

NOTE DE SYNTHÈSE

Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?

Conceptions de l'université
et formation professionnelle

Claude Lessard
Raymond Bourdoncle

Professionnaliser l'université en y développant des formations professionnelles, cette antienne ancienne avait, dès les années 1960, inspiré en France la création, avec statut dérogatoire, des IUT. Puis vinrent des cycles plus intégrés dans les cursus ordinaires de l'université : AES, LEA, MST, DESS, Magistères et Instituts Universitaires Professionnalisés. Elle a même directement inspiré un ministre (Savary), une loi (n° 84-52) et une catégorie administrative statutaire désormais attachée aux universités (établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel). Bref, cette antienne a doucement, mais avec persévérance, pénétré l'université.

Aujourd'hui, elle prend une nouvelle actualité et même un nouveau vocabulaire à la faveur de l'application actuelle en France – comme dans la plupart des pays européens – des mesures destinées à construire un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Cette histoire très récente, et qui n'est déjà pas sans conséquences, mérite d'être évoquée. En mai 1998, à l'occasion du 800^e anniversaire de la Sorbonne, quatre ministres de l'éducation se sont engagés à œuvrer à l'« harmonisation européenne » des universités en concentrant leurs efforts sur deux points : organiser les études supérieures en deux cursus, pré-licence et post-licence ; favoriser la reconnaissance européenne des diplômes à trois niveaux, correspondant à un standard international : bac + 3 (licence) ; bac + 5 (maitrise) ; bac + 8 (doctorat).

En juin 1999, la déclaration de Bologne signée par 29 pays européens ne parle plus d'harmonisation, mais de mise en place par des mesures structurelles convergentes, d'ici 2010, d'un espace européen de l'enseignement supérieur. L'ambition centrale, bien dans la ligne de l'entreprise européenne, est de créer à la fois un marché commun des diplômes, qui facilite la mobilité des étudiants, et un marché commun du travail, qui facilite la mobilité des diplômés. D'où la place prise dans ces textes par la notion d'employabilité

(Haug, 2001), dont l'une des dimensions, la pertinence des formations universitaires par rapport au marché de l'emploi, recouvre celle de professionnalisation, tandis que l'autre, qui désigne le fait qu'un diplômé de médecine puisse être employable et exercer la médecine dans les autres pays européens, porte plus sur la reconnaissance européenne des diplômes. Mais ici, comme dans bien d'autres domaines (monnaie, agriculture, commerce...), l'Europe devient le prétexte et le moteur de réformes très profondes, visant à augmenter la compétitivité de l'enseignement supérieur de chaque pays sur le marché européen et de l'enseignement supérieur européen sur le marché mondial. La professionnalisation et plus largement l'employabilité sont des dimensions centrales de ce processus d'europanisation, sinon de mondialisation, de l'enseignement supérieur.

À vrai dire, dès les années 60, plusieurs pays européens avaient voulu rationaliser indépendamment leurs formations professionnelles supérieures de niveau moyen en créant des établissements non universitaires (Fachhochschulen, IUT, Polytechnics et plus tard HBO, Jallade, 1991). En 1983, l'Espagne avait choisi très différemment d'intégrer la grande majorité de ses formations professionnelles supérieures dans les universités. Ces exemples passés d'universitarisations diverses et l'urgence présente de convergence européenne nous amène maintenant à poser la question de la professionnalisation des universités un peu différemment : qu'est-ce qui fait la spécificité des formations professionnelles universitaires par rapport d'une part aux formations universitaires non professionnelles et aussi à celles, professionnelles, des autres établissements d'enseignement supérieur ?

Cette question reprise en titre peut doublement surprendre. Elle est trop vaste et englobe des univers professionnels et des structures universitaires (départements, UFR, écoles, facultés) trop différents pour relever d'une seule recherche. Elle est aussi triviale : pas la peine d'effectuer une recherche pour savoir si une formation universitaire est professionnelle ou non. Pourtant, si l'on a affaire à des univers professionnels et des structures universitaires profondément différents, il y a toute chance qu'apparaissent des exigences et des traits communs à toutes ces formations, précisément parce qu'elles sont à la fois universitaires et professionnelles. Quels sont ces traits ? On ne peut répondre d'emblée. Il n'est donc pas si trivial de les chercher.

Il n'est plus possible aujourd'hui de penser l'université - son nom même le suggère - uniquement en France, ni même dans le seul cadre européen en construction, car celui-ci se situe aussi par rapport aux réalités universitaires nord-américaines. Nos références viendront donc non seulement d'Angleterre, d'Allemagne ou de France, mais aussi d'Outre-Atlantique (États-Unis et Canada, tout particulièrement Québec). Mais ce serait une tâche beaucoup trop vaste que de les dégager par une recherche empirique qui, pour répondre complètement, devrait être doublement comparative : entre les formations universitaires qui sont professionnelles et celles qui ne le sont pas, et entre les formations professionnelles se trouvant dans l'université et celles du reste de l'enseignement supérieur. Les réalités que recouvre le même mot commun d'université sont déjà fort diverses d'un pays à l'autre et rendent déjà la première comparaison difficile. S'il fallait aussi prendre en compte le secteur non universitaire pour lequel on trouve à la fois une extrême diversité institutionnelle dans certains pays et une quasi-inexistence dans d'autres où il a été largement absorbé par les universités, ce serait clairement impossible. Nous nous centrerons donc sur les seules for-

mations universitaires et, renonçant à une comparaison empirique trop lourde, nous choisirons la voie de la synthèse bibliographique des travaux existant, pour dégager les traits significatifs des formations professionnelles universitaires. Deux voies sont encore possibles, l'une qui part de l'Université et des différentes manières de concevoir ce qui la définit en propre, l'autre qui part des formations professionnelles universitaires elles-mêmes, pour décrire les caractéristiques qui les distinguent des autres formations universitaires.

Nous commencerons dans la présente livraison par la première approche. En fait on trouve plusieurs conceptions différentes de l'université. Nous en confronterons trois, parmi les plus influentes et les plus anciennes, les conceptions de l'université libérale, héritière sur plusieurs points de l'université médiévale, l'université scientifique née à Berlin en 1806 et l'université de service qui s'est d'abord développée aux États-Unis. Pour chacune nous examinerons quelle place elle fait aux formations professionnelles et comment elles ont influencé trois d'entre elles, choisies à titre d'exemple. Puis nous essaierons de voir quelles difficultés rencontrent aujourd'hui ces modèles.

Dans une deuxième partie qui sera publiée ultérieurement, nous suivrons la seconde approche, en essayant de distinguer les dispositifs et les méthodes qui apparaissent typiques des formations professionnelles universitaires. La difficulté est ici plus grande, car, comme le remarquent Curry, Wergin *et al.* (1993), la formation aux professions est un domaine de recherche encore très récent et peu développé. En outre les quelques études existantes sont faites dans le cadre de chaque école professionnelle et pour répondre à ses propres besoins, sans se situer dans le cadre plus large et les problématiques plus vastes de la formation universitaire à diverses professions. En conséquence, c'est moins une synthèse de ces travaux dispersés que nous proposerons ici qu'une exploration des pistes qui pourraient permettre de penser ensemble ces divers travaux.

En dernier ressort, notre objectif est davantage dans un premier temps de rassembler, relier et analyser un ensemble de matériaux pour, dans un second temps, amorcer la problématisation de cette question de la spécificité universitaire des formations dites professionnelles. C'est cette problématisation qui nous intéresse et apparaît essentielle à esquisser, quitte à ce que celle-ci prête le flanc à des critiques sur l'un ou l'autre aspect insuffisamment fouillé. Ce qui suit est donc imparfait et justifierait des développements encore plus importants. Néanmoins, il a semblé important, à cette étape-ci de notre cheminement, de soumettre pour discussion nos travaux en l'état.

Pour illustrer nos propos, nous prendrons pour référence trois champs de formation professionnelle, l'un pris parmi les professions établies (la médecine), un autre pris parmi les professions nouvelles, mais déjà reconnues (la gestion) et le dernier pris dans un secteur ancien mais longtemps mal reconnu et qualifié de semi-profession (l'éducation). Il est clair que nous ne sommes pas experts de chacun de ces champs et notre tour d'horizon ne peut être exhaustif. Ce qui importe dans la démarche poursuivie, c'est de constater si oui ou non, d'un champ à l'autre, des caractéristiques semblables voient le jour et apparaissent constitutives d'une spécificité de la formation professionnelle universitaire, se faisant en quelque sorte écho les unes aux autres. À cet égard, l'hypothèse qui guide notre recherche met en avant l'autonomisation croissante des formations professionnelles universi-

taires par rapport aux modèles canoniques de référence de l'institution universitaire, une autonomie certes relative et encore objet de débat, mais néanmoins une autonomie réelle au plan des finalités, des curriculums, des modalités institutionnelles et fonctionnelles, ainsi qu'au plan des modes pédagogiques de formation. Une autonomie qu'accentue aussi bien l'évolution des financements de recherche que l'ouverture, grâce aux nouvelles technologies et à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, de marchés internationaux des formations universitaires allant de pair avec la place centrale accordée à l'employabilité (Haug, 2001).

