
L'offre universitaire : concurrence et coopération

BERNARD DIZAMBOURG, inspecteur général de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

L'offre de formation en premier cycle présente en France une double caractéristique : elle est fortement diversifiée à la fois dans les formations proposées et dans les institutions d'accueil : universités, lycées, écoles spécialisées, etc. La nécessité de rationaliser l'offre est fréquemment affirmée, en particulier celle mise en œuvre par des acteurs publics, et la trop forte dispersion de l'offre des universités souvent évoquée. Il nous semble donc intéressant de mettre en évidence les raisons qui expliquent les stratégies de différenciation des universités et de montrer comment sur ce champ une politique de coopération universités-lycées peut trouver tout son intérêt.

L'université : la préoccupation de l'attractivité

Il est courant de dire que les universités souffrent d'un déficit d'attractivité, notamment en premier cycle. La concurrence des classes préparatoires et des sections de techniciens supérieurs ainsi que celle, interne, des instituts universitaires de technologie est sévère, les conditions d'encadrement au sein de ces structures étant beaucoup plus favorables qu'au sein du premier cycle universitaire. Le choix du premier cycle universitaire est donc fréquemment un choix par défaut. Cette situation déjà naturellement

difficile devient encore plus tendue lorsque deux variables explicatives des flux d'accès à l'enseignement supérieur se combinent : un début de tassement de la démographie étudiante, une propension des lycéens à se détourner de certains types d'études, par exemple les études scientifiques. Pour certaines universités, une décroissance des flux entrants est alors engagée et la pérennité de certaines filières mise en question.

Si l'on observe l'évolution de l'offre de formation proposée par les universités dans les

dernières années, on peut constater que l'une des réponses des universités face à cette situation est fréquemment de s'engager dans une différenciation plus poussée des filières offertes. Cette tendance a été dénoncée par un rapport récent de la Cour des Comptes¹ s'intéressant à l'offre de formation en Île-de-France. Cette dernière note que « la tendance à l'inflation ne paraît pas devoir se tarir » et relève « une évolution paradoxale dans le cas des formations générales de 1^{er} et 2^{ème} cycles qui ont elles aussi connu une croissance sensible, alors... que leurs effectifs diminuaient dans des proportions notables ». Il est souvent reproché aux universités de maintenir une offre de formation inutilement abondante et permettant de justifier des services enseignants.

Cette critique est très mal ressentie par les universitaires et les universités. Pourquoi serait-il légitime que les autres opérateurs de l'enseignement supérieur se montrent obsédés par la qualité et l'importance de leurs recrutements d'étudiants² et condamnable par principe qu'une université ait une politique visant à accroître son attractivité ? L'université devrait-elle accueillir passivement tous les étudiants qui viennent vers elle par absence d'autres possibilités, sans essayer de se donner des atouts lui permettant de restaurer son attractivité, en particulier en premier cycle ?

Selon nous, il est naturel que toute direction d'université, comme n'importe quel responsable d'organisation, se préoccupe de la capacité d'attraction de son établissement et par là même de la pérennité de celui-ci. Cette sensibilité ne nous semble nullement étrangère à une mission de service public des universités qui serait par essence contradictoire avec des formes de concurrence. Mais si nous considérons comme légitime qu'une université travaille à améliorer son attractivité, en particulier vis-à-vis des lycéens, nous ne pensons pas qu'une politique de différenciation prononcée de l'offre en premier cycle soit la meilleure réponse à cet enjeu ; cette tendance peut même être en partie contre-productive.

Qualité et attractivité

Il faut souligner qu'il est plus difficile pour une université de développer son attractivité vers les étudiants que pour une grande école. Cette dernière possède un nom qui, associé à une perception plus ou moins précise de son degré de sélectivité, lui attribue automatiquement un capital de notoriété. Au fond, on connaît moins les différents diplômes d'une école que l'école elle-même, qui joue le rôle de d'une marque « ombrelle » crédibilisant l'ensemble des formations qu'elle délivre. Le nom de l'université ne joue pas (ou rarement) ce rôle de label pour l'ensemble de ses diplômés. La diversité des étudiants et celle des formations rendent plus difficiles cette fonction. Ceci est encore plus vrai des licences (à l'exception des licences professionnelles) que des masters, car ceux-ci s'adressent à des étudiants qui sont déjà dans l'université ou qui ont acquis pendant leur cycle licence une capacité minimale à décoder l'information universitaire.

