



HAL
open science

Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité.

Maïten Bel

► To cite this version:

Maïten Bel. Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité. : Le cas de l'ouverture des licences professionnelles.. *Economie publique : Etudes et recherches = Public economics*, 2005, 16, 10.4000/economiepublique.1763 . halshs-00079735

HAL Id: halshs-00079735

<https://shs.hal.science/halshs-00079735>

Submitted on 13 Jun 2006

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.

**Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité.
Le cas de l'ouverture des licences professionnelles.**

*Maiten Bel, IDEP-GREQAM, Marseille*¹*

Résumé : L'action publique en matière d'offre de formation supérieure professionnalisée mobilise des coordinations entre divers acteurs : État, organismes de formation, entreprises et collectivités territoriales. En s'appuyant sur le cas des licences professionnelles, le texte présenté propose d'expliciter les différents types de coordination à l'œuvre. Les formes de coordination dépendent de la nature et des logiques de l'acteur dominant dans l'association à l'origine de l'ouverture des formations.

Public policies related to the high professional education mobilizes coordinations between different actors : State, companies, education organisations and territorial communities. This text, based on the case of professional licences, suggest to clarify the different types of coordination. They depends on nature and logics of actor dominating this association at the opening of such licences.

Mots clés : politiques publiques, formation professionnelle, enseignement supérieur, proximité

Public policies, vocational training, Higher education, proximity

Class. JEL : H52, I23, I28, L14

¹ Maiten Bel : Ingénieur de recherche CNRS, IDEP-GREQAM,
IDEP-GREQAM : Centre de la Vieille Charité,
2 rue de la Charité, 13002 Marseille
Maiten.Bel@univmed.fr

Introduction

En France, le processus de décentralisation en cours suscite un renouvellement des analyses concernant les modalités empruntées par l'action publique et son efficacité au regard des objectifs fixés. En transférant tout ou partie de ses compétences à d'autres institutions, l'État impulse la nécessité, dans de nombreux domaines relevant de l'action publique, de mettre en place ou de renforcer les coordinations entre une pluralité d'acteurs publics et privés. La configuration de ces coordinations varie d'une situation à l'autre (L.A. Gérard-Varet, 1996). Plusieurs arguments sont avancés pour légitimer ces choix : la réduction des dépenses publiques, le fondement démocratique de l'autorité locale, la gestion de questions complexes au plus près des intérêts des usagers. En tout cas, celle-ci s'inscrit dans la recherche d'une meilleure efficacité de l'intervention publique au regard des objectifs initialement assignés et notamment de satisfaction des besoins des individus. Nous nous proposons d'interroger, dans cet article, la façon dont se construisent ces coordinations dans un domaine spécifique de l'action publique : celui de l'offre de formation professionnalisée dans l'enseignement supérieur.

Plusieurs raisons attirent l'attention sur cette question. Les transferts de compétences résultant de la décentralisation, en France, ont pour effet la prise en charge de pans entiers de la formation par les conseils régionaux.. Ces collectivités sont également investies de la responsabilité de mettre en cohérence les différentes voies de formation des jeunes. Si ces transferts de compétences de l'État vers les Régions ne concernent pas directement l'enseignement supérieur, ils ont cependant conduit ces collectivités territoriales à s'investir plus fortement dans ce champ, suscitant par là même de leur part des interrogations sur les régulations à l'œuvre et sur l'efficacité de leur intervention.

Par ailleurs, la volonté politique d'élévation du niveau de qualification de la population, voulue par la Nation, implique des transformations tant qualitatives que quantitatives des structures de l'offre de formation, y compris dans l'enseignement supérieur, invitant à questionner les modes d'action adoptés pour répondre à ces orientations. Les sites proposant des formations de niveau supérieur se sont multipliés sur l'espace national. La diversité des filières créées conduit parfois à un manque de visibilité et de cohérence de l'ensemble (CNE, 2002, 2005). La stabilisation démographique favorise l'abandon d'une régulation dominée par une logique d'ouverture de places en réponse à la pression de la demande. La situation actuelle conduit à s'interroger sur la cohérence du système, son efficacité, et les probabilités de pérennisation de certaines des formations. L'analyse des coordinations à l'origine de la

création de ces formations peut fournir quelques éléments pertinents, en réponse à ces questions.

Nous avons choisi de nous intéresser à l'enseignement supérieur professionnalisé, car, par nature, la construction de l'offre postule la mise en relation entre organismes de formation et structures productives pour échanger l'information nécessaire : évaluer des besoins en qualifications, construire des programmes. De fait, cette construction nécessite aussi parfois l'intervention d'autres catégories d'acteurs telles que les collectivités territoriales qui apportent des ressources : équipements, financements, relations avec les entreprises par exemple. Elle rend ainsi incontournable la question de l'efficacité des coordinations entre ces acteurs. Celle-ci résulte de la confrontation des objectifs des différents protagonistes, de leurs stratégies, des informations et plus généralement des ressources qu'ils engagent mais aussi du contexte dans lequel ils se situent. On peut ainsi parler de coordinations « situées » pour rendre compte de cette variété de l'action publique. Leur analyse requiert de mobiliser la notion de proximité en vue de caractériser les relations entre les acteurs impliqués. Cette notion se décline à la fois sur un mode spatial et organisationnel. Si la proximité géographique concerne les conditions objectives de localisation des formations et des acteurs, la proximité organisationnelle est relative au potentiel de coordination qui prend sa source dans la référence à des règles ou normes partagées, ou encore à des relations pré-existantes (B.Pecqueur, J.B. Zimmerman, 2004).

Nous nous focaliserons ici sur la construction d'une offre de formation particulière, les licences professionnelles, dernières en date des diplômes professionnels créés². Mais avant de montrer le rôle joué par la proximité dans ces créations, nous rappellerons le processus qui conduit aux modalités d'ouverture d'une licence professionnelle. Cette présentation met en évidence les différentes logiques et les référents qui peuvent présider à l'engagement des acteurs.

I - La construction de l'offre de formation professionnalisée dans l'enseignement supérieur : un processus obéissant à une régulation multi-niveaux.

² Les licences professionnelles ont été créées par un arrêté du 17 novembre 1999. Les premières licences ont ouvert leurs portes en septembre 2000. Cette analyse est fondée sur des enquêtes auprès des porteurs de projet d'une quarantaine de licences professionnelles conduites en 2002, dans le cadre d'une recherche (M.Bel et alii, 2003, Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et professionnalisation de l'offre de formation) conduite dans le cadre d'un appel d'offre MEN-Ministère de la recherche-DATAR. Une dizaine d'enquêtes complémentaires ont été réalisées en 2004.

La construction de l'offre de formation professionnalisée résulte d'une régulation hybride associant une politique publique décidée par l'État central qui énonce les normes et habilite les demandes et des constructions locales relevant de modalités diversifiées qui donnent forme aux formations proposées.