Mais, comme les situations dont nous parlons et les mots mêmes qui nous servent à les dire diffèrent fortement selon les pays et même, selon les acteurs, à l'intérieur d'un même pays, il nous faut commencer par quelques définitions. Par formation professionnelle, on désigne généralement en français toutes les formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu. Elle comporte en général plusieurs dimensions :

- le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ;
- l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ;
- la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être).

Ainsi définies, les formations professionnelles sont très diversifiées, tant par leur lieu d'effectuation que par la nature des activités auxquelles elles préparent. Ainsi on les trouve aussi bien dans l'enseignement secondaire (par exemple en France dans les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique) que dans les universités et les grandes écoles. Elles recouvrent tous les niveaux de formation, du CAP au doctorat de médecine ou au diplôme de l'ENA.

Dans le monde anglophone, on distingue, selon McGuire (1993), la « vocational education », qui concerne la formation professionnelle à des métiers, que l'on trouve au niveau secondaire et dans les cycles courts du supérieur, et la « professional education », qui prépare à l'exercice d'une profession reconnue, dans des structures qui sont en très grande majorité intégrées à l'université. On retrouve ici, au niveau de la formation, la distinction entre métiers et professions, qui existe fortement, avec même des bases juridiques aux États-Unis, mais qui est beaucoup moins forte en Europe continentale.

Parmi les formations universitaires, on distingue souvent les formations professionnelles, centrées sur la préparation à une profession, des formations académiques, qui seraient centrées sur une discipline et couronnées par le cycle doctoral. En fait ces formations doctorales ne sont pas moins professionnelles que les autres : elles préparent au métier de chercheur (1). Globalement, sur l'ensemble des formations professionnelles, Dinham et Strittart (1983) avancent une distinction intéressante entre trois types (technique, académique et professionnel) selon le rapport qu'ont les activités sociales auxquelles elles préparent avec la théorie. Ainsi les professions auraient un rapport beaucoup plus étroit que les métiers avec la théorie et les sciences, car leurs praticiens en utiliseraient le raisonnement et les résultats dans leur travail quotidien. Par contre, par rapport aux formations doc-

torales, qui sont utilisatrices mais aussi fortement créatrices de savoirs et de théories, la formation aux professions serait beaucoup plus utilisatrice que créatrice.

Nous nous en tiendrons ici aux formations professionnelles universitaires. Si beaucoup sont nouvelles, certaines sont fort anciennes, puisqu'on les trouve dès l'origine des universités. Ainsi, les toutes premières universités ont été constituées par le rassemblement de maîtres et d'étudiants qui étudiaient des matières professionnelles complexes, permettant de résoudre certains problèmes que rencontraient dans leur vie leurs contemporains : à Bologne, ce fut le droit qui régit les rapports des hommes entre eux, avec leurs biens et, à l'époque, avec l'Église (droit canon) ; à Salerne, ce fut la médecine qui régit les rapports de l'homme à son corps ; enfin développée à Paris, la théologie, qui régule les rapports de l'homme à Dieu et à l'au-delà. Bientôt d'ailleurs ces disciplines ont donné naissance aux facultés supérieures, toutes professionnelles et où l'on entrait après avoir obtenu le baccalauréat de la faculté des Arts.

Pourquoi et comment est-on passé de cette université médiévale très centrée sur les professions à une université dont on dit aujourd'hui en Europe qu'il faudrait qu'elle se professionnalise beaucoup plus ? C'est une longue histoire, que l'un d'entre nous avait commencé à explorer ailleurs (Bourdoncle, 1994). Pour la comprendre aujourd'hui, nous procéderons autrement. Nous examinerons, à travers trois auteurs qui les ont bien illustrées, trois des principales conceptions qui se sont exprimées et affrontées : l'université libérale, l'université de recherche et l'université au service de la société. Nous verrons ensuite les difficultés que rencontrent ces différents modèles, toujours actifs, à coopérer.

CONCEPTIONS DE L'UNIVERSITÉ ET FORMATION PROFESSIONNELLE

Les trois conceptions que nous avons repérées portent sur l'université en général. Mais elles n'en véhiculent pas moins un point de vue sur la formation professionnelle en contexte universitaire et proposent une position pour celle-ci au sein de l'institution. Après avoir rappelé les éléments principaux de ces conceptions de l'université, nous voudrions dégager la définition et la place qu'elles donnent à la formation professionnelle dans l'université. Puis nous essaierons de voir la présence de ces modèles dans les trois formations professionnelles emblématiques que nous avons choisies : l'enseignement, la gestion et la médecine.

L'université libérale

L'éducation libérale ou le savoir désintéressé

Il n'y a pas de meilleure illustration de cette conception que les travaux de John Henry Newman qui l'a défendue et systématisée dans une série de conférences célèbres faites en 1852 puis publiées sous le titre de « *The Idea of a University Defined and Illustrated in 9 Discourses Delivered to the Catholics of Dublin* ».

Pour Newman, l'université est d'abord et avant tout une petite communauté où enseignants et enseignés discutent, évaluent et explorent des idées difficiles, parfois originales, et toujours d'une portée générale. Avant d'être une communauté de recherche, l'université est une communauté d'échanges et de discussion, et les universitaires sont d'abord des enseignants soucieux de la formation intellectuelle, mais aussi morale des jeunes. Le tutorat et l'internat, les deux dispositifs de formation typiques d'Oxford et de Cambridge, structurent les rapports sociaux et renforcent cette communauté (Dell, 1985).

Au sein de celle-ci, l'enseignement doit être organisé de telle sorte que l'étudiant ait toujours une vue d'ensemble du sujet traité et des rapports d'une discipline particulière avec les autres branches du savoir. En ce sens, la formation doit être pluridisciplinaire et de portée générale. Aux yeux de Newman, l'université, envisagée comme milieu éducatif, est le siège du savoir universel, c'est-à-dire d'un savoir valable en tout lieu et en tout temps ; ce savoir est incorporé dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques, et est ordonné par la philosophie et la théologie ; la formation visera donc à ce que l'étudiant entrevoie les grandes lignes du savoir universel, ses principes de base, l'ordonnance de l'ensemble avec ses points majeurs et mineurs. Elle aura, dit Newman, une « tournure philosophique ».

Cette éducation, générale et pluridisciplinaire, est aussi libérale. Cette expression signifie que le savoir transmis et discuté est à lui-même sa propre fin. La gymnastique de l'esprit, que donne l'éducation libérale, accroît la capacité de connaître et par là, à elle seule, est un bien immense, qui a ses répercussions dans tous les domaines du savoir. Elle permet d'« ouvrir l'esprit, le corriger, le raffiner, le mettre en état d'acquérir le savoir, de l'assimiler, de le maîtriser, de le dominer, de l'utiliser ; lui assurer l'empire sur ses propres facultés, le rendre appliqué, souple, méthodique, exigeant et critique, sagace, fertile en ressources, toujours à l'aise, habile à s'exprimer » (1968 : 247).

L'éducation libérale, si elle forme d'abord et avant tout l'intelligence, est aussi morale. Newman parle d'une tournure d'esprit qu'il qualifie de « philosophique », et dont les attributs sont l'aisance, l'équité, le calme, la modération, la sagesse. Ailleurs, dans une autre conférence, Newman propose comme qualités du gentleman l'esprit cultivé, le goût délicat, un cœur franc, équitable et impartial, et enfin, un comportement noble et courtois. Nul doute qu'ici s'expriment sans retenue les orientations élitistes et aristocratiques anglaises du XIX^e siècle. Elles ont d'ailleurs été fortement critiquées au fil des ans, tout comme la forte sélection des institutions d'enseignement universitaires et préuniversitaires qui se sont inspirées de ce modèle d'éducation : les grammar schools anglaises, les lycées traditionnels français, les gymnases allemands, les collèges classiques du Québec.

Les auteurs contemporains qui essaient de redéfinir l'éducation libérale dans le contexte d'aujourd'hui n'abandonnent pas cette double dimension intellectuelle et morale de l'éducation libérale mais ils insistent davantage sur ce que nous pourrions appeler une morale intellectuelle personnelle, rationnelle et critique.

Place de la formation professionnelle dans ce modèle

Comment cette conception libérale de l'université conçoit-elle la formation professionnelle en milieu universitaire ? On trouve chez Newman et chez d'autres philosophes de l'éducation libérale plusieurs réponses à cette question.

Il y a d'abord la vieille antinomie de principe entre éducation libérale et formation professionnelle. En effet la tradition universitaire médiévale (elle-même enracinée dans la culture gréco-romaine) établissait une forte dichotomie entre le travail intellectuel et le travail manuel, les savoirs théoriques et les pratiques artisanales, entre ce que les Grecs appelaient *Scholè* et les Romains *l'Otium* (le loisir) et le *Negotium* (activité entreprise contre rémunération), ou entre une activité libre et l'esclavage (Arendt, 1989). En ce sens, on peut dire que l'éducation libérale est celle des hommes libres, c'est-à-dire des hommes libérés du travail manuel.

