



HAL
open science

Des DESS aux masters professionnels : deux époques de la “ professionnalisation ” à l’Université en France

Sébastien Jakubowski, Bernard Convert

► To cite this version:

Sébastien Jakubowski, Bernard Convert. Des DESS aux masters professionnels : deux époques de la “ professionnalisation ” à l’Université en France. Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs, 2011, Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs, Hors série (3), p. 77 à 92. hal-04119981

HAL Id: hal-04119981

<https://hal.univ-lille.fr/hal-04119981>

Submitted on 7 Jun 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Des DESS aux masters professionnels

Deux époques de la « professionnalisation » à l'Université en France

From "DESS" to vocational masters. Two ages of vocationalism in French universities

Bernard Convert et Sébastien Jakubowski



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/118>

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2011

Pagination : 77-92

ISBN : 978-2-7351-1416-0

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Université de Lille



Référence électronique

Bernard Convert et Sébastien Jakubowski, « Des DESS aux masters professionnels », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 07 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cres/118>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

DES DESS AUX MASTERS PROFESSIONNELS

Deux époques de la “professionnalisation” à l’Université en France

Bernard CONVERT* et Sébastien JAKUBOWSKI**

« C’est le coup de polish qui fait que, vis-à-vis de l’extérieur, vous êtes attractif... Il faut un petit coup de peinture pour les rendre un peu plus sexy aux yeux des entreprises... Ce qu’ils apprennent en master pro, ce sont des choses volatiles... Ce qui va leur rester, c’est la culture académique qu’ils ont eue avant. »

Responsable Master professionnel Informatique

Comment l’Université crée-t-elle de la *professionnalité* ? Comment, en particulier, les masters professionnels, ces quelques mois de cours orientés vers la pratique suivis de stages, ce « coup de polish » qui vient s’ajouter à quatre années d’enseignement académique, créent-ils de la professionnalité ? Comment, à travers cet exemple des masters professionnels, s’observent les contradictions de la professionnalisation des universités françaises ? Telles sont les questions auxquelles nous tentons de répondre dans cet article¹. Nous opposons deux époques, celle des DESS créés dans les années 1980-95 et celle des masters professionnels créés à l’occasion de la mise en place du LMD, à partir de 2003. Pendant la première, dominant des initiatives individuelles prises par des universitaires actifs dont les

*– Sociologue, Directeur de recherches au CNRS Clerse (Centre lillois d’études et de recherches sociologiques et économiques), université de Lille I, <bernard.convert@univ-lille1.fr>.

**– Sociologue, Maître de conférence AgroSup Dijon, Eduter recherche, <sebjakubowski@aol.com>.

1– Il s’appuie sur l’analyse d’un échantillon tiré au hasard de 28 monographies de masters professionnels, de cinq universités publiques de l’Académie de Lille (Lille 1, Lille 2, Lille 3, Littoral-Côte d’Opale, Artois) et de l’université catholique de Lille. L’Académie de Lille présente l’intérêt d’offrir une palette étendue d’institutions universitaires. Aux trois universités lilloises nées après 1968 des anciennes facultés, et à la « Catho » créée à Lille à la fin du XIX^e, se sont ajoutées successivement l’université de Valenciennes (à l’origine, un IUT de sciences appliquées né dans les années 1960 d’un projet associant les acteurs politiques et économiques locaux, soutenu par la Faculté des sciences de Lille), puis, dans le cadre du Plan Universités 2000, au début des années 1990, deux universités “de proximité”, réparties sur plusieurs sites, l’université du Littoral-Côte d’Opale et l’université d’Artois. Pour chacune de ces monographies, nous avons recueilli l’ensemble des documents disponibles et avons eu un entretien avec la ou le responsable actuel(le). Les entretiens ont, pour la plupart, été réalisés au second semestre 2007 et au premier semestre 2008. Nous remercions Francis Gugenheim pour sa lecture et ses critiques des états successifs de cet article.

domaines de recherche se prêtent aux applications, ce qui les amène à rencontrer ou parfois à produire la demande industrielle. Pendant la seconde, dominant des logiques d'institution destinées à positionner l'Université ou la discipline dans leur champ de concurrence, provoquant l'explosion du nombre de ces formations et, pour beaucoup d'entre elles, une baisse de la qualité de leur recrutement.

La construction de professionnalité à l'Université, par l'Université

Les critiques que s'attirent les politiques actuelles d'encouragement à la "professionnalisation" des universités² et les formes les plus serviles de réponse aux besoins à court terme des entreprises, que l'on observe avec certaines licences professionnelles par exemple, font oublier que l'Université, depuis toujours, construit de la professionnalité. Nous ne voulons pas simplement dire par là que les universités ont toujours préparé aux *professions* de l'enseignement et de la recherche ou à celles du monde juridique ou médical par exemple, mais plus généralement que, par leur dynamique propre, elles créent régulièrement de nouveaux domaines professionnels, de nouveaux types de professionnels, de nouvelles compétences professionnelles. On doit à John Meyer (1977) d'avoir montré le premier que le système scolaire et universitaire ne se contentait pas *d'allouer* des individus à un ensemble de positions sociales dont les causes de création seraient ailleurs, mais qu'il participait pleinement à la construction même de cette structure de positions, en créant sans cesse de nouveaux rôles et de nouvelles compétences. La théorie de Meyer – dite de la légitimation –, assez mal connue en France, est une réaction critique aux théories de l'allocation, en vogue dans la sociologie de l'éducation américaine des années 1970 (Collins, 1971, 1979 ; Bowles-Gintis, 1977) qui, elles-mêmes en réaction aux analyses fonctionnalistes du système scolaire, mettaient l'accent sur sa fonction de sélection, de répartition des individus dans la structure sociale et, par voie de conséquence, sur sa contribution à la reproduction sociale. Or, pour Meyer, le système d'éducation ne se contente pas d'allouer des individus à des positions définies en dehors de lui. Il est aussi « un agent qui transforme continûment la société en créant de nouvelles catégories de personnel doté de nouveaux types de connaissance faisant autorité » (Meyer, 1977 : 56)³. L'Université transforme

