diffused "demand" that must be socially and historically situated. A multi-located field research protocol first documents and explains the rise of *professionalization* in French, Czech and European higher education policy. It then explores an emerging economic sector focused on career counselling services. The reception and effects of *professionalization* are finally analysed by an ethnographic research located in four Philosophy departments. Philosophy is seen as an extreme case of a discipline renowned for its conception of "disinterested" knowledge, theoretically the most resistant to the professionalization imperative.

Keywords: employability, education, employment, higher education policy, university, students, transnational comparison, France, Czech Republic, European Union, Bologna Process.