À cet argument traditionnel, Newman en ajoute 2 autres :

– l'éducation libérale est meilleure car elle est générale et apprend à faire face à des situations variées, et à y discerner l'essentiel. À ce titre, elle est plus et plus longtemps efficace que les formations spécialisées, vite dépassées ;

– la formation professionnelle est une mauvaise chose, car elle soumet l'homme à la logique utilitaire du travail et aux dictats d'un milieu qui impose une forte conformité des idées, des valeurs et des attitudes. Ce qui s'avère contradictoire avec les principes de l'éducation libérale. Tout comme, d'ailleurs, la spécialisation.

Conclusion : parce qu'ils sont conformateurs et non libérateurs, restrictifs et spécialisés et non généraux et ouverts, la formation professionnelle et les savoirs utilitaires n'ont pas leur place à l'université.

Ce point de vue radical a, à des degrés variables, survécu jusqu'à aujourd'hui. Ainsi Paul Ricœur l'exprimait encore avec force il y a 30 ans, dans sa préface à l'ouvrage de Drèze et Debelle (1968), sur les conceptions de l'université :

L'université a pour mission de diffuser, à l'ensemble de ceux qui peuvent l'assimiler, une culture générale qui aide ses bénéficiaires à suivre, de plus ou moins près, le mouvement de la recherche moderne, scientifique, littéraire, artistique. Cette mission va, jusqu'à un certain point, en sens contraire du souci, proprement professionnel, d'adaptation aux besoins du pays en cadres dirigeants. À l'encontre de la spécialisation des savoirs et des techniques, qui tend à un émiettement comparable à celui du travail manuel, l'université doit viser à une initiation s'adressant aux aspects les plus généraux du savoir moderne. C'est pourquoi l'enseignement doit tendre au décroisement et à la déprofessionnalisation, offrir aux étudiants des choix multiples et des combinaisons variables, multiplier les recherches interdisciplinaires, encourager les institutions interdépartementales, de manière que les savoirs spécialisés puissent toujours être mis en perspective par rapport au mouvement global de la culture : un médecin peut-il ignorer la psychologie et les sciences sociales, en un temps où la moitié de ses patients sont malades de leur civilisation ? Un architecte peut-il ignorer la biologie humaine, la sociologie urbaine et un ingénieur l'économie politique ? (1968 : 19-20).

Ces propos qui datent de trente ans sont encore entendus et partagés par plusieurs dans le milieu universitaire ; ils ont servi et servent toujours à fonder ou justifier des modifications à des curriculums de formation, de façon à y introduire, maintenir, élargir des contenus et des modes de formation conformes à la tradition de l'éducation libérale.

Présence du modèle dans trois secteurs professionnels

Dans certains pays comme les États-Unis, ce modèle est institutionnellement présent dans toutes les universités sous la forme d'un collège de type « Liberal Arts », qui est préalable à certaines formations professionnelles. Pour les autres, soit il existe une propédeutique à la formation professionnelle dont les contenus sont de type humaniste et de sciences sociales, soit on insère des cours inspirés des humanités et des sciences sociales dans la formation professionnelle.

Formation des enseignants

Personne ne nie l'importance de la culture générale dans la formation des futurs enseignants. Dans les pays où cette formation est entièrement universitarisée, cela conforte la conception libérale de l'université.

Chez certains, cette importance est poussée à son maximum : on souhaite qu'elle absorbe toute la formation universitaire, la formation au métier étant considérée comme du ressort, non pas de l'université, mais du milieu scolaire, jugé mieux équipé et plus efficace dans l'accomplissement d'une tâche qui apparaît essentiellement comme une double tâche d'insertion professionnelle (au sens de training) et de socialisation (au sens d'intériorisation des normes et valeurs du groupe professionnel), tâche qui ne relèverait pas de l'institution universitaire. Avec des spécificités propres à chaque pays, on trouve des positions semblables :

- en France, notamment à l'occasion de la création des IUFM, avec tous ceux (Coq, Finkielkraut, Sallenave, de Romilly...) qui ont dénoncé les enseignements de pédagogie et de sciences de l'éducation, qui seraient autant de temps pris sur la culture générale et la formation disciplinaire ;

- dans les pays où les facultés et départements universitaires de sciences de l'éducation ont le monopole de la formation des maîtres, comme seule et unique voie d'accès au métier, avec tous ceux qui estiment que plusieurs voies devraient être possibles, et notamment une voie qui donne aux futurs enseignants d'abord et avant tout une solide culture générale. Cette position est certes marginale, mais elle existe. Mentionnons qu'elle a été mise en application dans l'Angleterre de M^{me} Thatcher, que certains états américains la tolèrent et qu'un ouvrage récent la défend pour le Québec (Gagné, 1999).

Gestion

Selon Porter (*in* Clark & Neave, 1992), dans les écoles d'administration américaines, de 40 à 60 % de la formation du baccalauréat de quatre ans est consacré à ce que l'American Association of Colleges of Business appelle le CBK – common body of knowledge – et couvrant cinq domaines professionnels (production, financement et mise en marché de l'entreprise ; environnement économique, légal et socio-culturel ; comptabilité, méthodes quantitatives et systèmes managérial d'information ; théorie et comportement organisationnel ; analyse et élaboration d'une politique managériale). Le reste de la formation, donc autour de la moitié, est consacré à la formation dite de culture générale ou libérale.

Médecine

Aux États-Unis, le curriculum de formation médicale a généralement trois composantes (Rothstein *in* Clark & Neave, 1992) : une composante prémé-

dicale, à la fois scientifique et de culture générale, une composante préclinique, dans les sciences médicales de base et dans les autres aspects non cliniques de la médecine, et une composante clinique, pour l'essentiel réalisée en milieu hospitalier. L'éducation libérale a donc une certaine place, dans la première et en partie la deuxième composante.

Elle existe aussi, ne serait-ce que sous forme de propédeutique, ailleurs comme par exemple à l'Université de Montréal ou une récente refonte de la formation des médecins a raccourci la formation professionnelle de ceux-ci de 5 à 4 ans et utilisé l'année ainsi économisée à des fins de propédeutique de type liberal arts.

L'université de recherche

Une communauté vouée à la recherche scientifique

Ce sont les allemands W. Von Humboldt au XIX^e siècle, et K. Jaspers, au XX^e siècle, qui ont formulé le plus clairement cette idée de l'université qui s'est matérialisée dans l'université allemande, dans les graduates schools disciplinaires nord-américains et dans les hautes écoles françaises. On peut résumer cette conception de l'université sous la forme suivante :

1 - l'université, en tant que communauté de chercheurs et d'étudiants, a pour mission essentielle de chercher la vérité. Pour l'atteindre, elle doit se donner comme tâche première la recherche scientifique, meilleur moyen d'établir la vérité ;

2 - l'université repose sur deux principes, à la fois éthiques et épistémologiques : la liberté accordée aux étudiants de choisir les enseignements qu'ils suivent et la liberté accordée aux enseignants-chercheurs de définir eux-mêmes leurs objets de recherche et d'enseignement, car ils sont les mieux à même de juger ce qu'il faut chercher et donc enseigner ;

3 - il doit y avoir une forte symbiose entre l'enseignement et la recherche. D'une part, la recherche est essentielle pour l'enseignement universitaire, car son but est d'y initier. Enseigner, c'est faire participer au processus de construction de la connaissance et non plus simplement transmettre des connaissances déjà constituées, comme dans les cycles d'enseignement antérieurs. Inversement, l'enseignement est essentiel à la recherche et au progrès de la science, car la critique, l'objectivité et la clarté de la science supposent la discussion et la transmission à autrui des résultats de la recherche et leur discussion ;

4 - de cette forte unité entre l'enseignement et la recherche, il découle que seul le chercheur peut vraiment enseigner, et que tout autre ne peut que transmettre une pensée inerte, même si elle est pédagogiquement bien organisée, au lieu de communiquer la vie de la pensée. Dans ce modèle, le meilleur enseignant est donc par définition le meilleur chercheur. Bien sûr, un tel enseignement favorise aux niveaux avancés des formes organisationnelles nouvelles, comme le séminaire, où l'on peut essayer et discuter les idées nouvelles, et plutôt que les « leçons », ou « lectures », où l'on transmet le savoir déjà acquis et la culture du passé, et non le savoir en train de se faire.

Place de la formation professionnelle dans ce modèle

Dans ce modèle tout entier voué à la science, la formation en vue de la recherche scientifique et la formation en vue de l'exercice d'une profession

sont gouvernées par les mêmes principes : rigueur, objectivité, analyse, esprit critique qui définissent l'attitude scientifique. Dans l'univers professionnel, celle-ci est indispensable à la construction et à la maîtrise des connaissances efficaces dans la pratique professionnelle, lui permettant de progresser.

Il faut donc développer la recherche scientifique dans les secteurs professionnels et y lier, comme dans les secteurs fondamentaux, la recherche et l'enseignement. Il n'y a pas de différence essentielle entre les secteurs : ils sont tous deux voués à la science, dans un cas pour elle-même, dans l'autre, en fonction de ses retombées dans certains champs de pratique. Plus l'attitude scientifique pénétrera les curriculums de formation professionnelle, plus les champs de pratique professionnelle pourront profiter des progrès de la science. La meilleure formation, scientifique comme professionnelle, est donc une formation à et par la recherche.