2– Voir en particulier les ouvrages de l'ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche), 1997, ou du collectif Abelard, 2003, et de Charles & Soulié (dir.), 2007. Nous pensons également aux prises de positions de certains membres de l'Association « Sauvons la recherche » et de l'Association des sociologues enseignants du supérieur (ASES), qui ont fait publiquement part de leurs critiques du processus de professionnalisation de l'Université.

3– « *An agent transforming society by creating new classes of personnel with new types of authoritative knowledge* ». Nous n'évoquons ici que la moitié de la thèse de Meyer, celle qui nous est utile ici ; pour lui, l'école est aussi un « système de rites institutionnalisés » par lesquels les individus se sentent légitimés à endosser ces rôles.

le monde social en imposant que de plus en plus de domaines de l'activité humaine soient l'objet d'une connaissance rationnelle dont elle a le monopole de la production (recherche) et de la transmission (enseignement), et en imposant du même coup, comme seuls dotés de l'autorité pour exercer cette activité, les individus qu'elle estampille de ses diplômes. Robert E. Roemer (1981) a appliqué cette théorie à la "professionnalisation" de l'Université américaine.

Dans le cas français, la question de la production de professionnalité par l'Université ne peut pas être posée sans référence à celle que produisent les écoles, et notamment les « grandes écoles ». C'est particulièrement vrai, dans le cas qui nous occupe ici, du master professionnel, diplôme qui se situe à bac+5, le niveau de sortie des grandes écoles. En matière de professionnalisation, pour des raisons historiques, la « grande école » constitue en France le modèle dominant. Le "label" que délivrent les plus grandes d'entre elles a un rendement sur le marché du travail supérieur à celui des diplômes les plus élevés des universités, les doctorats⁴. Autrement dit, en matière de "professionnalisation" l'Université en France est dans une position de challenger par rapport aux écoles. Ce trait est capital. Même si, depuis ces trois dernières décennies, ces deux modèles, celui de la « grande école » et celui de l'Université, se rapprochent l'un de l'autre, ils relèvent de deux logiques différentes. En particulier, beaucoup d'écoles d'ingénieurs, jusqu'aux années 1970, ne faisaient pas de recherche, les écoles de commerce moins encore, et dispensaient un savoir de manuel en décalage par rapport aux avancées scientifiques récentes. L'Université, elle, transmet, *via* des enseignants qui sont aussi des chercheurs, un savoir issu de la recherche. Une des conséquences de cette différence est que, en début de carrière au moins, les diplômés de la « grande école » valent plus pour le "label" dont ils sont porteurs et la qualité intellectuelle qu'il atteste (qui est fonction du niveau de recrutement du concours d'entrée) que par les contenus des formations qu'ils y ont acquis. Pour les diplômés d'Université, c'est l'inverse : à leur entrée sur le marché du travail, l'effet de signal du diplôme⁵ joue moins pour eux que les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis à l'Université. Le cas échéant, ils tirent leur épingle du jeu quand ils sont porteurs de savoirs et de qualifications qui trouvent preneurs sur le marché des entreprises privées

4- Selon l'enquête Génération 2004 du Céreq, les diplômés d'écoles d'ingénieurs ou de commerce sont, trois ans après leur sortie, plus fréquemment sur un emploi à durée indéterminée que les titulaires d'un doctorat ou d'un master. Ils travaillent plus fréquemment à temps plein (Céreq, 2008 : 65 sq.). Selon le classement de *l'Expansion* (édition 2009), le salaire médian d'un docteur en sciences (bac+8) se situe entre 40 000 et 41 000 euros (revenu annuel brut) après trois ans d'ancienneté, celui d'un diplômé (bac+5) d'une des 10 plus grandes écoles de commerce, entre 43 000 et 49 000 (HEC) euros, celui d'un diplômé (bac+5) d'une des 10 plus grandes écoles d'ingénieurs entre 46 000 et 48 500 (ENSPC) euros. Parmi les formations universitaires, seuls les masters de l'IAE de Paris et de Paris Dauphine donnent accès à des salaires comparables à celui des diplômés des Grandes écoles d'ingénieurs ou de commerce.

5- En France, encore peu d'universités peuvent compter sur leur "label".

et que les premiers ne possèdent pas. Un exemple typique est celui des diplômés d'informatique des universités des années 1970 : les universités scientifiques ont développé l'informatique plusieurs années avant la plupart des écoles d'ingénieurs, au départ comme simple *outil* pour la recherche en mathématiques ou en mécanique, ensuite comme domaine spécifique de recherche et d'enseignement. Ce domaine est devenu très riche en débouchés professionnels à une époque où les écoles d'ingénieurs, en retard sur ce domaine technologique, étaient encore incapables de fournir ce type de spécialistes.