Lorsqu'on observe la tendance à une différenciation très poussée des diplômés et de leurs intitulés, en licence générale comme en licence professionnelle, on peut penser qu'elle traduit une volonté des universités de faire du nom du diplôme un élément de communication au service de l'attractivité des universités. Cette volonté peut se décliner à plusieurs niveaux et chercher à améliorer l'attractivité, pour toutes les universités, de certaines filières considérées comme délaissées par les étudiants (par exemple les filières scientifiques) ou celle des filières d'une université en regard d'autres types de filières (CPGE, BTS, IUT) ou comparative-ment à d'autres universités.

On peut regretter cet état de fait, mais il semble peu contestable que la tendance des universités à différencier leurs intitulés repose sur la croyance d'une amélioration de leur attractivité par une stratégie de niche et de différenciation dont l'intitulé serait la traduction.

S'il est à la fois souhaitable que les universités ne se lancent pas dans des stratégies de concu-





rence inutilement agressives et nécessaire qu'une université se préoccupe de son attractivité, une différenciation par les intitulés est-elle pertinente ? Correspond-elle à une recherche de différenciation d'image plus qu'à une réelle différence de projets de formation, ce qui dans le premier cas induit une complexité supplémentaire dans la connaissance des diplômes sans valeur ajoutée pédagogique ? Que révèle-elle au regard du degré de spécialisation des formations de premier cycle, alors qu'un caractère relativement ouvert de la licence générale est plutôt souhaité ? *A contrario*, est-elle utile pour rendre compte de la diversité des parcours étudiants, contrepartie d'une forme maîtrisée de l'adaptation des processus pédagogiques à la diversité des étudiants ?

Le principal reproche adressé par les étudiants est le caractère difficilement compréhensible des différences entre les formations. Pour un étudiant peu au fait des formations universitaires, la complexité des intitulés des formations de premier cycle (avec des termes parfois différents pour désigner des formations en réalité très proches) ne risque-t-elle pas d'accroître le doute et la méfiance ?

Au fond, ne serait-il pas souhaitable que les universités choisissent d'affirmer leur attractivité par une action en profondeur sur la qualité de leurs formations et par une mise en évidence vers les étudiants (comme vers les entreprises) de cette préoccupation de qualité ?

Ceci aurait pour signification de développer une démarche d'amélioration et de la rendre perceptible dans les dimensions suivantes :

- > la façon dont sont définis les objectifs pédagogiques d'une formation, par rapport aux publics potentiels et leurs spécificités socio-culturelles ;
- > la réalité de l'équipe pédagogique et sa structure ;
- > la façon dont les processus pédagogiques sont conçus et leurs cohérences avec les objectifs définis (processus d'évaluation des étudiants inclus) ;

- > les processus d'accueil, de suivi et d'accompagnement des étudiants ;
- > les modalités d'évaluation des enseignements et de la formation ;
- > les débouchés associés à la formation en poursuite d'études comme en débouchés professionnels ;
- > les partenariats associés à la mise en œuvre de la formation ;
- > la conception du lien entre les objectifs pédagogiques et la vie de l'étudiant.

Tout ceci suppose d'engager dans l'université une politique d'amélioration de la qualité des formations et d'aborder la réflexion pédagogique au moment du projet d'établissement sur des dimensions qui dépassent de beaucoup l'approche par maquettes de formation, essentiellement définies en termes de programmes et de listes de matières abordées, de contenus horaires et de modalités de contrôle des connaissances.

En conséquence, on peut probablement être amené à se poser trois questions : comment se contrôle la réalité de la mise en œuvre des objectifs d'amélioration pédagogique ? Où s'analysent les progrès obtenus ? Quelle place est-elle donnée aux étudiants et aux partenaires sociaux (représentants des entreprises et des salariés) dans ce processus ?