Contrairement à la conception libérale de l'université, qui affirmait une incompatibilité de nature entre formation universitaire et formation professionnelle, la conception de l'université vouée à la science trouve une parenté essentielle entre ces deux types de formation, leur engagement commun dans la recherche scientifique. Cette parenté est d'autant plus forte que la formation professionnelle n'apparaît pas dans ce modèle comme ayant une forte spécificité : elle n'est reconnue que comme lieu d'investissement de la science et de son esprit.

La science, comme esprit et comme éthique, est ainsi vue comme pénétrant et transformant de l'intérieur le monde des professions, y répandant des normes de rigueur, d'objectivité, d'analyse et d'esprit critique. Par ce biais, la science rend possible la remise en question de croyances professionnelles établies, mais en apparence « sans fondement scientifique » ou reposant sur des prémisses discutables, et ouvre la porte à l'évolution et l'innovation professionnelle. Suivant ce point de vue, l'esprit scientifique, parce qu'il est entièrement voué à la recherche de la vérité, selon des procédures reconnues, peut bousculer des orthodoxies professionnelles et être une source d'innovation.

Présence du modèle dans trois secteurs professionnels

La formation des enseignants

L'universitarisation de la formation des maîtres, et plus globalement du champ de la pédagogie, qui s'est faite d'abord dans les années d'après-guerre en Amérique du Nord, puis plus récemment en Europe, peut être analysée comme une double tentative :

- élever le niveau de la formation initiale : passage d'un niveau bac ou un peu plus à la licence ;
- donner des bases scientifiques à la formation et à la pratique professionnelle.

En effet, si la pédagogie entre à l'université, c'est qu'elle accepte de se transformer en sciences de l'éducation, c'est-à-dire de passer d'un ensemble de discours fortement prescriptifs et pragmatiques à un champ pluridisciplinaire soumis aux méthodes de production de connaissance des disciplines contributives (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, etc.). On envisage ainsi de passer d'une pédagogie normative à une pédagogie scientifique.

Certes, ce mouvement de scientification et donc de disciplinarisation sous forme de sciences de l'éducation qui a accompagné l'universitarisation de la formation des enseignants ne va pas sans tension, notamment entre la demande sociale en matière de savoirs améliorant les pratiques éducatives et la volonté de reconnaissance scientifique, comme le montrent Hofstetter et Schneuwly (1998). Il n'en est pas moins incontestable.

La gestion

Au cours des années cinquante, les écoles d'administration avaient été fortement critiquées pour une piètre qualité de la formation dispensée : on leur reprochait une absence de rigueur et de consistance, un corps professoral insuffisamment formé selon les canons universitaires traditionnels, une faible sélection des étudiants, etc. D'un peu partout, on réclamait un rehaussement des exigences, de la qualité de la formation, de la recherche (avec des méthodologies plus quantitatives) et l'introduction des sciences sociales et humaines (Porter *in* Clark & Neave, 1992).

Les années soixante ont marqué un tournant majeur, à la fois en termes d'internationalisation d'un modèle de formation – le MBA devient une norme de référence internationale – et aussi en termes d'introduction des « applied behavioral sciences and operations research » (1992 : 1071). Geiger et Nugent insistent sur ce qu'ils appellent un « new paradigm in management studies » combinant les « behavioral sciences » en vue d'élucider les décisions d'achat des consommateurs ou le comportement dans les organisations, et l'« operations research and system analysis » qui permettent des modèles mathématiques de prise de décision dans le domaine de la production, de la distribution et des opérations internes d'une entreprise (Geiger et Nugent *in* Clark & Neave, 1992).

Médecine

Jusqu'au XVIII^e siècle, étant donné les limitations du savoir, l'apprentissage était le principal mode de formation médicale. Certes, des écoles de médecine étaient apparues dès le 9^e siècle dans le monde arabe, puis, en Italie (Salerne) et en France (Montpellier), dans le cadre encore incertain des premières universités. Mais elles ont formé peu de médecins et peu fait avancer le savoir médical. En fait celui-ci s'est beaucoup développé après la création en Allemagne, au début du XIX^e siècle, d'écoles médicales appuyant l'enseignement sur la recherche scientifique et favorisant le développement de spécialisations nouvelles encore mal reconnues et pourtant pleines d'avenir comme la médecine.

La première université qui soit apparue en tant que telle, c'est-à-dire en étant fondée essentiellement sur la recherche et sur les enseignements de recherche (post-graduate), aux États-Unis, Johns Hopkins, s'est explicitement inspirée du modèle allemand. Mais, obéissant à la tradition utilitariste américaine, Johns Hopkins a voulu fournir aux étudiants non seulement les bases intellectuelles de la médecine, mais aussi les savoir-faire et les attitudes nécessaires dans la pratique du métier, comme le faisaient les « écoles de propriétaires », cabinets privés où l'on apprenait sur le tas, en aidant le médecin propriétaire. Cependant contrairement à eux, pour y arriver en restant cohérente avec ses principes, l'université a développé ses recherches sur la clinique et la pratique médicale et a formé ses étudiants à utiliser les résultats de telles recherches et à acquérir une démarche de recherche. En fait la médecine était ainsi redéfinie comme une profession à la fois intellec-

tuelle et pratique. Cette idée chemina jusqu'à l'invention, puis la généralisation du « teaching hospital » à la suite des rapports (1910 et 1925) de Flexner, ancien élève de Johns Hopkins et grand admirateur de son président fondateur, formé en Allemagne. Ce centre hospitalo-universitaire, qui fut repris et adapté dans de nombreux pays, permet en effet que s'effectuent conjointement la pratique des soins, la formation à cette pratique et la recherche.

Plus largement on peut, avec Rothstein (*in* Clark & Neave, 1992) et Barras (2001), comprendre l'histoire de la formation médicale dans différents pays comme celle de l'articulation entre les deux principales composantes de la formation : la formation formelle dans les écoles de médecine – qui avec le temps s'affilient à l'université – et la formation clinique dispensée dans les hôpitaux, dispensaires et institutions charitables ; à partir du milieu du XIX^e siècle, un rapprochement s'opère entre ces deux composantes de formation selon divers modes d'intégration. On aboutit ainsi après 1920 et les solutions à la fois scientifique et cliniques de Flexner, à un curriculum tripartite qui s'est largement diffusé dans le monde : après un ou deux ans consacrés aux sciences « propédeutiques » (biologie, physique, chimie), vient l'acquisition pendant 3 ou 4 ans des sciences biomédicales fondamentales (anatomie, morphologie, physiologie, biochimie), le tout s'achevant par une formation clinique.

Une division du travail s'institutionnalise aussi : la formation formelle est de plus en plus prise en charge par des non-médecins, spécialisés dans une branche ou l'autre de la science médicale. Deux facteurs expliquent cette évolution selon Rothstein : l'évolution de la recherche – nous dirions la domination de l'idée d'université de recherche scientifique – et le fait que les professeurs non-médecins bénéficient d'un salaire moins élevé que les médecins dont la rémunération doit s'approcher de celle du praticien.

En somme, au fur et à mesure que la formation médicale s'institutionnalise à l'université, et s'émancipe d'un modèle de formation trop exclusivement centré sur l'apprentissage, la formation préclinique prend de l'importance et les professeurs de carrière dits « fondamentalistes » y assument une place de plus en plus grande, en enseignement comme en recherche. La science médicale se développe et la corporation présente aujourd'hui son histoire comme la longue succession des progrès scientifiques développant l'efficacité de ses pratiques et multipliant ses spécialisations (Barras, 2001). Maintenant le modèle basé sur la recherche scientifique domine les études et les pratiques médicales.

L'université de service

L'université au service du progrès social ou le savoir utile (Whitehead)

Nous référons ici aux écrits de A.N. Whitehead qui ont eu un retentissement considérable aux États-Unis, puisqu'ils y ont exprimé et philosophiquement légitimé une conception de l'université au service non pas de la vérité, ou de la science, mais de la société en général et d'une société particulière, à savoir dans ce cas-ci, la société américaine. Dans *The Aims of Education* (1929), Whitehead consacre un chapitre à l'université, qu'il introduit en soulignant l'ouverture à l'Université Harvard (où il a enseigné après l'avoir fait à Oxford, comme Newman) d'une école de commerce !

Contrairement à Newman et aux tenants de l'éducation libérale, Whitehead insiste pour que la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société. Loin de considérer la culture et la science comme des fins en elles-mêmes, il n'a aucune objection à ce que l'éducation, quels que soient la forme et le contenu qu'elle prenne, soit utile.

Coexistent dans les universités trois types d'acteurs : – les *scholars*, les *discoverers* et les *inventors*. Les premiers font revivre la beauté et la sagesse du passé et de la tradition des arts, des lettres et de la philosophie ; les seconds font avancer le savoir (scientifique) en formulant des vérités générales, et les troisièmes « appliquent » ces savoirs et ces vérités générales de manière à répondre aux besoins sociaux du monde actuel. Le rôle éminent de l'université, c'est d'assurer la rencontre de ces trois types d'acteurs. La fusion de leurs activités, qui sont toutes progressistes, peut en faire un réel instrument de progrès.