Baucoup de DESS créés dans les années 1980-1995 ont relevé de cette logique de production par l'Université d'un savoir nouveau, qui n'était pas forcément réclamé *ex ante* par les entreprises, mais dont elles reconnaissaient *ex post* l'utilité pour elles. Ils ont constitué des formes originales de "professionnalisation" universitaire, qui se distinguaient de celles qu'offraient les écoles d'ingénieurs ou de commerce. Originales au sens où, loin de répondre aux besoins supposés des entreprises, elles relevaient souvent d'une véritable construction (ou dans beaucoup de cas d'une co-construction en négociation avec les professionnels) de nouvelles professionnalités informées par la recherche.

“Demandes” industrielles ou administratives et logiques de recherche : l’“âge d’or” des DESS

Dans les années 1970-80, l'impératif de "professionnalisation" (même si le mot lui-même était encore rare, l'impératif était déjà là) né de la crise de 1968, visait à "ouvrir" l'Université, à la sortir de sa "sclérose" académique. Les ministères de l'époque l'encouragent, d'abord par la création de "disciplines" hybrides tout à la fois "interdisciplinaires" et "professionnalisantes" (LEA, AES, MASS...) ; ensuite par la création des premiers diplômes universitaires "professionnels", parmi lesquels le DESS (1974) ancêtre des actuels masters professionnels... Mais la réforme de l'Université tourne court et ces discours sur la nécessaire "ouverture" de l'Université sont surtout relayés par les présidences d'université, dont on sait que l'influence a longtemps été limitée (Musselin, 2001), sans beaucoup d'échos souvent dans les facultés ou les UFR. Mais, si la mobilisation collective du corps universitaire autour de la professionnalisation est faible, cette première période (jusqu'aux années 1990) est pourtant un âge d'or pour les DESS.

Les masters professionnels les plus anciens de notre échantillon, ceux créés dans les années 1980-1995, à la différence de ceux qui sont nés plus récemment, sont la plupart du temps l'œuvre non pas d'une équipe, mais d'un seul homme (beaucoup plus rarement d'une femme), non pas d'*outsiders*, mais d'"entrepreneurs académiques" productifs, jouissant d'une bonne reconnaissance académique et

institutionnelle, dont les domaines de recherche se prêtent aux applications, ce qui les a mis en contact avec un milieu professionnel. C'est dans la dynamique de leur propre projet intellectuel que ces universitaires rencontrent la demande industrielle ou administrative, ou parfois la produisent *ex nihilo*. Créée dans l'indifférence de leurs collègues, la formation fonctionne en relative autonomie. C'est en particulier sur le réseau propre de connaissances personnelles de son créateur que repose la relation aux "professionnels". Les DESS ainsi créés étaient alors assez peu nombreux, sélectifs à l'entrée, ils recrutaient de bons étudiants sur une aire géographique étendue et offraient de bons débouchés.

La "négociation" entre l'universitaire et les professionnels, qui est à l'origine de la formation, peut prendre plusieurs visages. Nous en avons distingué trois principaux.

Transformer une demande industrielle en objet de recherche et d'enseignement

Dans le premier cas (que l'on rencontre avant tout dans les disciplines de sciences appliquées), c'est la "demande" industrielle qui préexiste. Il s'agit, pour l'universitaire, de la transformer en questions de recherche et d'enseignement. Ce cas de figure est illustré, dans notre échantillon, par le DESS "chimie de formulation". La "formulation", en chimie, est l'art de réaliser, grâce à des mélanges, un produit commercial correspondant à un cahier des charges qui définit le produit non pas par les critères chimiques traditionnels (de structure moléculaire, de pureté, etc.) mais bien par les propriétés fonctionnelles spécifiques qu'il doit posséder pour être commercialisé (coloré, épaissi, au goût de fraise, etc...).

81

« Il y a des métiers de chimistes traditionnels, ceux pour lesquels ils sont bien préparés, où ils fabriquent des molécules bien définies, bien pures, et ils savent parfaitement faire ça. Mais il y a un deuxième métier qu'ils ne savent pas faire. Parce que c'est un métier compliqué. Et qui est le défi actuel de la chimie. C'est de fabriquer non pas une molécule, mais de fabriquer une propriété. C'est de dire : "on va fabriquer... je veux un composé qui soit rouge. Je veux un composé qui colle. Je veux un composé qui sente bon". Ça, c'est une propriété... évidemment les étudiants savent pas faire ça. Et on a besoin de faire ça. » (Responsable Master professionnel Chimie de la formulation, Professeur)

Dans cet exemple une demande industrielle (« *je veux un produit qui soit rouge, qui colle et qui sente bon* ») pose à la chimie un défi nouveau, qui l'oblige à réinventer des méthodes de recherches et d'enseignement, et ceci, souvent, contre l'orthodoxie académique de la discipline.

« Des collègues ont dit "(...) La formulation, on sait bien que c'est quelque chose de fondamental industriellement, c'est la moitié de l'industrie, mais ce n'est pas notre

boulot, à nous. Nous, notre travail, c'est de donner les bases conceptuelles théoriques à des étudiants. Et ces étudiants ensuite déclineront ces bases conceptuelles dans leur domaine d'application. Mais on n'est pas là pour les préparer au métier de telle ou telle industrie." Voyez ? Il y a un blocage psychologique. Ce qui fait qu'il a dû appeler [son cours] "chimie des liaisons faibles". » (Responsable Master professionnel Chimie de la formulation, Professeur)

Transformer une pratique professionnelle en discipline universitaire

Dans le second cas de figure, l'universitaire rencontre une pratique professionnelle semi-rationalisée, qu'il va contribuer à transformer en discipline universitaire. L'exemple typique, dans notre échantillon, est celui d'un DESS « management des ressources humaines ». Il a été créé par un économiste de renommée qui, au nom même de sa conception propre de l'économie et en réaction à ce qu'il appelle l'« économie autiste », défend l'idée d'une « économie appliquée » passant par le travail d'enquête auprès des entreprises. Attentif à la demande de ses étudiants pour les études de management, il crée ce DESS dans le domaine d'économie appliquée qui constitue son champ de recherche, l'économie du travail.