Aujourd'hui, aucune université ne peut prétendre avoir une démarche de ce type sur l'ensemble des thématiques et sur l'ensemble des formations. Mais nous avons constaté que les universités qui s'engageaient dans cette voie étaient de plus en plus nombreuses avec une stratégie réfléchie d'animation interne et d'élaboration d'outils d'accompagnement.

Bien évidemment, l'information produite par ce type de processus est complexe et il est difficile de la mettre en forme pour qu'elle atteigne les étudiants potentiels. Notons cependant que les modes de communication permis par les technologies de l'information tendent à diversifier les processus d'accès et les contenus d'information

disponibles. Ainsi, l'existence de moteurs de recherche sur les sites d'information relativise très probablement la fonction de « porte d'entrée » dans le processus de recherche que jouait jusqu'à une date récente l'intitulé du diplôme. Il est certainement possible aujourd'hui de réfléchir à une stratégie de communication qui permette plutôt de valoriser les démarches-qualité de l'université et d'accroître ainsi progressivement l'attractivité des formations.

Une autre politique d'habilitation?

Si l'on est attaché à une régulation publique des formations universitaires, en particulier en premier cycle, il est sans aucun doute nécessaire que celle-ci prenne en compte le contexte d'autonomie universitaire et se transforme en profondeur. À une habilitation a priori, fondée sur des éléments déclaratifs qui ne donnent pas lieu réellement à évaluation (la maquette déclarée a-t-elle été réellement mise en œuvre?) doit se substituer selon nous une nouvelle approche qui devrait répondre aux principes et aux objectifs suivants.

- > Une formation ne doit pas être analysée séparément, mais en relation avec l'ensemble de la politique d'offre de l'université, appréciée au vu des caractéristiques de son environnement. Cette appréciation est la seule qui peut inciter les universités à construire une offre cohérente et à éviter une différenciation excessive des formations.
- > La construction de l'offre ne concerne pas seulement les enseignants, mais l'ensemble de la communauté universitaire, en particulier les étudiants. Elle doit donc être débattue dans les conseils selon des formes qui permettent aux étudiants d'être associés aux choix.
- > Cette démarche ne doit pas résulter d'un travail entre les seuls acteurs internes de l'université, mais doit aussi associer les acteurs de l'amont (les lycées environnants) et ceux de l'aval (les entreprises, les employeurs publics et les partenaires sociaux).

- > L'université doit prévoir, dès la construction de sa politique pédagogique et la structuration de ses formations, les dispositifs, les outils et les démarches qui lui permettront de vérifier la qualité de la mise en œuvre et d'en rendre compte.

Habiller une université devrait donc vouloir dire apprécier la cohérence de ses objectifs de formation, valider la qualité du processus de construction de l'offre, en particulier dans la réalité du travail partenarial avec l'amont et l'aval, et s'assurer de l'existence de dispositifs internes de suivi de la qualité des formations.

Construire l'offre universitaire : un champ de coopération universités - lycées

Si les universités se sont en général dotées d'une politique d'information vers les lycées, en particulier vers les lycéens et les enseignants, certaines universités ayant sur ce champ des pratiques ambitieuses et de qualité, il s'agit là d'une pratique de communication plus qu'un partenaire. On peut noter que les occasions de travail en commun entre directions d'université et chefs d'établissement sont peu fréquentes, même si les dispositifs récents (100 000 tuteurs, égalité des chances, orientation active) au-delà de leur intérêt ont souvent été l'occasion de rencontres et de travail en commun entre chefs d'établissement et directions d'université.

Associer les chefs d'établissement à la construction de l'offre correspondrait pour l'université à un double intérêt : pouvoir mieux prendre en compte les caractéristiques des lycéens dans la construction des parcours universitaires, mais aussi changer et améliorer l'image de l'université auprès des chefs d'établissements et passer ainsi d'une relation de concurrence (induite par la dualité de l'offre en premier cycle) à une coopération progressive.



(1) Q. La carte universitaire d'Île-de-France : une recomposition nécessaire. Cour des Comptes – La Documentation française, décembre 2006.

(2) On peut facilement constater l'importance que représente le suivi des classements aux concours communs des recrutés des écoles d'ingénieurs ou de gestion dans les objectifs de management de ces dernières.