Ainsi, à travers l'histoire des universités, sous leur impulsion, l'aventure de la pensée et celle de l'action se sont rencontrées. Cela correspond d'ailleurs non seulement à une nécessité sociale, mais aussi à une profonde réalité psychologique, tant chez l'étudiant que chez le professeur, puisque selon Whitehead, l'intelligence travaille mal dans le vide et cherche toujours à s'appuyer sur la rencontre de la théorie avec la pratique. L'université se caractérise donc par une forte symbiose entre l'action et la réflexion, c'est d'ailleurs ce qui en assure l'insertion sociale et en fait un foyer de progrès social.

Place de la formation professionnelle dans ce modèle

Selon Whitehead, la formation professionnelle universitaire est une forme d'éducation parmi d'autres, puisque toute éducation est « acquisition de l'art d'utiliser des connaissances » (cité in Drèze et Debelle, 1968 : 77). Plus précisément, le but de l'université est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets. Plus explicitement,

Quand je parle de principes, je ne pense guère à des formulations verbales. Un principe complètement assimilé est plutôt un mode de pensée qu'une proposition formelle. Il devient réaction naturelle de l'esprit au stimulus approprié de situations qui l'illustrent... La culture n'est rien d'autre qu'un fonctionnement harmonieux de l'intelligence mise en mouvement... C'est pourquoi l'opposition entre les exigences de la science pure et celles de la compétence professionnelle est beaucoup moins nette qu'on pourrait le penser (cité in Drèze et Debelle, 1968 : 41-43).

La formation professionnelle implique donc une formation intellectuelle, non pas au niveau des détails techniques, qui passent ou qui s'oublient, mais au niveau des principes généraux et de la manière de les appliquer. Elle est ici conçue comme apprentissage d'une forme de pensée proche de ce que plusieurs nomment « apprendre à penser comme » (« thinking like... ») un professionnel, un médecin, un gestionnaire, un enseignant, etc. Dans cette vision, Ben David réfléchissant à l'échec de l'universitarisation de certains métiers à la suite du Land Grant Act est ici très clair : « pour enseigner quelque chose utilement, il doit exister un corps de connaissances systématique qui va au-delà des connaissances et tours de main habituels des différents métiers » (cité par Bourdoncle, 1994). Là où ces

connaissances n'existent pas et ne peuvent être générées par la recherche, l'apprentissage sur le tas sera plus efficace comme mode de formation.

À vrai dire, il nous semble que la recherche peut produire des connaissances nouvelles à portée générale sur n'importe quelle activité, mais que toutes les activités n'exigent pas de remonter à ces connaissances générales pour déterminer la conduite à tenir. Lorsque l'on traite le plus souvent de cas standardisés, les règles particulières qui permettent de les résoudre sont suffisantes et cognitivement plus économiques que le recours aux principes généraux. Par contre, lorsque l'on rencontre le plus souvent des cas individualisés, ce qui est le sort notamment des métiers de l'humain, alors il est plus pertinent de réfléchir sur des savoirs de haut niveau pour trouver, derrière la singularité, les principes qui permettent, après raisonnement, de choisir une conduite efficace. C'est ce qu'ont appréhendé Jamous et Pelloile (1970) à l'aide de leur rapport entre indétermination et technicité. Ce dernier terme mesure la part jouée dans la production du service par l'application directe de règles et manières de faire. L'indétermination au contraire désigne l'absence de ces règles immédiates et le recours au raisonnement et à la créativité du professionnel, qu'il a développé à l'université, lors de sa formation professionnelle.

Mais la formation professionnelle n'est pas qu'intellectuelle, elle doit aussi être « pratique ». Même s'il ne développe pas cet aspect, Whitehead ne le renie pas. Ici les universitaires qui fondèrent John Hopkins en 1876 et plus tard Flexner (1910) jouèrent un rôle capital en pensant et créant les hôpitaux universitaires, en tant que lieu où s'effectuent la pratique des soins, la formation à cette pratique et la recherche. C'est alors qu'est née l'école professionnelle universitaire comme lieu de jonction entre des savoirs généraux, produits par la science et la philosophie, et les exigences d'une pratique professionnelle. En son sein, l'hétéronomie est reconnue et trouve un espace pour se déployer.

Une forme d'apprentissage entre alors à l'université, comparable à celle des arts mécaniques du Moyen Âge, sauf qu'elle se veut régulée par la science ou des savoirs systématiques, explicites et soumis à la critique universitaire. Toutes les écoles universitaires, à peu de choses près, adopteront ou voudront adopter ce modèle clinique, celui d'une forte interaction entre une formation intellectuelle s'appuyant sur une base de connaissance explicite et en développement, et une formation pratique effectuée en contexte réel, mais aux risques calculés.

Parsons et Platt, dans *The American University* (1976), partagent cette vision de la formation professionnelle universitaire : soucieux de montrer le développement en contexte universitaire du « cognitive complex » et son articulation entre les secteurs « fondamentaux » et les secteurs « appliqués », ils reconnaissent que les facultés professionnelles partagent « a clinical focus » qu'ils définissent en termes d'échanges entre l'université, qui propose des savoirs, et un secteur d'activité, qui signale les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique. Certes, pour Parsons, comme dans la tradition allemande, le cœur de l'université, c'est l'école graduée, le lieu de formation à la recherche et le lieu de production de la connaissance. L'école professionnelle apparaît, elle, comme le lieu de production de compétences, plus que de savoirs. Ceci dit, pour ces auteurs, la compétence fait partie du « complexe cognitif », puisque le savoir y joue un rôle essentiel selon la définition qu'ils

en donnent : capacité à atteindre le but grâce à un processus de choix où le savoir valide et pertinent joue un rôle central (Parsons et Platt, 1976 : 68).

La philosophie de Whitehead réconcilie en quelque sorte le monde des professions avec l'université, puisqu'elle soumet l'ensemble de l'université à une vision utilitaire ; dans pareil cadre, les formations professionnelles n'ont aucun complexe à avoir pignon sur les campus universitaires. Cependant, elles y seront chez elles, selon Whitehead, dans la mesure où elles participeront à la réflexion inventive sur les savoirs et les principes généraux qui fondent une pratique professionnelle et si, par ce biais, elles contribuent à l'innovation. Si nous interprétons convenablement la pensée de ce philosophe, les écoles professionnelles universitaires sont utiles à la société, dans la mesure où elles font progresser les milieux professionnels ; elles doivent donc s'insérer dans des dynamiques de changement et d'innovation, et non pas, suivant des catégories d'analyse sociologique, simplement reproduire et légitimer la reproduction des pratiques établies. Le progrès de la société en dépend.

Bilan des modèles

Distinctions

Implicite dans deux des trois courants analysés est l'idée que le mouvement du monde des professions, et au premier chef, de la formation professionnelle, du moins en milieu universitaire, est induit par des forces qui lui sont « étrangères » ou externes, à savoir la culture générale, la philosophie et la science dans ses aspects fondamentaux. On peut parler d'une hiérarchisation, d'une forte subordination et d'une « colonisation » des formations professionnelles dont on saisit mal, dans ces deux modèles, la spécificité, si tant est qu'il y en ait une.

De lui-même, le monde des professions apparaît dans les deux premiers modèles comme étroit, spécialisé, englué dans les détails concrets et dans l'univers du particulier. N'y apparaît pas à l'œuvre une forme d'intelligence spécifique, valable, capable d'évoluer au plan des pratiques et des savoirs qui les fondent. L'université est donc nécessaire au monde des professions comme source d'enrichissement culturel, fondement scientifique et source d'orientation éthique : la démonstration de cela est d'ailleurs un élément important du discours des philosophes étudiés. Est ici à l'œuvre une rhétorique qui veut paradoxalement fonder et justifier l'apport de l'université à la société, et au monde du travail et des professions en général.

Ainsi, former un professionnel apparaît comme une affaire de culture générale, d'attitudes et de valeurs scientifiques, ainsi que d'éthique. Une formation professionnelle universitaire, suivant ces deux modèles, ne se développe pas en se moulant « mécaniquement » aux exigences objectivement définies d'une fonction de travail. Elle prend ses distances par rapport à ce type d'analyse de fonction, et ne la reconnaît que si on y voit à l'œuvre des principes généraux, l'occasion de l'exercice d'un jugement imbibé de raison et de culture générale.

On est loin de l'insistance des milieux professionnels contemporains pour le développement de véritables compétences, au sens de la capacité d'agir efficacement dans une situation définie, et qui implique la mobilisation des

savoirs et des connaissances et leur transposition, et aussi la recherche et l'élaboration des stratégies d'action adéquates.

C'est à travers la troisième idée de l'université que la notion de faculté professionnelle universitaire, comme espace de formation dotée d'une spécificité, apparaît. Cette spécificité tient à la rencontre des deux aventures humaines fondamentales, celles de l'action et de la réflexion, ou autrement dit, elle tient essentiellement à une transaction entre l'université, en tant qu'institution de haut savoir, et des groupes professionnels, en tant qu'instances responsables d'activités sociales considérées comme importantes, ces activités utilisant des savoirs. L'école professionnelle suppose une tension entre ces deux termes, c'est-à-dire à la fois une complémentarité et une opposition.