82

« Bien qu'ayant, comme beaucoup d'universitaires, une jouissance particulière au contact des théories, je pense que j'aime confronter mes analyses théoriques à la réalité de l'entreprise et du terrain. (...) Donc, si j'essaie d'analyser les choses, ça résulte essentiellement d'un attrait pour ce qui se passe sur le terrain, mais avec l'objectif de se servir de ces matériaux pour enrichir la réflexion théorique ; et même pour construire des théories. Et ça, je l'avais expérimenté parce que, dans les années 1980, j'avais eu l'occasion de faire une recherche sur la flexibilité qui passait par un travail d'enquête auprès des entreprises. » (Créateur d'un DESS devenu Master Management des ressources humaines, Professeur)

À la différence du cas de la chimie de la formulation, il ne s'agit plus ici, pour l'universitaire, de transformer une demande externe en question de recherche. Le « management des ressources humaines » existe avant que le DESS se crée. Il s'agit pour lui, pour justifier d'en faire l'objet d'une formation et d'une recherche universitaires, d'assurer le recul théorique suffisant pour que les outils, qui proviennent le plus souvent de l'activité de consulting, soient autre chose que de simples « recettes ».

« Les étudiants qui viennent, c'est : "donnez-nous des outils, des outils", et puis des trucs, qu'on va pouvoir dupliquer dans toutes les entreprises. (...) Moi, je vais t'enseigner la GPEC [Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences], si je me borne aux outils, tu ne sauras pas quoi en faire. Tu vas en faire des usages qui pourront être totalement inadaptés. Par contre, si tu es quelqu'un qui a une compréhension subtile du

fonctionnement de l'entreprise, des facteurs qui vont jouer sur les compétences et l'évolution des emplois, là, tu sauras utiliser tes outils. » (Créateur d'un DESS devenu Master Management des ressources humaines, Professeur)

Là encore, en créant ce domaine de recherche et d'enseignement à vocation professionnelle, l'universitaire s'écarte de l'orthodoxie disciplinaire. Il ne pourra le faire sans dommage pour sa carrière qu'à condition de donner des gages en termes d'"exigences canoniques" :

« Il se trouve qu'en étant un économiste qui s'intéresse au management des ressources humaines, j'étais quelqu'un qui était sorti des frontières. Alors, comme par ailleurs j'avais des travaux qui respectaient les exigences canoniques, ce n'était pas dramatique. » (Créateur d'un DESS devenu Master Management des ressources humaines, Professeur)

Créer de nouveaux métiers issus de la recherche

Dans le troisième exemple, celui d'un DESS « Système d'Information et Aide à la Décision », c'est l'universitaire qui crée *ex nihilo* un métier qui n'existait pas auparavant. Un de ses étudiants, venu à l'informatique après des études de sciences économiques, a l'idée originale, comme sujet de thèse d'informatique, d'appliquer les modèles de l'intelligence artificielle à l'analyse de la situation financière des entreprises. Conquis par les résultats de ce travail, le "patron" de thèse décide de créer un DESS sur ce thème, permettant aux diplômés d'économie d'étudier l'informatique aux fins de l'appliquer aux données de gestion des entreprises.

« – Il faut avoir des informaticiens qui soient capables de comprendre les besoins du contrôleur de gestion : j'ai besoin de tel indicateur, quelle est la signification de cet indicateur... et des contrôleurs de gestion qui soient capables de comprendre quelles sont les contraintes de l'informatique. C'est ça, notre fonds de commerce. Si nous n'existions pas, personne ne saurait faire. Les Facs de sciences éco ne savent pas faire et les composantes informatiques ne savent pas faire et n'ont pas envie de faire (...).

– Ces métiers préexistaient ?

– Non, ils ne préexistaient pas. Là, il y a eu une anticipation. À l'époque où on a créé ça, j'ai senti ce besoin, et j'en ai convaincu d'autres (...). » (Responsable d'un master SIAD, Maître de conférences)

Certes, tous les DESS créés à cette époque, dans les années 1980-1995, n'avaient pas la même "efficacité" en termes de débouchés, ni la même originalité en termes de contenus. Les modèles que nous venons de présenter rapidement constituent

des idéaux-types de la “professionnalisation” qui s’opérait à l’Université pendant cette période. Avec l’appropriation progressive par les universités de l’idée de professionnalisation (Maillard & Veneau, 2006), à partir des années 1990, les créations de DESS puis de masters professionnels relèvent de moins en moins fréquemment des logiques que nous venons de décrire. Certes, des formations relevant de ces modèles continuent de se créer, mais elles ne constituent plus l’idéal-type de la formation “professionnalisée” telle qu’elle se développe désormais.

Quand la logique de l’institution l’emporte...