Il existe de nombreux débats concernant le caractère professionnalisant (P. Dubois, 1977, J.F. Giret et alii, 2002) d'une formation³. Nous adoptons ici la définition institutionnelle de la formation professionnelle. De telles formations se caractérisent par quelques critères relatifs au processus présidant à leur élaboration (Dubois, 1997). La formation est construite en référence à un métier et donc à l'acquisition des compétences nécessaires à son exercice. On peut ainsi l'opposer à une formation académique dont le contenu est déterminé en référence à la maîtrise d'une discipline, définie par les enseignants. Ce premier critère suppose déjà des coordinations avec le monde professionnel pour acquérir l'information sur les compétences à transmettre. En même temps, ces coordinations entre professionnels et enseignants visent à améliorer l'information de chacun sur la formation : les employeurs et étudiants sont informés sur l'objectif de la formation, l'emploi ou les emplois auxquels elle prépare. La qualité du signal donnée par le diplôme en dépend. Un deuxième critère concerne le recrutement sélectif d'étudiants sur un nombre de places limité. Ce rationnement tient à la fois aux moyens nécessaires au bon déroulement de la transmission et de l'acquisition des connaissances, mais aussi à une référence plus ou moins explicite et instrumentée aux « besoins » d'emplois dans le système productif. Cette dimension, nous y reviendrons ultérieurement, conduit à des processus de sélection des étudiants qui privilégient la qualité de leur cursus antérieur par rapport à la proximité géographique. Enfin, dans leur mise en œuvre, les formations doivent associer des professionnels. Localement, la structure porteuse de cette formation doit donc construire des arrangements avec des personnes, ayant des compétences et une expérience professionnelle dans un domaine donné, et prêtes à s'investir dans des activités d'enseignement.

Lors de la création d'un nouveau diplôme, au terme d'un processus de concertation qui inclut notamment les partenaires sociaux, le ministère de l'Éducation nationale - en l'occurrence la Direction de l'Enseignement supérieur (DES) - définit les règles de fonctionnement de la formation et les modalités de validation. La valeur nationale des diplômes garantit leur qualité et leur confère une équivalence de principe sur tout le territoire. L'exploitation des comptes rendus des débats ayant conduit à la création des licences professionnelles montre déjà que les

³ Dans la mesure où toute formation de l'enseignement supérieur est supposée conduire à un emploi, elle est une formation professionnelle.

objectifs de la nouvelle formation sont multiples. La licence professionnelle répond aux besoins d'une partie du système productif en mettant sur le marché du travail des techniciens ayant trois ans de formation post-baccalauréat. Elle renforce ainsi les compétences demandées traditionnellement aux techniciens massivement formés en deux ans après le baccalauréat. Cette formation consacre aussi la volonté de renforcer le caractère professionnalisant de l'enseignement supérieur⁴. Elle se propose également de réduire le nombre de sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme. Elle présente un certain nombre d'innovations par rapport aux formations déjà existantes.⁵

- Elle a été créée dans un contexte d'harmonisation européenne des formations supérieures (LMD).

- En cohérence avec les réflexions menées également au niveau européen sur la formation tout au long de la vie, la licence professionnelle doit être conçue de telle façon que des adultes en formation continue puissent y accéder.

- Elle doit rompre avec les logiques disciplinaires et les logiques de filières. A l'instar des autres formations professionnelles, son contenu fait appel à plusieurs disciplines. Mais aussi, l'accès doit en être possible à des étudiants issus de plusieurs types de formation, permettant

⁴ Les créations de diplômes professionnalisants au sein de l'université se sont multipliées depuis 1966 : DUT (1966), MST (1973), MIAGE(1970), DESS(1974), Magistère (1985), DNTS (1994), pour ne citer que les plus connus.

⁵ Extraits de l'arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle.

Art. 1 La licence professionnelle est conçue dans un objectif d'insertion professionnelle. Elle porte une dénomination nationale correspondant aux secteurs professionnels concernés.

Art. 2. La formation conduisant à la licence professionnelle est conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel (...)

Art. 3. Pour être accueillis dans les formations conduisant à la licence professionnelle, les étudiants doivent justifier :

-soit d'un diplôme national sanctionnant deux années d'enseignement supérieur validé (...)

-soit dans les mêmes conditions, d'un diplôme ou titre homologué par l'État de niveau III (...)

-soit de la validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels définie par le décret de 23 août 1985 (...)

Les formations conduisant à la licence professionnelle sont conçues pour accueillir ces différents publics.

Art. 6. Des parcours de formation différenciés sont élaborés pour tenir compte des acquis et des besoins spécifiques des étudiants d'origines différentes.

Art. 12 La licence professionnelle est délivrée par les universités, seules ou conjointement avec d'autres établissements publics d'enseignement supérieur, habilités à cet effet par le ministère chargé de l'enseignement supérieur. Dans le cadre de la politique contractuelle, l'établissement présente un dossier de demande d'habilitation qui est examiné, pour consultation, par une commission nationale d'expertise de la licence professionnelle, constituée pour trois ans et composée, à parité, de personnalités qualifiées en raison de leurs activités professionnelles d'une part, et d'universitaires, d'autre part. Cette procédure a pour objectif d'évaluer la pertinence et la qualité du projet proposé au regard de sa vocation professionnelle et du partenariat réalisé avec les professions d'une part, du niveau requis pour conférer un grade de licence, d'autre part.

ainsi dans son principe le mixage de publics issus d'IUT, de STS, de DEUG ou en formation continue.

Enfin, le ministère impute une dotation spécifique à l'ouverture d'une licence professionnelle, mais de fait, compte tenu des contraintes de contenu de formation nécessitant un encadrement et des moyens importants (projet tutoré, participation des professionnels, enseignement pratique), son fonctionnement nécessite la mobilisation d'autres ressources que celles initialement affectées par le ministère, ce qui renforce la nécessité de coopérations.

Dans une deuxième étape, les organismes de formation soumettent au ministère des projets de création de licence, en conformité avec le cadre général, auxquels celui-ci accorde ou non une habilitation. Sans vouloir reprendre ici l'analyse des processus de décision internes au système universitaire⁶, nous en rappellerons succinctement les étapes. L'ouverture d'une formation au sein des universités et des IUT, résulte de l'initiative locale qui donne forme au projet. Ce sont les équipes enseignantes, voire un enseignant seul, qui construisent le projet de formation lequel est ensuite présenté à la direction de l'unité d'enseignement - UFR, direction de l'IUT -, puis à la direction de l'université - CEVU, CA - (Dubois, 1997). Celui-ci est ensuite habilité ou non par la DES⁷.

Dans un tel processus, la DES crée un cadre à la fois incitatif, mais aussi contraignant dans lequel les organismes de formation situent leurs propositions. Celles-ci nécessitent des arrangements avec d'autres acteurs(employeurs, collectivités territoriales, autres organismes de formation) qui apportent des ressources (financières, équipements, places de stage, prestations de formation, recrutement des formés). Avant d'examiner les modalités de ces constructions, nous voudrions situer plus précisément les catégories d'acteurs concernés et les objectifs qu'ils poursuivent en s'impliquant dans ce processus.