Dialogue et difficultés

Ces trois modèles toujours vivaces se disputent l'espace d'influence et de discours sur l'université. Ils y participent aussi en partie parce qu'ils se recoupent : les points de vue de Jaspers et de Newman, tout en étant par plusieurs côtés radicalement différents, se recoupent dans l'idée d'une université loin du bruit du monde, lieu d'une distance critique et de la liberté, lieu aussi d'une solide formation philosophique, c'est-à-dire une formation à et par la raison ; celle de Jaspers et de Whitehead se rejoignent dans l'importance commune accordée à la science. Enfin Whitehead reconnaît pleinement le rôle des « arts libéraux » dans une éducation professionnelle. Sans ces recoupements, le dialogue entre les modèles serait impossible.

L'université actuelle, c'est un peu cela : un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu entre ces trois modèles. Conflit continu parce qu'ils cohabitent en permanence sur les mêmes campus avec leurs conceptions et leurs revendications souvent différentes. Conflit contenu parce que, comme nous l'avons vu, ils se recoupent malgré tout en partie, et surtout parce qu'ils se répartissent en des cycles et souvent des endroits différents, les collèges of liberal arts pour une grande partie des partisans de la conception libérale, les cycles de recherche post-licence, pour les tenants de la conception scientifique et les écoles professionnelles souvent autonomisées dans des bâtiments distincts pour les derniers.

Allons un peu plus loin, au-delà de cette image à la fois complémentaire, conflictuelle et finalement confuse des universités américaines. En fait si sur ce continent, la grande majorité des écoles professionnelles sont maintenant intégrées dans les universités, les plus prestigieuses, les plus anciennes ou les plus importantes ont peu de liens avec les autres structures universitaires, qu'il s'agisse du collège, des départements disciplinaires, de l'école doctorale ou même des autres écoles professionnelles. Comme le soulignait le Chancelier Capen dès 1953, ces écoles professionnelles sont à peine distinguables des écoles indépendantes : elles mènent une vie à part, avec leurs propres règles de recrutement et leurs propres curriculums, elles s'autofinancent avec leurs droits d'inscription ou des subventions gouvernementales qui leur sont versées directement, s'autocontrôlent avec leurs propres membres et se maintiennent physiquement hors de la vue et mentalement hors de l'esprit du reste de la communauté universitaire. Fallait-il appeler université cet ensemble faiblement organisé et aux objectifs multiples que de telles écoles professionnelles formaient avec les autres structures universitaires ? Ne valait-il pas mieux le nommer multi-versité, comme le proposait Kerr (1963, 4^e éd.1995) ?

Quoi qu'il en soit sur le plan organisationnel, l'école professionnelle intégrée à l'université est devenue pour les formations professionnelles supérieures « la norme et l'idéal », selon l'expression d'Anderson (1962). Or aux États-Unis, l'on admet généralement que deux caractéristiques distinguent les formations professionnelles universitaires des formations données dans des écoles professionnelles spécialisées :

- l'exigence d'asseoir la formation professionnelle sur une formation libérale, ce qui permettrait aux étudiants de devenir des professionnels cultivés et non de simples techniciens compétents (Curry L., Wergin J.F. et al., 1993) ;
- l'exigence de donner une assise scientifique à la formation professionnelle, en développant aussi bien l'enseignement des disciplines scientifiques que l'effectuation de recherches propres.

On retrouve là la conception œcuménique des formations professionnelles supérieures qu'exposait Whitehead. Ce n'était, ni pour lui, ni pour ceux qui l'ont suivi, un œcuménisme tactique, une concession aux deux conceptions antérieures et bien établies de l'université. Ces auteurs croient profondément à la complémentarité de ces orientations dans toutes les formations professionnelles et c'est, à leurs yeux, ce qui explique et justifie qu'elles se soient universitarisées, en transformant leurs programmes et leurs orientations. Ceci ne va pas sans difficultés, ni même aujourd'hui sans contestation d'une telle complémentarité. Les difficultés ne sont pas seulement d'ordre organisationnel, comme on l'a déjà entrevu, ce sont aussi des difficultés de fond, tenant aux conceptions, souvent différentes d'un secteur professionnel à l'autre, de ce que doit être la formation libérale et la formation scientifique dans une formation professionnelle. Voyons ces points tour à tour.

Les conceptions divergentes de la formation libérale

En Europe méditerranéenne, et tout particulièrement en France, on ne parle guère de formation libérale. Ainsi dans un numéro récent de *Recherche et formation* significativement intitulé « Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs » (Bardel-Denonnain et Chaix, 1998), on ignore l'expression formation libérale, on préfère parler d'humanités, de formation générale, de formation dans les sciences humaines et sociales ou même de formation humaine. Dans les autres pays d'Europe, l'expression semble beaucoup plus fréquente, mais ses sens sont très différents, ce qui n'est guère étonnant lorsqu'on se rappelle avec Rothblatt (2000) ou Silver et Brennan (1988) les milliers de sens et de débats que l'histoire a déposés dans ces mots et que la géographie a encore spécifiés selon les pays. Remarquons toutefois qu'en Angleterre et aux États-Unis, tout le monde semble d'accord sur l'importance d'une formation libérale dans le sens donné par Newman, c'est-à-dire une formation qui ouvre l'esprit, le libère de la pression du milieu social et professionnel et lui apprend à penser de manière autonome. Mais l'accord ne va pas au-delà de ce bel idéal. Quels sont les enseignements qui permettent de l'atteindre ? Faut-il les mettre en rapport avec la future profession, quitte à spécifier chaque discipline selon le secteur, avec par exemple de l'histoire, mais différente pour les futurs économistes et les juristes ? Faut-il au contraire les enseigner pour elles-mêmes, en leur conservant leur caractère gratuit et désintéressé ? Faut-il les enseigner dans un temps (le 1^{er} cycle aux États-Unis) et un lieu, le liberal arts college, qui leur est spécifique ou au contraire les inclure dans la formation professionnelle ? On comprend qu'à autant de questions soit apporté un nombre

de réponses d'autant plus grand que le système est décentralisé. À vrai dire, on peut distinguer trois grands types selon la nature du curriculum et le lieu où il est délivré.

Il y a d'abord ce que l'on appelle aux États-Unis les arts libéraux, ensemble de cours portant sur les humanités (littérature, histoire, langues vivantes, philosophie), les sciences physiques, biologiques et mathématiques et les sciences sociales, qui sont enseignés dans les collèges de même nom et le plus souvent sans finalité professionnelle. Cet ensemble constitue une formation amenant en quatre ans à la licence (bachelor of arts ou bachelor of science, selon la spécialisation). Cette formation a explicitement pour but de développer des capacités intellectuelles transversales et de donner une culture générale.

On trouve ensuite ce qu'on appelle la formation générale, ensemble de cours optionnels concernant les lettres, arts et sciences, qui peuvent constituer une part importante (30 à 50 %) des études professionnelles. Ils se différencient des arts libéraux par deux traits : ils ne sont pas cantonnés aux premiers cycles et ils sont largement optionnels, si bien que les choix faits n'ont pas forcément la cohérence cognitive d'un curriculum fortement construit, comme pour les arts libéraux.

Reste enfin ce que Armour et Fuhrmann (1993) appellent la formation libérale. Elle a des objectifs proches de l'idéal prôné par Newman. On peut résumer ainsi : développer les capacités de pensée autonome et critique ; faire acquérir les bases culturelles nécessaires pour l'exercice de la pensée, développer le sens des valeurs et leur questionnement critique, et enfin renforcer la capacité à communiquer les résultats de sa pensée. Selon ces auteurs, une telle formation peut se dérouler aussi bien dans la formation professionnelle qu'en dehors, se manifester aussi bien dans les disciplines de formation générale que dans les matières professionnelles, car celles-ci peuvent tout autant développer l'esprit critique, la maîtrise de la culture spécifique au domaine professionnel, le sens des valeurs et la capacité à expliciter ses actes et décisions professionnelles.

Dans ces trois cas, même si l'idéal revendiqué et les objectifs visés sont proches, la diversité des conditions de mise en œuvre rend inévitable une grande divergence dans les réalisations et un débat permanent sur les meilleures solutions. Il semble bien, si l'on en croit Anderson jadis (1962) comme Armour et Fuhrmann plus récemment (1993), que l'éducation purement libérale perd du terrain aux États-Unis (la majorité des maîtrises – 86 % – et même des doctorats – 53 % – sont maintenant attribués par des écoles professionnelles). Ceci s'effectue au profit d'une formation générale ou d'une formation libérale plus en lien avec les secteurs professionnels concernés et s'effectuant de plus en plus souvent dans les écoles professionnelles elles-mêmes. Même en Europe, comme on le verra en conclusion, la formation libérale est de plus en plus pensée en relation avec la formation professionnelle, si l'on en croit Barnett (1994), qui parle, après Silver et Brennan (1988), de « liberal vocationalism ».