Si la professionnalisation de l’offre de formation universitaire ne date pas d’hier, elle prend un nouveau visage avec les réformes que connaît actuellement l’université française, parallèlement à l’ensemble des universités européennes (Musselin, 2009), avec la montée en puissance des établissements-universités (au détriment des Facultés et des corporations universitaires), leur autonomie accrue, le renforcement de leur exécutif, l’abandon par l’État de son rôle de producteur de normes au profit d’un rôle d’évaluateur et de régulateur *a posteriori* (par le biais des agences d’évaluation et de certification), la montée en puissance, dans les orientations universitaires, des “parties prenantes” (collectivités territoriales, monde économique...) censées représenter les demandes de la société, la mise en place de nouveaux instruments de pilotage. À ceci s’ajoutent les modifications de la démographie étudiante. Depuis le milieu des années 1990, le nombre d’étudiants issus du baccalauréat baisse et cette baisse affecte d’abord, parmi les institutions d’enseignement supérieur, les universités⁶. Alors qu’elles ployaient sous le nombre quelques années plus tôt, elles se demandent aujourd’hui comment attirer des étudiants.

Les filières professionnalisées apparaissent désormais à tous, présidences et UFR ou Facultés, comme des opportunités. Les présidences y voient des vitrines pour leur université en même temps que des filières aux débouchés sûrs et rapides (l’insertion des étudiants devenant un critère d’évaluation des universités). Avec la décrue des effectifs et la logique de fonctionnement en établissement⁷, des conflits semblent s’installer entre UFR dans la distribution des ressources. Les filières

6– De 1995 à 2000, les flux d’entrée en 1^{ère} année à l’Université (France entière) baissent de plus de 12%. Les chutes sont fortes en sciences (-21%) mais aussi en droit (-17%), en médecine (-17%), en lettres et sciences humaines (-12%). De 2000 à 2005, ces flux d’entrée baissent à nouveau, de 3,5%. Cette fois, la baisse est très forte en sciences (qui perdent à nouveau 24% des effectifs entrants), en économie (-12%), moindre en droit, lettres et sciences humaines (-3 ou -4%). À l’inverse le nombre des entrants en médecine explose (+66%) (*Repères et références statistiques*, Ministère de l’Éducation nationale).

7– Nous pensons notamment à la dotation horaire globale (DHG).

professionnalisées, dont le rapport heures d'enseignement par élève (H/E) est plus favorable que celui des filières académiques, deviennent un enjeu intéressant pour ces UFR. Cette situation pousse à la création de diplômes professionnels. Dans ces conditions, les logiques anciennes de création de DESS, commandées par le projet intellectuel et de carrière d'un enseignant, cèdent de plus en plus la place à des logiques d'institution que l'on qualifiera, à la suite de Lise Demailly, de « néo-bureaucratiques » (Demailly, 2008). Ces logiques combinent régulations par le marché et régulations bureaucratiques (notamment *via* l'évaluation) au détriment des régulations autonomes par les professions (ici les universitaires et les corporations disciplinaires). Les récentes réformes des universités, et leur autonomie accrue, concourent à une « reprise en main » par les présidences dans le cadre des dispositifs de normalisation et des critères objectifs de mesure de l'activité. Dès lors, l'institution, conformément à cette logique bureaucratique, se met en situation de produire ce que les experts attendent pour satisfaire leurs indicateurs d'évaluation. Dans la période récente, les universitaires qui sont à l'initiative de ces projets de formation ont intériorisé la nécessité de participer au mouvement de professionnalisation. Tout les y pousse : à la fois les impératifs nouveaux liés à la chute des effectifs et à la nécessité d'attirer et de retenir les étudiants ; ceux liés à l'évaluation, notamment en termes de débouchés ; sans parler de considérations en termes de rentabilité touchant aux charges d'enseignement ou financières (taxe d'apprentissage, formation continue...). La question n'est pas véritablement ici de savoir si ces universitaires sont des convertis ou non à la professionnalisation. Ils le sont par pragmatisme, voire par opportunisme. Leur enjeu est d'anticiper, ou de répondre à une sollicitation bureaucratique pour garantir la ressource de la composante, maintenir les postes et/ou en montrer le dynamisme.

Plusieurs motifs peuvent s'entrecroiser parmi ces logiques d'institution. Conscient que des enjeux importants se jouent et se nouent avec la professionnalisation, un collectif de collègues décide de travailler ensemble à un projet de construction d'un master professionnel au motif que l'unité, l'institut ou la Faculté ne peut pas ne pas se positionner, pour des raisons stratégiques, dans ce mouvement : « *Il faut que l'on fasse quelque chose* ». Le collectif – car les logiques d'institution sont portées par des collectifs plus que par des individus – réfléchit alors à une thématique qui pourrait être porteuse. Deux principes guident sa construction : se distinguer des concurrents proches géographiquement, et faire en sorte que l'ensemble des protagonistes puissent être parties prenantes du projet. Comme un accord est nécessaire dans le groupe, ce type de projets conduit à des formations professionnelles hybrides, qui articulent des sous-disciplines ou des sous-champs disciplinaires. C'est alors qu'intervient généralement la question délicate : « *Mais qui donc va bien accepter de porter le projet ?* ». Le devenir de la formation peut être tributaire de ce choix du porteur de projet, selon que ce soit un convaincu, un résigné (qui mettra l'accent sur le sens du service, de la

collectivité et de l'intérêt de l'institution) ou un obligé (par exemple, le maître de conférences nouvellement recruté).