Des objectifs multiples motivent les acteurs de ces constructions.

⁶ L'analyse des processus de décision au sein de l'université a déjà fait l'objet de nombreux travaux, notamment C.Musselin, 2001 ; F. Kletz et F. Pallez, 2002.

⁷ Pour ce qui concerne les licences professionnelles, les projets soumis à la DES sont classés en trois catégories : l'une est habilitée sur dossier, la deuxième est refusée sur dossier et la troisième est soumise à examen par une commission de sélection composée de représentants du ministère de l'Éducation nationale et de professionnels. Bien qu'il n'y ait pas de grille d'évaluation formalisée des projets, le critère de capacité de la licence à procurer une insertion dans l'emploi semble privilégié.

Dans ce cadre, l'action publique se déploie à partir de négociations locales, conduites par les porteurs de projet. Ces négociations et les offres de formation qui en résultent se diversifient en fonction des catégories d'acteurs impliqués et des objectifs dont ils sont porteurs.

a- Pour le ministère de l'Éducation nationale, la création de ce nouveau diplôme répond à plusieurs objectifs. Présenté comme un moyen d'accueillir et de donner une qualification à un plus grand nombre d'étudiants, il doit permettre de favoriser l'insertion professionnelle et plus particulièrement celle des étudiants de DEUG qui souvent quittent l'enseignement sans avoir une qualification leur permettant d'intégrer un emploi. Dans une perspective de développement de la formation tout au long de la vie, ce diplôme se présente comme un moyen de faire évoluer les compétences et les qualifications des adultes. Mais il doit aussi contribuer à développer le processus de professionnalisation des enseignements dans l'université notamment pour les composantes qui en sont le plus éloignées. Ces différentes dimensions transparaissent dans les notes d'orientations adressées aux établissements universitaires lors de la mise en place du diplôme et surtout dans les dossiers de demande d'habilitation dont le contenu s'apparente à un cahier des charges contraint.

b- L'univers des organismes de formation est loin d'être homogène tant du point de vue de leur statut que de leur histoire ou de leur situation par rapport au recrutement d'étudiants. Unités de formation et de recherche (UFR), Instituts universitaires de technologie (IUT), Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP) peuvent prétendre proposer des licences, s'associant parfois avec un lycée. Si les modes de régulation qui régissent leur destinée, leurs intérêts et stratégies ne sont pas identiques, tous ont intérêt à élargir leur offre de formation et considèrent l'habilitation de nouveaux diplômes comme une ressource leur permettant d'attirer les étudiants ou pour le moins de permettre à un plus grand nombre d'entre eux d'acquérir une qualification plus élevée. Dans une démarche de construction d'une offre de formation professionnelle, leur trajectoire et leurs apprentissages antérieurs, les positionnent *a priori* différemment. Ainsi, les IUT ont déjà l'expérience de formations conçues en référence à un métier (même si la majorité de leurs étudiants poursuivent des études). Ils sont équipés pour gérer un réseau de relations avec les entreprises qui doivent leur offrir des terrains de stages pour leurs étudiants, leur fournir des professionnels qui participent aux enseignements. Ainsi, le plus souvent ils disposent d'une personne affectée aux relations avec les entreprises. Ils sont également organisés en départements (chimie, informatique, gestion...). Une structure nationale assure la coordination entre départements relevant d'un même champ professionnel. Dans l'ouverture de licences professionnelles, cette structure va assurer une

relative homogénéisation des contenus des licences entre les différents établissements ou constitue un lieu d'échange de pratiques et d'expériences. Quatre ans après la création du diplôme, la moitié des licences créées sont localisées dans des IUT. Ceux-ci ont saisi l'opportunité que représentaient ces nouvelles filières comme un moyen d'élargir la carte de leur offre de formation et ainsi d'attirer davantage d'étudiants dans un contexte où la baisse démographique modifie la logique des établissements. Il ne s'agit plus pour eux d'ouvrir des places pour satisfaire la demande, mais plutôt d'essayer de maintenir un effectif étudiant suffisant dans un univers plus concurrentiel qu'auparavant.

Les UFR sont historiquement, pour la majorité d'entre elles, dédiées à un enseignement académique. Depuis une quinzaine d'années, une partie d'entre elles ont élargi leur offre à des formations professionnalisées notamment par l'intermédiaire d'instituts spécialisés qui se rapprochent des IUT (Instituts d'Administration des Entreprises, IUP par exemple). Cependant, plusieurs cas de figure existent. Certaines UFR ont, depuis longtemps des relations avec des entreprises dans le cadre de programmes de recherche. Il s'agit souvent de grandes entreprises ayant fait appel à l'université pour résoudre des problèmes techniques ou pour assurer la formation continue d'une partie des personnels. L'UFR a alors construit un Diplôme Universitaire (DU) qui se transforme sans difficulté en licence professionnelle.

En bref, dans ces différents cas de figure, les relations entre entreprises et organismes de formation préexistent à la création des licences. Ces relations sont multiples (formation, recherche, conseil). On se rapproche ici de d'une coordination fondée sur une proximité organisationnelle, sur un lien relativement pérenne.

En revanche, d'autres UFR sont très éloignées des milieux professionnels et, de ce point de vue, la licence est une réelle innovation. Mais les réseaux avec les entreprises et les professionnels sont à créer. Leur émergence et leur entretien est souvent dû à un enseignant seul, au profil atypique, s'appuyant sur son histoire personnelle, dont le travail de coordination repose sur une proximité relationnelle. Cette construction questionne la solidité du lien et sa capacité de se maintenir dans la durée.

Il convient de souligner que l'ouverture d'une licence ou le développement de formations professionnalisées au sein des structures conduit à diversifier les catégories d'enseignants mobilisés. On peut penser qu'au-delà des licences professionnelles, le développement de formations professionnalisées dans l'enseignement supérieur s'est appuyé de façon importante sur les quelques 16 500 enseignants du second degré ou professeurs associés qui participent à

l'enseignement supérieur aujourd'hui⁸. En effet, la construction d'une formation professionnalisée mobilise, de la part du porteur de projet, des capacités relationnelles fortes afin d'impliquer entreprises, collectivités territoriales et parfois, représentants au sein des instances de décision de l'organisme de formation. On peut, à leur sujet parler « d'entrepreneurs de formation ». La majorité de ceux rencontrés au cours des enquêtes a effectué un parcours relativement atypique jalonné d'expériences professionnelles en entreprise, en particulier. Ils mobilisent leur réseau de relations personnelles pour réaliser leur montage. Ils se distinguent donc des enseignants au profil plus académique, mieux reconnus par l'institution et dont le parcours est couronné par le statut de professeur. On peut donc souligner au passage la tension entre la volonté affichée de développer les formations professionnalisées et leur peu de reconnaissance dans le statut des enseignants.

c- Comme le spécifie l'arrêté de création des licences, la participation des acteurs économiques est incontournable dans l'ouverture de ces formations. Elle est attendue à différents moments : la définition du métier et du contenu de la formation, la participation à l'enseignement, l'accueil en stage et le recrutement des formés. L'intérêt et la capacité des entreprises à s'investir⁹ dans la construction de la formation sont diversifiés. Plusieurs types de variables influencent la nature et les modalités de leur investissement dans la construction et la mise en œuvre des formations : recherche de réduction des coûts de la main d'œuvre, capacités à s'organiser collectivement pour définir des besoins, nature des métiers et qualifications concernés par les formations.