La place des sciences : contestations et différenciations

C'est à la suite d'un rapport de la Fondation Carnegie établi par Flexner en 1910, avant même les écrits de Whitehead, que les études médicales ont été universitarisées et sont devenues plus scientifiques. Cette réforme très influente a lancé le mouvement de scientification et d'universitarisation dans

d'autres secteurs professionnels (droit, avec le rapport Reed en 1921, odontologie avec le rapport Gies en 1926...). Quatre-vingt ans plus tard, c'est un autre rapport de la même fondation Carnegie, celui de Boyer (1990), qui a relativisé l'importance de la science en affirmant qu'à côté de l'érudition scientifique, tout universitaire des secteurs professionnels doit développer trois autres expertises, dont une en matière de pratique. Entre temps, deux types d'arguments ont attaqué soit la prééminence que Whitehead ou Flexner accordaient aux sciences dans toute formation professionnelle universitaire, soit de manière plus radicale et plus récente, la place même de l'université dans la production scientifique.

Tout d'abord, une critique sur l'organisation même des formations professionnelles universitaires et ses conséquences : leur inclusion dans des universités où la suprématie était donnée à la recherche a dévalorisé la pratique et ses savoirs propres, comme l'ont souligné Jencks et Riesman (1977). Dans cette conception hiérarchique, l'efficacité de la pratique et de ses savoirs ne les justifient aucunement, seuls leurs liens avec des savoirs systématiques, si possible scientifiques, peuvent le faire en leur donnant la cohérence et la rigueur nécessaires. Ainsi dans cette société américaine particulièrement utilitaire, le savoir est désormais perçu comme indépendant et même antérieur à toute pratique. On commence d'ailleurs ses études par l'apprendre (études précliniques), bien avant le faire et la mise en pratique (études cliniques). Quant à l'apprendre par le faire cher à Dewey, il est également reporté aux études cliniques. Il y a donc une division forte dans les études et plus largement dans la profession entre la théorie et la pratique, le laboratoire et le lieu de l'exercice professionnel, la recherche et les applications. Or la hiérarchie que recouvre cette division n'est pas justifiée. Sous le nom de modèle de la rationalité technique, Schön (1983, 1993) a dénoncé ce schéma positiviste, hiérarchique et applicationniste du savoir créé dans les laboratoires de recherche fondamentale, développé dans des lieux de recherche appliquée et ensuite utilisé sans grande créativité par des praticiens. En effet, un tel modèle qui fait du praticien un simple agent mettant en œuvre les règles, méthodes et connaissances construites par la recherche et apprises à l'université, ignore son rôle essentiel dans la construction du problème à résoudre. C'est lui qui, pour cela, mobilisera ses acquis universitaires, s'ils conviennent et, sinon, son savoir implicite, issu de son expérience, et sa réflexion en action, pour reformuler et surtout résoudre malgré tout le problème. Il faut donc non seulement transmettre le savoir établi par la recherche, mais aussi développer les capacités de « réflexion sur le savoir et de réflexion en action qui se manifestent dans les actions réussies ou problématiques des praticiens » (Schön, 1996), car c'est cela qui aidera les futurs praticiens à affronter les cas problématiques.

Or, deuxième critique, ces cas problématiques, qui ne relèvent pas de la rationalité technique, parce qu'ils sont marqués par l'incertitude, la singularité, l'instabilité et le conflit de valeur, toutes choses qui lui échappent, ces cas sont nombreux dans toute pratique professionnelle, mais de manière différente selon les caractéristiques de chaque secteur. Ainsi le rapport entre recherche et pratique varie selon qu'il s'agit d'une profession majeure, régie par une finalité claire, un contexte institutionnel stable et un consensus fort sur un paradigme dominant dans l'établissement de ses savoirs (médecine, droit) ou d'une profession mineure aux buts ambigus, sans base de savoirs systématiques (éducation, travail social, soins infirmiers) ou avec des paradigmes conflictuels (psychiatrie). Si l'on y ajoute d'autres caractéristiques

relevées par Rice et Richlin (1993), comme le fait de travailler sur du physique où les lois sont nombreuses et stables ou sur du biologique et de l'humain, où la complexité est plus grande et les lois moins fréquentes, le fait aussi que les formateurs universitaires continuent à pratiquer ou pas, le niveau de certification ou encore le type d'orientation dominant dans leur secteur (par exemple l'aide en médecine et enseignement, l'esprit d'entreprise en gestion ou en journalisme, l'esprit technique enfin en ingénierie ou architecture), on comprend qu'il y ait de grosses différences d'un secteur à l'autre dans le rapport à la science ou au savoir rationalisé. Donnons quelques exemples :

- en médecine et en ingénierie, on favorise la séparation d'abord, puis l'application hiérarchique ensuite entre la recherche scientifique, centrée sur la découverte et surtout faite en laboratoire et la pratique, qu'elle soit clinique, au chevet du malade, ou technologique, dans la salle des machines ou le bureau d'études ;

- en éducation, soins infirmiers et travail social, on favorise la pratique centrée de manière réflexive sur le client et la situation plutôt que sur l'application de connaissances établies par la recherche ;

- en gestion, comptabilité ou architecture, on favorise surtout la construction et plus encore l'application pragmatique de principes d'action adaptés aux situations rencontrées.

On l'entrevoit ici, le rapport à la science est trop variable selon les secteurs pour qu'elle puisse servir de fondement partout. Une formation favorisant la résolution de problèmes et la réflexion sur la pratique permet beaucoup mieux qu'une formation scientifique de former de futurs « praticiens réflexifs ». Pour ces deux raisons, et sans aucunement renier la nécessité de la recherche, le modèle des écoles professionnelles universitaires s'appuyant essentiellement sur la recherche scientifique est contesté.

À ces deux raisons, on peut aujourd'hui en ajouter une troisième, plus radicale, qui conteste non plus la prééminence donnée aux sciences dans les formations professionnelles universitaires, mais la prééminence de l'université elle-même dans la production des sciences. En effet, si l'on en croit Gibbons *et al.* (1994), la production actuelle des savoirs scientifiques ne se ferait plus de manière privilégiée dans le réseau relativement homogène des universités, mais bien plutôt dans un réseau beaucoup plus hétérogène, mêlant aux laboratoires universitaires des laboratoires d'entreprises, des firmes innovantes, des sociétés d'expertise, des bureaux d'études publics et privés et des groupes ad hoc de coordination et de normalisation. Ce n'est pas une simple évolution dans le partage de la production des savoirs scientifiques entre une institution jusque-là dominante, l'université, et des organismes jusque-là plus utilisateurs que producteurs. Il s'agit en fait, comme le suggère le titre, d'un nouveau mode de production du savoir, dans des sociétés contemporaines de plus en plus basées sur la connaissance et ses applications. Il se distinguerait fortement du mode universitaire précédent par plusieurs caractéristiques. D'abord, il serait orienté, dans sa manière de poser ses problèmes de recherche et de les résoudre, non par l'offre universitaire, qui privilégie la cohérence cognitive sur l'efficacité sociale, mais par la demande sociale et pour y répondre. Ensuite il favoriserait les équipes hétérogènes, car répondre aux problèmes souvent mal formulés de la demande sociale exige des compétences multiples et fait appel à des chercheurs d'origine, de formation, de disciplines et d'intérêts divers, plutôt qu'à la communauté homogène des

chercheurs de laboratoires universitaires. Plus encore, la souplesse organisationnelle, qui permet d'ajuster les compétences à mobiliser en fonction des problèmes à résoudre, serait préférée à la stabilité des structures de recherche liées à l'enseignement et donc aux disciplines. Il serait d'ailleurs non pas disciplinaire, mais transdisciplinaire. Sur plusieurs de ces caractéristiques récentes de la recherche – prise en compte de la demande sociale, hétérogénéité des équipes, souplesse institutionnelle et partenariats multiples, inter ou transdisciplinarité – les écoles professionnelles paraissent mieux placées que les départements disciplinaires. D'ailleurs, comme on l'a précédemment indiqué, elles produisent déjà plus de travaux de recherche (86 % des maîtrises et 53 % des doctorats aux États-Unis) que les départements disciplinaires, si l'on en croit les chiffres pourtant relativement anciens (1986-87) avancés par Conrad & Bolyard Millar (*in* Clark et Neave, 1992).

En tout cas, ces critiques remettent en cause notre idée initiale que la spécificité des formations professionnelles universitaires, c'est de fusionner en partie les trois modèles d'université. Ce fut peut-être le cas jadis. Aujourd'hui, il semble que les écoles professionnelles, s'appuyant sur la demande sociale et encouragées par l'évolution de la recherche et par les politiques gouvernementales de développement des formations professionnelles et de professionnalisation de l'université, cherchent à se libérer de la tutelle des deux autres modèles pour mieux développer leurs caractéristiques propres. En fait, le rapport de l'université à la société a changé. Ce n'est plus une institution marginale, réservée à la formation d'un groupe élitaire, mais une institution centrale, bien reliée au reste du système éducatif et emportée par le courant dominant de modernisation, de rationalisation et de massification démocratisante. Elle ne peut plus se contenter de donner une formation générale et libérale, ni même une formation scientifique, en ignorant la manière dont ses étudiants pourront ensuite gagner leur vie. En tout cas les étudiants « post graduate » ne l'ignorent pas, puisqu'ils donnent la préférence aux écoles professionnelles pour les maîtrises et doctorats, comme on l'a déjà vu. On peut interpréter cette évolution dans l'ample perspective socio-politique qu'a dessinée Y. Lenoir en ouverture au 13^e Congrès International de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (2000). On serait passé de l'université culturelle et libérale, prônée par Newman, qui depuis deux siècles contribuait au renforcement des États-nations en fondant l'identité nationale de manière diverse, sur la culture en Allemagne et sur les lettres en Angleterre, à une université dite d'excellence, qualificatif de marketing suscitant tous les espoirs et masquant selon Readings (1996) les orientations beaucoup plus utilitaristes des grandes corporations qui poussent à la mondialisation, au déclin de l'État-nation et à l'affaiblissement des fonctions culturelles de l'université au bénéfice de ses fonctions professionnelles.