Dans le cas des universités “de proximité”⁸, la professionnalisation de leur enseignement est une stratégie de positionnement, dans la concurrence, qui les oppose aux grandes universités centrales⁹. Cette concurrence leur est particulièrement défavorable en cette période de baisse des effectifs étudiants. Leurs masters traditionnels sont exsangues et les formations professionnalisées présentent l'intérêt d'offrir des débouchés plus assurés à leurs étudiants tout en permettant, d'un point de vue comptable et par leur ratio H/E, de maintenir à flot des formations académiques à faibles effectifs. À cela s'ajoute le fait que, dans ces universités nouvelles, les formations professionnelles sont aussi un moyen d'offrir une formation universitaire supérieure à des étudiants “de proximité”, souvent fragiles scolairement et socialement, et en demande de formations professionnalisées. Les moyens de répondre à ce sentiment d'attente de professionnalité de la part d'étudiants locaux – dont on peut supposer que, pour certains du moins, ils ne seraient pas dirigés vers des universités centrales –, sont les mêmes. Ils consistent à articuler professionnalisation et pluridisciplinarité ou hybridation des disciplines.

86

En bref, les masters professionnels de la seconde période, et en particulier ceux créés à l'occasion du LMD, sont dans beaucoup de cas une forme de réponse à des contraintes néo-bureaucratiques et relèvent d'une hybridation plus ou moins artificielle de deux ou plusieurs domaines de savoir. Parmi les 28 masters de notre échantillon, 10 ont été créés au moment, ou après, le LMD et 6 au moins entrent dans cette catégorie. S'ils paraissent bien fonctionner “sur le papier” pour une habilitation et afficher des originalités pédagogiques, ils démontrent souvent, confrontés aux milieux professionnels ou à la concurrence d'autres formations, leur manque d'opérationnalité et leurs carences en termes d'insertion des étudiants, comme le reconnaissent leurs responsables.

Régulation et concurrence

L'injonction à la professionnalisation, contemporaine des transformations actuelles, se fait au départ dans un contexte de faible régulation normative *a priori*. Par exemple, au moment de la création des licences professionnelles, en

8– Les universités du Littoral-Côte d'Opale et d'Artois ont été créées dans le cadre du plan Universités 2000 avec l'objectif affiché de rapprocher l'Université des populations modestes de ces villes moyennes sans tradition universitaire, de permettre aux étudiants modestes, comme disait l'un des grands élus d'une de ces villes, « *d'aller le plus loin possible le plus près possible* ».

9– Les universités lilloises, plus généralement les universités des pôles régionaux.

1999, la grande majorité des dossiers ont été acceptés. La régulation du nombre de licences et de leur opportunité n'est intervenue que dans un second temps, au moment de la réhabilitation, sur une évaluation *a posteriori*. Les DESS et les masters professionnels ont rencontré encore moins d'entraves à leur création. Leur nombre a explosé en quelques années, entre 2003 et 2005. En cette période de stabilité, voire de baisse des effectifs étudiants autochtones, cette multiplication entraîne, pour chacun d'entre eux (sauf les plus prestigieux), un recrutement beaucoup plus difficile, moins sélectif, et un repli sur le vivier local. Ces conditions nouvelles conduisent les universitaires en charge de ces formations à élaborer des répliques, à construire des stratégies d'adaptation à une situation nouvelle. Nous avons mis en évidence trois stratégies, qui s'expliquent tant par l'augmentation générale de l'offre de formation et la concurrence sur des secteurs professionnels proches que par le manque de visibilité des formations en termes de communication et d'affichage externes.

Repli sur le vivier local de recrutement

La première stratégie consiste à se replier sur le vivier local de recrutement. Elle s'explique principalement par la baisse du nombre de dossiers de candidature. Ce fait est unanimement admis par l'ensemble des responsables de masters professionnels de notre échantillon qui constatent cette baisse progressive du nombre de dossiers reçus au cours des dernières années. La gamme des formations possibles s'élargissant, les étudiants ont une plus grande probabilité de disposer à proximité d'une offre de formation susceptible de les accueillir.

87

« Toutes les universités ont un master environnement. Cela se ressent sur la mobilité. Avant, une promotion, c'était 80% d'extérieurs et 20% de Lillois. Maintenant, c'est 80% de Lillois et 20% d'extérieurs. Est-ce un avantage dans l'esprit LMD ? » (Responsable Master professionnel Géosciences de l'environnement, Maître de conférences)

La logique de "remplissage" en effectifs de la formation est patente. Se replier sur le local est une solution. Partir à la recherche d'étudiants étrangers¹⁰, grâce aux partenariats entre universités, ou grâce au réseau personnel construit à partir des activités de recherche, en est une autre. Dans ces conditions, la crédibilité même de la formation auprès des secteurs professionnels est en question. Les institutions du supérieur ont bien analysé ce diagnostic d'un resserrement sur le local, effet contraire à la mobilité qu'était censé encourager le LMD, puisque l'on assiste

10- Comme c'est le cas d'un master en « Finance et trésorerie d'entreprise » d'une université centrale (Faculté de sciences des affaires) qui compte, à la rentrée 2009, quatorze étudiants dont dix Chinois.

désormais à des esquisses de rapprochement régional entre des formations professionnelles s'adressant à des spécialités ou à des secteurs professionnels proches.

Mise en place d'une régulation régionale de l'offre de formation

La deuxième stratégie consiste à tenter de mettre en place une régulation régionale de l'offre de formations, soit au niveau du master 1 (amont, bac+4), soit au niveau du master 2 (aval, bac+5). L'idée qui préside à la mutualisation du M1 est de préparer les étudiants à la mobilité et à l'intégration possible des autres masters au niveau du M2. Surtout, cette idée offre l'avantage de limiter la concurrence et de mutualiser à un niveau où les enjeux sont moins forts, dans la mesure où la sélection effective des étudiants se réalise à l'entrée en M2 et que les étudiants poursuivent généralement leurs études après la licence, en M1 (où il n'y a pas de sélection), dans la même composante.