Les entreprises peuvent chercher à externaliser les coûts d'une formation qu'elles auraient assurée en formation interne dans la mesure où ces formations préparent à des métiers spécifiques. Elles peuvent chercher à peser sur le développement de formations externes dans la mesure où ces formations préparent à l'exercice de compétences que l'on ne peut acquérir par la seule expérience professionnelle¹⁰. Elles peuvent chercher à accroître la concurrence entre offreurs et réduire la pression sur les salaires. Elles peuvent enfin profiter d'un effet d'aubaine pour utiliser des stagiaires qualifiés sans les recruter par la suite dans le cadre de formations en alternance.

⁸ En 2004-2005, 3 195 enseignants associés et 13 400 enseignants de type de second degré représentent respectivement 3,6% et 15,1% de la totalité des enseignants de l'enseignement supérieur (Note d'information de la DEP, Ministère de l'Éducation nationale, n° 05.35, 2006)

⁹ Il faut rappeler que les entreprises ne financent la formation que dans les rares cas de salariés en formation continue et financent partiellement les apprentis. La grande majorité des étudiants est en formation initiale ou dans des formations continues financées par l'État.

¹⁰ On peut citer l'exemple de formations à l'utilisation de machines complexes, qui font appel à des acquisitions théoriques et à l'expérience.

Un deuxième type de variables concerne la capacité d'organisation collective des entreprises, soit à un niveau national soit à un niveau local : elle permet de définir le ou les besoins en qualifications. Les grandes entreprises disposent le plus souvent de ressources internes pour analyser le travail, évaluer et formaliser les besoins en qualifications. Il n'en demeure pas moins que l'expression de ces besoins, issus de plusieurs d'entre elles doit être retraduit, retravaillé afin de dégager un besoin suffisamment collectif pour faire l'objet d'une formation dont le coût soit soutenable. Ce travail de traduction est encore plus important vis-à-vis de petites entreprises peu outillées pour conduire ces réflexions. Il dépend souvent pour partie de la capacité collective d'organisation des entreprises pour se doter d'intermédiaires de ce type. Enfin, l'investissement des entreprises dans la construction et le fonctionnement des formations est lié à la nature du métier envisagé. Dans le cas de métiers dits transversaux à un grand nombre d'entreprises par exemple, l'implication de celles-ci est plus difficile à susciter. L'effort de « traduction » doit être important, alors que pour chaque entreprise, le nombre d'emplois concernés est faible. Il relève d'un intermédiaire, de nature variable, suffisamment proche des mondes de la production et de la formation.

Cette fonction peut être assurée par une structure dédiée, émanation des entreprises collectivement organisées pour gérer leurs besoins en main d'œuvre. L'archétype de ce cas de figure est représenté par les organisations professionnelles des banques qui peuvent expliciter les besoins en qualification tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Dans d'autres cas de figure, l'intermédiaire mobilisé a un rôle de traduction beaucoup plus important. Il peut aider les entreprises à expliciter et anticiper des besoins. Il peut aussi leur donner forme en les traduisant en métier et compétences nécessaires, et enfin mobiliser les organismes de formation. Ce rôle est assuré par différents types de structures. Le plus souvent, elles associent des représentants d'entreprises et d'organismes de formation et parfois émanent des collectivités territoriales.

Les relations entreprises-organismes de formation, la nature et le rôle des intermédiaires mobilisés, se définissent dans une relation au territoire qui peut varier selon les types de situation. Si une organisation de branche négocie au niveau national avec les organismes de formation, la relation avec le territoire est une relation instrumentale. Les formations seront réparties dans l'espace national en relation avec la répartition spatiale des entreprises. En revanche, dans d'autres cas de figure, l'émergence d'une formation peut relever de la dynamique des relations existantes sur un territoire entre organismes de formation, entreprises et parfois, collectivités territoriales. Elle est donc liée à un territoire spécifique, sur lequel se conjuguent les intérêts de différentes catégories d'acteurs.

Proximité organisationnelle et, dans certains cas, proximité spatiale sont donc convoquées dans ces constructions. Elles donnent consistance à l'engagement des entreprises dans ce processus dont l'efficacité se mesure à l'aune du recrutement des formés à leur sortie de formation.

d- Les usagers-consommateurs de la formation n'interviennent pas directement dans la création de son offre. Ils ne sont pas organisés en acteur collectif et aucune procédure ne sollicite leur intervention dans les procédures de création de formation. Ils choisissent parmi l'existant un itinéraire de formation¹¹ et les acteurs de la construction de l'offre s'efforcent d'anticiper leur demande. Les objectifs des étudiants peuvent être multiples : acquérir une spécialisation pour faciliter l'insertion, utiliser cette formation comme un moyen pour poursuivre des études ultérieures ou formaliser les acquis de l'expérience et élever leur qualification. Par arrêté de création, ces licences professionnelles sont accessibles en formation initiale aux titulaires de formations au moins de niveau III (BTS, IUT, DEUG). Elles s'adressent également aux personnes qui, par la formation continue, veulent faire évoluer leurs compétences ou souhaitent valider par un diplôme leur expérience professionnelle.

Quatre années de fonctionnement permettent de voir que dans un nombre de cas non négligeable, les enseignants ont été amenés à revoir leurs objectifs initiaux en fonction du profil dominant des candidats à l'entrée en licence. Par exemple, les licences professionnelles prévues initialement pour des étudiants sortant de DEUG recueillent en fait des candidatures de sortants de BTS ou IUT, soit parce que les étudiants engagés dans des filières académiques préfèrent poursuivre dans cette voie (par exemple, les étudiants en physique), soit parce que les enseignants sélectionnent les élèves dont les dossiers leur paraissent les meilleurs et qui dans un contexte de sélection, écartent les étudiants venus de formations générales en considérant qu'ils n'ont pas les pré-requis. Le développement des licences professionnelles est loin d'être stabilisé. Cependant, le fonctionnement révèle une grande mobilité de la part des étudiants qui peuvent se déplacer loin de leur ville d'origine, privilégient le choix d'une spécialisation par rapport à la proximité géographique. La densification de la répartition des licences sur le territoire dans les années à venir va peut être modérer ces mobilités, ce qui renforce l'assimilation de ces formations à un bien public local.

¹¹ Le propos n'est pas ici de s'interroger sur les interrelations entre l'offre et la demande de formation ni sur les déterminants de la demande des étudiants.

e- Il n'y a pas, jusqu'à présent, de compétences spécifiques des collectivités territoriales en matière d'enseignement supérieur. Cependant par différentes modalités (leur pouvoir d'influence, le financement de certaines opérations), celles-ci interviennent dans la construction de l'offre de formation (Filâtre, 2003).