Ainsi nombre d'universitaires ont pu dénoncer le trop grand développement de ces étroites formations professionnelles et reprendre la critique d'Adorno et Horkheimer à propos de l'emprise croissante de la rationalité instrumentale sur le dernier bastion qui lui résistait, l'université. D'autres ont pu aussi, avec A. Bloom ou J. de Romilly, condamner l'affaiblissement de la formation libérale et de la transmission des œuvres du passé, avec, par voie de conséquence, la disparition de la culture lettrée. D'autres encore ont pu stigmatiser la disparition de l'intellectuel critique qu'incarnait J.-P. Sartre, remplacé par l'expert, aux connaissances aussi profondes, mais à l'ambition très circonscrite à son domaine de compétence. On a même pu voir dans

cette évolution une nouvelle « trahison des clercs » et une « défaite de la pensée » (Finkielkraut), comme le rappelle Weijers (1998). Mais après avoir passé en revue toutes ces critiques et refusé clairement de restaurer la vieille tradition de l'université libérale, qui aurait perdu son âme face à la croissance des formations professionnelles, cet auteur préfère proposer un nouvel équilibre tenant compte des spécificités des formations professionnelles que la société attend aujourd'hui de l'université, sans qu'elle abandonne pour autant sa fonction critique.

Reste à examiner, dans une toute prochaine livraison, quelles sont ces spécificités.

Claude Lessard
LABRIPROF-CRIFPE
Université de Montréal

Raymond Bourdoncle
PROFEOR
Université de Lille 3

NDLR : La deuxième partie de cette note paraîtra dans un numéro de l'année 2003.

NOTE

- (1) D'ailleurs, même en France, les équipes d'accueil fonctionnent d'une certaine manière comme des lieux de stage et de socialisation professionnelle au métier de chercheur pour les doctorants.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON G.L. (1962). – Professional Education : Present Status and Continuing Problems. *In* N.B. Henry, **op. cité**, p. 3-26.
- ARENDE H. (1989). – **La crise de la culture : huit exercices de pensée politique**. Traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy. Paris : Gallimard.
- ARMOUR R.A., FUHRMANN B.S. (1993). – Confirming the Centrality of Liberal Learning. *In* L. Curry, J.F. Wergin *et al.*, **op. cité**, p. 126-147.
- BARBIER J.-M. (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARDEL-DENONAIN O., CHAIX M.-L. (éd.) (1998). – Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs. **Recherche et Formation**, 29, 3-142.
- BARNET R. (1994). – **The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society**. Londres : The society for Research into higher Education, Open University Press.
- BARRAS V. (2001). – La médecine et ses professionnels, XIX^e-XX^e siècles. *In* R. Hofstetter, B. Schneuwly, **op. cité**, p. 335-346.
- BLOOM A. (1987). – **L'Âme désarmée, Le déclin de la culture générale**. Montréal : Guérin Littérature.
- BOURDONCLE R. (1994). – **L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique**. Paris : L'Harmattan.
- BOYER E.L. (1990). – **Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professions**. Princeton (N.J.) : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK B.R., NEAVE G.R. (eds.) (1992). – **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 1, 2, 3. Pergamon Press.
- CONRAD C.F., BOLYARD MILLAR S. (1992). – Curriculum : Graduate. *In* B.R. Clark, G. R. Neave, **op. cité**, pp. 1557-1566.
- CURRY L., WERGIN J.F. *et al.* (1993). – **Education Professionals. Responding to New Expectations for Competence and Accountability**. San Francisco : Josey-Bass.
- DELL W. (1987). – St Dominic's : an ethnographic note on a Cambridge College. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 70, p. 74-78.
- DINHAM S.M., STRITTER F.T. (1983). – Research on professional education. *In* Wittock, M.E. (ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : MacMillan, p. 952-970.
- DRÈZE J., DEBELLE J. (1968). – **Conceptions de l'université**. Paris : Éditions universitaires.

- FLEXNER A. (1910). – **Medical Education in the United States and Canada**. Bulletin n° 4. Princeton (N.J.) : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- FLEXNER A. (1925). – **Medical Education, a Comparative Study**, trad (1927) **La formation du médecin en Europe et aux États-Unis**. Paris : Masson.
- GAGNÉ, G. (sld) (1999). – **Main basse sur l'éducation**. Québec : Éditions Nota Bene, essais critiques.
- GEIGER R.L., NUGENT M. (1992). – Business Schools Europe. *In* B.R. Clark, G.R. Neave, **op. cité**, p. 1071-1076.
- GIBBONS *et coll.* (1994). – **The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies**. London : Sage.
- HAUG G. (2001). – L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen. **Politiques d'éducation et de formation**, n° 2, p. 11-26.
- HENRY N.B. (ed.) (1962). – **Education for the Professions. The sixty first Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago : University Chicago Press.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (1998). – Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires. *In* R. Hofstetter, B. Schneuwly (eds), **Le pari des sciences de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives, n° 1).
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (2001). – **Science(s) de l'éducation, XIX^e-XX^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires**. Bern : Peter Lang.
- JALLADE J.-P. (1991). – **L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles**. Paris : La Documentation Française.
- JAMOUS H., PELOILLE P. (1970). – Changes in the French University-Hospital System. *In* J.A. Jackson (ed.), **Professions and Professionalization**. London : Cambridge University Press, p. 111-152.
- JENCKS C., RIESMAN D. (1968). – **The Academic Revolution**. N.Y., Doubleday & co.
- KERR C. (1963). – **The Uses of the University**. Cambridge : Harvard University Press.
- LENOIR Y. (2000). – **La recherche en éducation : quelques enjeux à l'aube du XI^e siècle**. Conférence d'ouverture du 13^e Congrès International de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation. Sherbrooke, 26-30 juin 2000.
- McGUIRE C. (1993). – « Professions Éducation ». *In* M.C. Alkin (ed.), **Encyclopedia of Educational Research**. New York : MacMillan, p. 1056-1062.
- NEWMAN J.H. (1968). – **L'idée d'Université, définie et expliquée, les discours de 1852**. Ottawa : Le Cercle du livre de France.
- PARSONS T., PLATT G.M. (1975). – **The American University**. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- PORTER L.W. (1992). – Business Schools United States, **op. cité**, p. 1076-1083.
- READINGS B. (1996). – **The university in ruins**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- RICE R.E., RICHLIN L. (1993). – Broadening the concept of scholarship in the Professions. *In* L. Curry, J.F. Wergin & *al.*, **op. cité**, p. 279-315.
- ROTHBLATT S. (2000). – Liberal Education : a noble, troubled and ironical history. *In* P. Baggen, A. Tellings, W. van Haften, **The University and the Knowledge Society**. Bommel (NL), Concorde Publishing House, p. 31-56.
- ROTHSTEIN W.G. (1992). – Medical Education. *In* B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **op. cité**, p. 1163-1174.
- SCHÖN D.A. (1983). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Trad. J. Heynemand, D. Gagnon (1994). Montréal : Éditions logiques.
- SCHÖN D.A. (1996). – À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF, p. 201-222.
- SILVER, H., BRENNAN, J. (1988). – **A Liberal Vocationalism**. London : Methuen.
- WEIJERS I. (1998). – The Education of the Reflective Expert, p. 57-73. *In* P. Baggen, A. Tellings, W. Haften (eds.), **The University and the Knowledge Society**. Bommel : Concorde Publishing House.
- WHITEHEAD A.N. (1929). – **The aims of Education**. New York : Macmillan Co.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 – JUIN 2002

Nathan DEEN

Les jeunes nouveaux immigrés dans les sociétés européennes :
implications pour l'éducation et le conseil

Pierre BERET

Projets professionnels et emplois ultérieurs :
une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle

Christian BALICCO

L'utilisation de la graphologie dans le recrutement des cadres
au sein des cabinets de conseils

Céline PIQUEE

Les élèves en accompagnement scolaire :
Adéquation entre public visé et public accueilli

Didier DELARUE

Attributions causales de la réussite et de l'échec :
effets de l'explication d'une performance
sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen

Edmond Paul ASSY

Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens

Abonnement (4 numéros par an) : 2002 France : 49 Euros
Étranger : 60 Euros – Vente au numéro : 16 Euros.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33