« On savait qu'on devait se regrouper régionalement. Alors, j'ai pris en 2004 mon bâton de pèlerin et j'ai contacté l'ensemble des responsables agro-alimentaires dans les universités du Nord Pas-de-Calais. Nous nous sommes réunis et avons monté les prémises d'un master commun entre Lille 1, Lille 2, Valenciennes et Artois. Le master 1 est construit avec six modules communs : c'est le même programme dans les cinq universités et les épreuves sont communes (mais chacun avec son équipe pédagogique), dont certains cours communs en visioconférence. Les étudiants ont la possibilité de passer de l'un à l'autre. (...) Ça marche parce que chacun a vraiment une spécificité, par exemple, nous, en produits de la pêche. (...) On s'entend entre universitaires parce qu'on ne se pique pas les étudiants et qu'ils trouvent des débouchés. » (Responsable Master professionnel Qualité des procédés agro-alimentaires et halieutiques, Maître de conférences)

Ces stratégies régionales supposent évidemment une entente entre les responsables de formations professionnelles, au risque d'activer des logiques concurrentielles plus dissimulées. S'agissant de la régulation au niveau du M2, l'initiative interuniversitaire, dans l'Académie du Nord, est patente dans le cas des STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et de la géographie. En STAPS, un master « grand Nord » est d'ores et déjà créé. Il connaît des déclinaisons spécifiques dans quelques universités ou sites de la Région Nord mais l'idée n'est pas à une concurrence entre ces formations, du moins « officiellement ». Suivant le même esprit, les géographes tentent (même si les STAPS ont un temps d'avance dans la manière de piloter la professionnalisation) de faire de même.

« On a aussi procédé à des mutualisations en travaillant avec d'autres masters. (...) Le marché du travail n'est pas bouché, mais il est diversifié. Chaque étudiant doit trouver la spécialité qui lui convient le mieux et savoir en jouer pour faire la différence. La grosse

concurrence, c'est Lille, celui d'urbanisme. On aimerait composer un master commun en gardant celui de Dunkerque... On a deux options, soit on travaille en interne en pluridisciplinaire, soit on travaille avec les autres. Mais c'est tout. On est bien conscient que l'on ne peut plus multiplier les formations. On a intérêt à travailler ensemble. Mais un master littoral à Arras... » (Responsable Master professionnel Mutation des territoires urbains, développement intégré des littoraux, Maître de conférences)

Si les discussions entre les responsables pédagogiques de ces formations semblent actuellement toujours en cours, l'idée paraît être d'articuler, selon la logique d'hybridation, géographie et environnement et de proposer dans chaque université une déclinaison spécifique de cette articulation : le développement des littoraux à l'université du Littoral, le développement des territoires à l'université d'Artois, l'environnement à l'université de Lille 1...

Exploiter une niche technique

Cette stratégie de la niche technique peut être illustrée par le cas de l'informatique. Les masters qui se sont créés depuis le LMD cherchent à concurrencer les anciens DESS historiques sur le terrain de l'hyper-spécialisation technique. Les responsables de ces masters misent sur une technologie particulière (de laquelle ils sont proches *via* leurs thématiques de recherche) pour créer un argument concurrentiel de différenciation. Mais ce pari technique ou technologique, dont les responsables ont par ailleurs conscience, est risqué car la survie du master devient subordonnée au devenir de cette technologie. L'autre risque est de former des étudiants trop spécialisés, qui ne seraient pas en mesure de s'adapter à d'autres formes de technologies ou de langages informatiques, par exemple. Ce n'est pas non plus un hasard si ces masters très spécialisés se rencontrent principalement dans les universités "de proximité". Pour ces universités, créer un master est certes un enjeu professionnel mais c'est encore un enjeu académique et institutionnel : il s'agit de proposer aux étudiants la possibilité de pouvoir mener des études complètes, du baccalauréat jusqu'au master 2, au sein de la même université. Y renoncer serait accepter la position d'université de second rang et la perspective d'une transformation en "collège universitaire". Ces universités de proximité ne sont clairement pas prêtes à s'y résoudre.

« En tant que laboratoire de recherche, on survit, par rapport à Lille, en ayant des problématiques et des thématiques de recherche, donc on a fait la même chose pour le master professionnalisé. On s'est positionné sur un créneau qui nous semblait important, qui est celui des technologies de l'Internet... On avait des forces vives en recherche là-dessus. Java I2E, sécurité réseaux contre les intrusions... C'étaient des thématiques de recherche. On a toujours essayé de se baser sur les compétences des uns et des autres

en recherche ou projets... (...) C'était un pari. » (Responsable Master professionnel Ingénierie logicielle pour l'internet, Maître de conférences)

Une combinaison de stratégies

Ces trois stratégies ne sont pas exclusives les unes des autres. Elles se combinent d'ailleurs très généralement. Par exemple, la régionalisation d'une offre de formation produit presque automatiquement un recrutement plus localisé. Dans le même esprit, se positionner sur une niche technique peut être un argument pour rejoindre une alliance régionale comme déclinaison spécifique et locale d'une technologie ou d'une spécialité. Ainsi, la première stratégie, toujours présente, est adoptée par les responsables de formation de manière contrainte pour s'adapter à un contexte sur lequel ils ont finalement peu d'emprise. La seconde est adoptée par des responsables de formations mettant en œuvre des disciplines suffisamment transversales pour que celles-ci puissent trouver une existence dans la quasi-totalité des universités, pourtant assez spécialisées, de la Région. Enfin, la troisième stratégie est réservée à des disciplines aux larges domaines de savoirs, pour lesquelles la segmentation est viable. Dans ces conditions, la position la plus fragile est occupée par les formations qui ne peuvent, en définitive, se prévaloir que d'une unique stratégie, contrainte, la première.