Les Conseils régionaux, par l'intermédiaire de grands programmes tels que « Université 2000 », ou par les contrats de Plan Etat-Région (CPER), participent au financement d'opérations structurantes. Ils obéissent à des logiques de développement de l'attractivité de leur territoire, mais aussi à un souci de mobilisation des équipements d'enseignement supérieur dans l'aménagement de leur territoire. Ils affichent la volonté d'accroître l'offre de formation supérieure régionale pour offrir des formations aux jeunes de leur région, mais aussi pour attirer un public plus large et augmenter ainsi les ressources en qualifications de la région. Ils sont également porteurs d'une logique d'aménagement du territoire dans la répartition territoriale des formations. Leurs interventions concernent principalement la structuration des équipements et jusqu'à présent ne concernent pas ou très marginalement le contenu des formations. Ils interviennent de façon très marginale dans l'ouverture des licences sous forme d'achat de quelques équipements ou de financement de formations en apprentissage ou en formation continue¹².

Jusqu'au Plan Universités 2000, les Conseils généraux, les mairies sont intervenues en dehors de tout cadre institutionnel. De leur point de vue, l'enseignement supérieur est perçu comme un facteur d'attractivité pour la ville d'accueil, une ressource du territoire par les revenus des enseignants et étudiants dépensés sur place (Baslé, Le Boulch, 1999 ; Gagnol, Hérault, 2001) et éventuellement une ressource par les qualifications produites qui peuvent attirer ou maintenir des entreprises. En proposant des financements aux organismes de formation, ils les ont aidés à résoudre les tensions provoquées par la croissance des effectifs (Fontaine, 1998). Ils interviennent dans une logique de développement local. L'ouverture de la structure d'enseignement supérieur est supposée permettre ou accompagner le développement de la commune ou de l'agglomération (M. Grossetti, P. Losego, 2003 ; Filâtre, 2003).

On voit ici comment, à l'instar d'autres catégories de biens publics, ces deux logiques concomitantes d'aménagement du territoire, portée par un Conseil régional et de développement local, porté par les conseils généraux et les mairies, peuvent converger ou au contraire entrer en tension.

¹² On peut penser que la fonction de « mise en cohérence » des formations, confiée aux Conseils régionaux par la loi quinquennale, va les inciter à s'investir dans la programmation même de ces formations, notamment dans le cadre des Programmes régionaux de formation (PRDF).

Après ce rapide inventaire des catégories d'acteurs qui interviennent dans la construction des coordinations nécessaires à l'ouverture de ces formations, nous nous efforcerons de donner une première présentation des divers types de constructions et modalités d'accords qui s'appuient sur une pluralité de conventions (Salais, 1998).

II - L'ouverture des licences professionnelles : des constructions situées.

Comme nous l'avons vu précédemment, la procédure d'ouverture d'une licence professionnelle est formalisée. L'État fournit un cadre et laisse le soin aux acteurs locaux de monter un projet dans lequel chacun d'eux amène des ressources : moyens pédagogiques, enseignements par des professionnels, places de stage, financements, équipements. La question des coordinations entre acteurs privés et publics est décisive (P.Culpepper, 2002). L'étude des projets montre la diversité des arrangements réalisés entre organismes de formation, entreprises, collectivités territoriales.

Les constructions dans lesquelles les professionnels dominant.

L'acteur professionnel est à l'initiative de l'ouverture de la formation et intervient dans toutes les phases du projet et du fonctionnement de la licence : définition du contenu, enseignement, accueil en stage. Pour négocier et construire la formation, les entreprises mobilisent ou créent un intermédiaire qui les représente auprès des organismes de formation. Pour elles, la licence professionnelle est un moyen d'externaliser le coût d'une formation qu'elles auraient pu assurer complètement en interne. La structure intermédiaire permet de traduire le besoin de chacune des entreprises en un besoin commun de façon à assurer une formation collective et à en réduire le coût. Elle rend également possible une estimation des besoins quantitatifs. L'organisation professionnelle qui joue un rôle d'intermédiation présente les besoins à ou aux organismes de formation qu'il connaît et a repéré comme capables d'assurer les formations. Elle les choisit également en fonction de leur proximité géographique avec les entreprises et assure la cohérence des différentes formations entre elles. En fin de formation, les entreprises embauchent les formés.

Ces arrangements nécessitent une organisation collective structurée de la part des entreprises et l'existence d'un intermédiaire en charge d'étudier et de traduire les besoins en compétences à acquérir. Elles nécessitent aussi des relations avec des organismes de formation répartis sur le territoire national et identifiés comme susceptibles d'assurer les formations.

Ici, l'acceptation du territoire est une acceptation complètement instrumentale. Il s'agit d'un découpage minimisant les distances formations-entreprises. Les réseaux sont stables, formalisés et indépendants des personnes. Le statut d'apprenti donné aux étudiants consacre l'engagement des entreprises. On se rapproche ici du modèle professionnel défini notamment par l'engagement important des entreprises dans la formation (Verdier, 2001).

Interview du porteur de projet :

La licence « DisTech » (commerce de grande distribution) est créée à l'IAE de Lyon. En fait, elle se substitue à une licence déjà existante (option commerce et distribution d'une licence intégrée dans un IUP). Tous les étudiants sont des apprentis. Le point de départ, c'est la volonté du secteur de la grande distribution d'avoir un diplôme et la possibilité de recruter des étudiants au niveau bac+3. Dès le départ, l'IAE a fonctionné en partenariat avec Distech, organisation professionnelle regroupant les enseignes de la grande distribution. Il y a une assemblée générale « Distech » où vous avez tous les responsables de la filière licence pro et tous les responsables des ressources humaines de toutes les enseignes qui cherchent à mettre en commun, à harmoniser les programmes, à faire état d'un logiciel intéressant qu'on peut diffuser sur l'ensemble des licences... La volonté d'harmoniser (les formations données dans les différentes licences) correspond à une volonté du secteur qui va jusqu'à financer un emploi d'une personne à temps plein pour cela. Cette personne est chargée d'animer toutes les réunions pédagogiques entre les différents responsables et c'est elle qui est le gardien mandaté par le secteur pour veiller à l'homogénéité de la filière au niveau national. Le recrutement est régional. Les candidats qui viennent d'ailleurs sont aiguillés vers l'une des neuf autres licences avec lesquelles le territoire national est couvert.

Commentaire : ces différentes licences ont un contenu d'enseignement identique dont l'homogénéité est assurée à travers les réunions collectives des responsables de ces formations, animées par une personne financée par la branche professionnelle. Le statut d'apprenti permet aux instituts de formation de recevoir une rémunération de la formation par la branche professionnelle.

Les constructions portées par une dynamique territoriale.

L'ouverture d'une formation peut aussi résulter de dynamiques impulsées par les acteurs du territoire. Elles associent les organismes de formation (universités, antennes universitaires, IUT), collectivités territoriales et entreprises locales. Mais ces mouvements et les combinaisons qui les portent peuvent être très diversifiés.

a - Le souhait d'ouverture est porté souvent par une collectivité locale qui intervient dans une perspective de développement de son territoire. Si son action est appuyée sur la recherche d'une identification territoriale forte, dans ce que l'on peut qualifier de logique de pôle ou de marketing de son territoire, la collectivité s'investit dans la définition d'un contenu qu'elle

veut lié au développement de son image identitaire. La formation est présentée comme une ressource nouvelle pour le territoire. Bien sûr, une incertitude forte pèse sur la réussite des objectifs, mesurée par l'arrivée de nouvelles entreprises ou le développement de celles existantes. L'ouverture de la licence professionnelle ne suffit pas à la réussite de cet objectif de développement. Il faut que la collectivité territoriale fournisse aussi d'autres ressources aux entreprises : plate-forme technologique, infrastructures. On peut ainsi citer des petites villes devenues pôle de l'agroalimentaire, pôle de la mécanique...

Interview du responsable actuel de la licence :

Bourg-en-Bresse a été créé dans le cadre du plan Universités 2000. C'est un partenariat État-collectivités locales. Donc, à l'époque, les collectivités impliquées étaient le Conseil général, la ville de Bourg et la CCI... On n'est pas isolé, on est dans une plate-forme technologique qui s'appelle Alimentech où l'on a des partenaires publics et privés. C'est un lieu où l'on rassemble un certain nombre de compétences techniques, de compétences humaines sur un thème, l'agroalimentaire. Sur Alimentech, vous avez des organismes publics, le syndicat mixte qui regroupe les trois partenaires : Conseil général, Agglo et CCI, un labo d'analyse départemental qui fait de la microbio, une petite équipe CNRS, des ethnologues qui travaillent sur les produits du terroir et enfin l'université... La licence professionnelle est portée par le département de génie biologique. L'idée est d'accompagner le développement d'activités nouvelles par la formation.... On a un partenariat fort avec les collectivités puisqu'on a un cofinancement sur le salaire d'un enseignant... parce que les collectivités sont intéressées par cet axe « développement d'activités nouvelles » ; il y a donc, en arrière plan, une contribution au développement des entreprises et à l'emploi local....

Commentaire : la licence professionnelle est un des moyens mobilisés pour impulser le développement économique de la ville et du département. Par les qualifications produites, les ressources en conseils techniques que constituent les enseignants, la licence contribue à attirer des entreprises du secteur agroalimentaire. Dans cette logique, la ville, le Conseil général contribuent au financement du salaire du responsable de la licence.

En revanche, en cas d'attachement plus faible de la collectivité à une image identitaire fondée sur une spécialisation productive, son investissement dans la définition du contenu est réduit ou nul. Ce qui lui importe, c'est la présence de structures d'enseignement supérieur qui permettent aux jeunes locaux d'accéder à des formations supérieures et qui créent de l'activité sur son territoire. Le projet de licence professionnelle relève alors de l'initiative d'enseignants qui, en fonction de leur trajectoire, de leur réseau de relations, construisent une proposition et cherchent à mobiliser les entreprises qui ne sont pas demandeuses. La pérennité de ces coordinations n'est pas assurée. En effet, les entreprises sollicitées peuvent participer afin de profiter de cette opportunité de création d'une licence comme moyen de mobiliser des stagiaires ou de faire baisser d'éventuelles pressions sur les salaires. Le caractère des relations entre entreprises et organismes de formation, fondées sur des relations personnelles leur

confère une fragilité certaine. La réussite de leur ancrage local dépend de la densité que les acteurs locaux pourront lui donner dans la durée.

Entretien avec le créateur de la licence :

La licence « Droit et gestion de la filière vitivinicole » est créée à Narbonne dans une antenne locale de la faculté de droit et sciences économiques de Perpignan. Elle naît de la conjonction des objectifs de trois types d'acteurs : l'Université de Perpignan (L'Université de Perpignan est localisée sur un petit bassin démographique, l'objectif est donc d'avoir une expansion sur des départements qui sont demandeurs de formation professionnalisée), la mairie (l'ancien maire était persuadé qu'il lui fallait un développement universitaire pour ancrer la jeunesse et lui donner des perspectives), les professionnels (deux professions ont saisi l'université : les avocats spécialisés dans le droit du vin, les exploitants). De fait, les relations avec les entreprises sont instables. Après avoir marqué leur intérêt, elles ne recrutent pas les jeunes qui sortent de la licence.

Commentaire : en fait, le besoin a été mal apprécié. Ces entreprises sont encore trop petites et ne peuvent recruter un nouveau salarié. Souvent, elles n'ont pas une capacité réelle d'analyse de marché qui leur permette d'appréhender ce besoin de nouvelles compétences. Par contre, ce que l'on n'avait pas prévu au départ, la formation est suivie par l'exploitant ou sa femme qui ont besoin de renforcer leurs compétences pour faire face à une législation de plus en plus complexe. Ils financent leur formation, ce qui permet de faire fonctionner la licence.

b – La création d'une formation peut aussi relever d'une dynamique locale associant plus étroitement les trois catégories d'acteurs : organismes de formation, acteurs économiques, collectivités territoriales. Leurs relations sont formalisées par un ensemble de structures intermédiaires dédiées au développement local, à la formation. La licence professionnelle apparaît comme un outil qui doit faire l'objet d'une appropriation collective pour résoudre un problème. Les questions d'adaptation des qualifications nécessaires aux entreprises sont analysées, traitées par une coordination organismes de formation-entreprises qui, une fois le problème identifié, cherchent à mobiliser les ressources existantes dans leur environnement. Ainsi, s'agissant de besoins en qualifications, le collectif constitué puise dans les formations existantes celles qui lui conviennent au mieux : Formation complémentaire d'initiative locale (FCIL), Diplôme universitaire (DU), licence professionnelle. Il s'organise ensuite pour assurer leur ouverture localement. Chacun des partenaires a des engagements : les collectivités pour contribuer au financement, les organismes de formation pour recruter les élèves et assurer la formation, les entreprises pour recruter les stagiaires et les formés, contribuer aux enseignements.

Entretien avec le responsable de l'UFR :

La licence Innovation et développement industriel est localisée dans l'UFR Sciences fondamentales appliquées de l'Université de Savoie à Chambéry. Elle est le résultat d'un

triple partenariat : lycée Monge, université et Institut de développement de projets industriels (IDPI). L'IDPI est né après les jeux olympiques d'Albertville. Michel Barnier, à l'époque président du Conseil général de Savoie, a voulu faire profiter l'appareil industriel de cette dynamique. Il a fait faire une enquête auprès des PME-PMI de la mécanique qui révèle que celles-ci ont de fortes capacités en terme de développement et d'innovation, mais un manque de compétences disponibles pour développer de nouveaux projets. Les industriels, l'université et le rectorat créent l'IDPI pour répondre à ce problème.