90

On peut faire l'hypothèse que les logiques institutionnelles de rapprochement et de tentatives de régulation régionale se comprennent aussi à l'aune du secteur d'activité auquel ces formations s'adressent en priorité. En effet, la question de l'insertion professionnelle des étudiants est devenue centrale. Par exemple, en informatique, les perspectives d'insertion professionnelle sont plus favorables qu'en géographie. Les besoins informatiques ne diminuent pas ; les secteurs publics et privés recrutent. En géographie ou en sciences de l'environnement, il n'en est pas de même. Le secteur public est le principal recruteur de ces experts. Dès lors, les géographes font le choix d'une régulation régionale en amont tandis que les informaticiens laissent le marché de l'emploi réguler *a posteriori* l'offre de formation sur un territoire régional donné.

« C'est avec des contacts comme ça, de retour d'entreprises dans la première année, qu'on s'est dit : "bon, OK, on va mettre ça en avant". Et cette entreprise nous a déjà embauché une dizaine d'étudiants. On se base sur... Ce n'est pas forcément une niche, hein... Mais on essaie de garder le contact avec ces entreprises... Elles viennent se présenter en début d'année. Les vieilles formations peuvent compter sur le réseau d'anciens, pas nous. Donc, ce que j'essaie de faire, c'est faciliter le contact avec les anciens à l'occasion de remise de diplômes... » (Responsable Master professionnel Ingénierie logicielle pour l'Internet, Maître de conférences)

La géographie joue la carte de l'élargissement et de l'ouverture disciplinaire, tandis que l'informatique fait du resserrement disciplinaire un argument concurrentiel. D'un côté, la logique du savoir "universel" sur un segment donné. De l'autre, la logique du savoir "expert". Soient deux dynamiques de professionnalisation et deux stratégies institutionnelles. Mais – telle est du moins notre hypothèse – ce sont les débouchés professionnels qui constituent le principal facteur clivant, finalement, ces trois stratégies.

Conclusion

Les DESS constituaient une formule originale de professionnalisation par laquelle l'Université se distinguait nettement des grandes écoles sur des diplômes de même niveau. Avec eux, elle montrait sa capacité à créer de la professionnalité sans copier le modèle dominant des grandes écoles, tout en restant fidèle à sa mission traditionnelle de transmission d'un savoir issu de la recherche. La rencontre de la logique universitaire et de la logique industrielle ou administrative a pu donner naissance à des domaines de professionnalité nouveaux et originaux, littéralement "inventés" par des universitaires. À l'heure où elles étaient encore peu nombreuses, ces formations pouvaient opérer une sélection sévère et recruter de bons étudiants sur une aire géographique étendue... Les entreprises avaient pris l'habitude de recruter ces étudiants de niveau bac+5 sortant des universités, même si elles leur préféraient toujours les titulaires de diplômes de grandes écoles. Mais certains DESS s'étaient eux-mêmes fait un nom, une marque, qui se rapprochait des "labels" d'écoles.

Paradoxalement, le LMD et l'impératif de "professionnalisation" ont conduit à remettre en cause cette mécanique. Les logiques d'institution néo-bureaucratiques ont pris le pas dans la construction des masters professionnels, provoquant une pléthore de formations, devenues peu visibles, et obligeant chacune d'elles à se replier sur son vivier local. Actuellement, il semble que les attentions du pouvoir politique en matière de professionnalisation soient davantage tournées vers la professionnalisation au niveau bac+3, avec la licence professionnelle. En revanche, les masters professionnels, menacés de se fondre dans un master indifférencié avec les masters recherche (ex-DEA), tendent à perdre ce qui faisait leur originalité : ce savoir tourné vers les débouchés mais informé par la recherche, que des enseignants engagés dans la recherche appliquée transmettaient à des étudiants rigoureusement sélectionnés, issus de quatre ans de solide formation académique.

BIBLIOGRAPHIE

ABELARD, 2003, *Universitas calamitatum : le Livre noir des réformes universitaires*, Broissieux, Éditions du Croquant.

ARESER (Collectif), 1997, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une Université en péril*, Paris, Liber-Raisons d'agir.

BOWLES (S.) & GINTIS (H.), 1977, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.

CEREQ, 2008, *Quand l'école est finie*, Marseille, Céreq.

CHARLE (C.) & SOULIÉ (C.) (dir.), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Éditions Syllepse, Paris.

COLLINS (R.), 1971, « Functional and Conflict Theories of Educational Stratification », *American Sociological Review*, n° 36 (december), pp. 1002-1018.

COLLINS (R.), 1979, *Credential Society*, 1979, New York, Academic Press.

DEMAILLY (L.), 2008, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

MAILLARD (D.) & VENEAU (P.), 2006, « La "professionnalisation" des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, pp. 75-90.

MEYER (J.), 1977, « The effects of education as an institution », *American Journal of Sociology*, n° 83, pp. 55-77.

MUSSELIN (C.), 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.

MUSSELIN (C.), 2009, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, n° 33-1, pp. 69-91.

ROEMER (R.-E.), 1981, « Vocationalism in Higher Education. Explanations from Social Theory », *The Review of Higher Education*, vol. 4, n° 2, Winter, pp. 23-46.