La licence fonctionne avec des enseignants de l'université et du lycée et avec un salarié de l'IDPI qui est plus particulièrement chargé des relations avec les entreprises pour trouver des stages aux étudiants et des débouchés à leur sortie de formation.

Commentaire : L'implication forte des entreprises et du Conseil général, à travers le financement d'une personne à temps plein pour assurer les coordinations entre entreprises et organismes de formation est un élément majeur de pérennité de la licence. La formation est un élément parmi d'autres dans un réseau de relations relativement dense entre entreprises, collectivités territoriales, organismes de formation.

Les constructions dans lesquelles la logique de développement de l'offre de formation domine

Ici, l'organisme de formation est fortement dominant dans le processus conduisant à l'ouverture de la licence professionnelle. Cette formation nouvelle représente l'opportunité de diversifier son offre, voire pour les IUT, d'accéder à la reconnaissance de leur capacité à former à des niveaux plus élevés qu'il ne le faisaient auparavant. L'incitation de ces nouvelles ouvertures est à rechercher du côté des logiques de renom ou des logiques de concurrence dans un contexte de resserrement des demandes de formation et d'une certaine « volatilité » de la demande étudiante. Dans un contexte où cette logique est dominante, on peut cependant distinguer plusieurs cas de figure, liés à l'histoire et aux caractéristiques de l'organisme de formation.

Tout d'abord, pour les organismes de formation spécialisés dans les formations professionnalisées, les IUT par exemple, l'ouverture d'une licence se situe en proximité avec les formations déjà assurées. D'ailleurs, bien souvent, la licence se substitue à une formation déjà existante, Diplôme d'Université par exemple, et permet ainsi de lui donner une validation reconnue au niveau national. La licence n'est qu'une nouvelle étape dans un parcours construit sur des relations avec les entreprises, un professionnalisme (ou un savoir-faire ?) enseignant fondé sur cette capacité à travailler en réseau avec des professionnels et à organiser leur enseignement moins dans une logique disciplinaire que dans la préparation à un

métier. Les réseaux développés entre entreprises et organismes de formation sont stables et institutionnalisés. Ils sont devenus indépendants des personnes qui les ont créés.

Presque aux antipodes, les organismes de formation qui ont une tradition de formations académiques fondées sur une logique disciplinaire se situent en rupture par rapport à leur vocation initiale et leur histoire lors de l'ouverture d'une licence professionnelle. Celle-ci est motivée par la volonté d'attirer des demandeurs de formation dans un contexte de concurrence accrue entre les offreurs. Mais elle est aussi portée par la volonté de fournir de meilleures chances d'insertion aux étudiants qui souvent ont entamé un cursus universitaire, mais n'ont pas le profil exigé par les formations de niveau supérieur. Dans ce cas, les relations avec les entreprises se construisent à l'occasion de cette formation. Elles sont toujours liées à l'enseignant initiateur du projet, lequel n'a généralement pas un parcours universitaire classique. La question, du point de vue de la pérennité de telles formations, réside alors dans la capacité à donner à cette relation entreprises-organismes de formation un caractère plus institutionnel, fondé sur la confiance et la connaissance réciproque.

Entretien avec le responsable de l'UFR :

La licence gestion des entreprises de l'agroalimentaire est ouverte à l'UFR de droit d'une université. Elle résulte de la volonté d'améliorer les perspectives d'insertion d'étudiants ayant entamé une formation en droit sans perspective de mener cette filière à son terme. Le choix du secteur de l'agroalimentaire est motivé par la présence de nombreuses entreprises de ce secteur dans l'environnement de l'UFR. Jusqu'à là les relations avec la profession ont été peu fournies et occasionnelles.

Commentaire : l'ouverture de la licence est vraiment une innovation pour l'UFR, motivée par la volonté d'améliorer l'insertion des étudiants. Le manque d'expérience, de connaissance des entreprises et de réseaux fragilise l'expérience.

Ces figures type permettent de dégager les modèles de coordinations qui sont à l'origine de la construction de ces formations. Dans chacun d'eux, une des catégories d'acteurs est dominante dans le processus d'ouverture de la formation. Les modalités de ces arrangements déterminent le rapport qu'entretiennent territoire et formation.

Typologie des coordinations présidant à l'ouverture des licences professionnelles

	Coordinations portées par les	Coordinations portées par la	Coordinations portées par les	Coordinations portées par des
--	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

	professions	dynamique de développement local	organismes de formation professionnelle	organismes de formation académique
Acteur dominant	Entreprises ou organisations professionnelles	Collectivités territoriales	Organisme de formation	Organisme de formation
Logique dominante	Besoins en qualification des entreprises	Développement local	Développement de l'offre de formation : étendre la carte des formations de l'établissement, attirer des étudiants	Insertion des étudiants
Territoire et proximité	Acception instrumentale du territoire. La formation est répartie sur l'espace national en fonction des besoins des entreprises	L'ouverture d'une formation est considérée comme un moyen de développement local. Le territoire est investi d'une capacité à créer des externalités positives pour ses acteurs.	La proximité géographique a souvent pu favoriser l'émergence de relations avec les entreprises, mais ce n'est pas obligatoire.	Le territoire est appréhendé comme espace de proximité sur lequel se sont construites des relations avec les entreprises.
Intermédiaires	Organisation professionnelle	Les relations entre acteurs sont plurielles. Elles peuvent être médiatisées par une structure dédiée au développement local	Quelquefois, une organisation professionnelle, mais le plus souvent cette fonction est assurée par l'organisme de formation	Quelquefois, une organisation professionnelle
Relations entreprises-organisme de formation	Relations fortes, structurées et relativement stables fondées sur une proximité organisationnelle	Variables : établies ou éphémères en liaison avec l'existence d'une dynamique de développement local Proximité territoriale et organisationnelle	Relations fortes, plurimodales, avec un noyau stable d'entreprises	Relations volatiles, fondées sur des rapports individuels

Conclusion : Quelle efficacité dans la mise en œuvre de l'action publique en matière de formation professionnelle ?

En s'appuyant sur le cas des licences professionnelles, nous avons voulu éclairer les modalités de construction de l'offre de formation. L'État se fixe des objectifs, crée un cadre et laisse le soin aux organismes de formation de proposer des projets qu'il accepte ou non. Ce champ de l'action publique fait intervenir acteurs publics et privés dans des constructions locales variées. Mais ce mode de régulation, s'il permet de favoriser la production de qualifications mieux adaptées aux besoins du système productif, pose parfois problème : manque de lisibilité du système, multiplication des sites et parfois mauvaise appréciation de la demande du public qui se traduit par un faible nombre d'étudiants. Cette situation conduit à s'interroger sur l'efficacité d'ensemble. Le Conseil national de l'évaluation (CNE, 2005) souligne ces

tensions. Nous avons voulu ici dégager quelques éléments qui permettent d'approfondir les liens mobilisés à l'occasion de ces constructions et tenter quelques hypothèses sur leur rôle dans la solidité des constructions présentées.

Nous avons centré notre étude sur l'un de ces facteurs, condition nécessaire à la construction de cette offre, à savoir les coordinations entre acteurs publics et acteurs privés. Il apparaît que ces coordinations font intervenir une proximité organisationnelle, une proximité géographique, la présence d'intermédiaires, le maillage institutionnel d'un territoire, le réseau personnel et les capacités entrepreneuriales du porteur de projet. C'est à cette aune qu'il convient, semble-t-il, d'évaluer les projets de création de licences professionnelles. L'étude de ces variables permet de formuler des hypothèses sur l'efficacité d'une licence, sa pérennité, sa capacité à attirer des étudiants et à leur donner de fortes probabilités de recrutement à l'issue de leur formation.

Cependant d'autres variables, non étudiées ici seraient à prendre en considération pour évaluer la façon dont cette formation répond aux objectifs initiaux. Nous avons évoqué, sans approfondir cette dimension, les risques de concurrence possible entre filières par rapport à un vivier d'élèves, mettant en cause la rationalité financière des dépenses engagées. Nous avons aussi noté la difficulté à anticiper et à gérer les trajectoires étudiantes. Des enquêtes très récentes sur le devenir des étudiants de licence professionnelle témoignent d'une insertion satisfaisante sur le marché du travail. Cependant, une partie non négligeable d'entre eux (de l'ordre de 20%) poursuit des études supérieures. Ces licences, à l'instar d'autres formations professionnelles, sont utilisées dans un parcours de formation long dont chaque étape est sécurisée par un diplôme reconnu sur le marché du travail. Ces stratégies individuelles entrent en contradiction avec les objectifs initiaux.

Mais ce qui apparaît le plus important dans la forme empruntée par l'action publique en matière d'ouverture de nouvelles offres de formation, c'est la capacité, pour les acteurs publics et privés, de créer des coordinations stables permettant un échange d'information sur les connaissances nécessaires, les capacités des formés.

Bibliographie

- Baslé M. and J.L.Le Boulch . 1996. L'impact économique de l'enseignement supérieur et de la recherche publique sur l'agglomération de Rennes, *Revue d'Economie Régionale et Urbaine* 1, pp. 115-134
- Bel M. éd.. 1996. *Constructions et régulations de l'offre locale de formation*, CEREQ, Collection documents n°117.

- Bel M., P. Cuntigh, L. Gayraud and G.Simon. 2003. « Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre de formation », Rapport du Programme de recherche en Education et Formation, MEN, MRT, DATAR
- Bel M., P. Mehaut and O.Mériaux éd. 2003. *La décentralisation de la formation professionnelle, Quels changements dans la conduite de l'action publique ?*, Paris : L'Harmattan.
- Callon M., P. Cohendet , N. Curien , J. M. Dalle, F. Eymard-Duvernay, D. Foray, E.Schenk. 1999. *Réseau et coordination*, Paris : Economica
- CNE, Comité National de l'Évaluation. 2002. Quelques enseignements des évaluations récentes, Rapport au Président de la République
- CNE, Comité National d'Evaluation. 2005. *Nouveaux espaces pour l'Université*, Rapport au Président de la République, 2000-2004, Bulletin 48
- Colloque RESUP , 2002, « L'enseignement supérieur en question ? », Bordeaux, <http://www.resup.u-bordeaux2.fr>
- Commaille J., Jobert B. 1998. *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris : L.G.D.J.
- Culpepper P.D. 2003. « L'information privée et les politiques publiques, perspectives comparatives » in *La décentralisation de la formation professionnelle en France : quels changements dans la conduite de l'action publique*, M.Bel, P.Méhaut, O.Mériaux éd. : Paris : l'Harmattan
- Dubois P. 1997. « Les stratégies de l'offre de formation », *Formation –Emploi* 58, pp.13-26.
- Filâtre D. 1994. « Développement des universités et aménagement des territoires universitaires », in Dubet F., D. Filâtre , F.X. Merrien , A. Sauvage and A. Vince . 1994. *Universités et Villes*, Paris, Harmattan, Collection villes et entreprises.
- Fontaine J. 1998. « Université 2000 et la territorialisation de l'enseignement supérieur », Mémoire de DEA « Action publique et territoire en Europe », IEP Rennes .
- Gagnol L. and J.A. Héraud. 2001. « Impact économique régional d'un pôle universitaire : application au cas strasbourgeois » *Revue d'Economie Régionale et Urbaine* 4, pp. 581-604.
- Gérard-Varet L.A. 1996. « La décentralisation de l'action publique, enjeux et problèmes » *Revue d'économie politique* 1,pp. 1-13.
- Giret J.F., S. Moullet and G.Thomas. 2002. «Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur », Communication aux journées d'étude RAPPE, 21-22 novembre, <http://www.rappe.sciences-po.org/>
- Grossetti M., dir. 1994., *Université et territoire*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Grossetti M. and P.Losego. 2004. *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Paris, l'Harmattan.
- Jaillet H., J.P. Puig and J.F. Thisse. 1996. « Enjeux économiques de l'organisation du territoire » *Revue d'économie politique* 1,pp. 127-159.
- Kletz F. and F. Pallez F. 2002. La constitution de l'offre de formation révèle t-elle une politique d'établissement ? , Colloque RESUP « L'enseignement supérieur en question ? » <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/>.
- Leroux J.Y. 2003. La licence professionnelle et l'avenir des universités, *Sciences de la société* 58, pp. 56-78

- Maillard D. and P. Veneau. 2002. Licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? , Colloque RESUP « L'enseignement supérieur en question ? » <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/>.
- Mangematin V. and C. Thuderoz . 2003. *Des mondes de confiance, un concept à l'épreuve de la réalité sociale*, Paris : Edition CNRS.
- Merrien F.X. 1994. Universités, villes, entreprises : vers un nouveau contrat social ? in *Universités et Villes*, F. Dubet, Filâtre D., F.X. Merrien , A. Sauvage and A. Vince, Paris, Harmattan, Collection villes et entreprises.
- Musselin C. 2001. *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF.
- Pecqueur B. and J.B. Zimmerman, éd. 2004. *Economie de proximités*, Paris : Lavoisier.
- Rose J. 2002. « Université entre concurrence et coopération, que devient le service public ? » in *Avenir des métiers : rapport du groupe Prospective des métiers et des qualifications*, C. Siebel and C. Afriat. 2002, Paris, Commissariat Général du Plan.
- Salais, R. 1998. « Action publique et conventions », in *La métamorphose de la régulation politique*, B. Jobert and J. Commaille, éd., Paris : L.G.D.J.
- Verdier, E. 2001. « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? » *Formation-Emploi* 76, 6 pp. 11-35.
- Vincens J. 2002. Enseignement supérieur, les défis de la prospective, Note du LHIRE n°366 (02-10).
- Vinokur A. 2002. Nouvelles règles, nouveaux espaces de décision pour l'enseignement supérieur français ? , Bordeaux, Colloque RESUP « L'enseignement supérieur en question ? », <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/>.