

Universités et insertion professionnelle des étudiants : jusqu'où l'université peut-elle et doit-elle s'engager ?

Laurence Pérennès

Résumé

Les structures universitaires s'attachent désormais à déployer de multiples dispositifs visant à accompagner les étudiants dans leur insertion professionnelle. Après avoir retracé l'évolution de la relation éducation emploi au cours de ces dernières décennies, cet article prendra appui sur les dispositifs d'accompagnement mis en oeuvre à l'Université de Bretagne Sud et présentera la façon dont elle prépare ses étudiants à l'insertion professionnelle. Enfin, le point de vue des étudiants et des enseignants permettra de débattre sur la question du positionnement de l'université dans ce processus ; de son engagement et des limites.

Mots-clés : université, insertion, politiques européennes, relations formation-emploi

Abstract

University structures are now committed to implementing multiple measures to support students in their employability. After tracing the evolution of the relationship between education and employment in recent decades, this section will build on supports implemented at the University of South Brittany and present how it prepares its students for future employability. Finally, the point of view of students and teachers will facilitate debate on the issue of the positioning of the university in this process and its commitments.

Key words : university, employability, european politics, relationships education-employment

Resumen

Las estructuras universitarias procuran, a partir de ahora, implementar múltiples dispositivos destinados a acompañar a los estudiantes en su inserción profesional. Después de haber descrito la evolución de la relación educación-empleo durante estas últimas décadas, este artículo se basará en los dispositivos de acompañamiento aplicados en la "Universidad de Bretagne Sud" y presentará de qué manera prepara a sus estudiantes para la inserción profesional.

Por fin, el punto de la vista de los estudiantes y profesores permitirá discutir sobre la cuestión del posicionamiento de la universidad en este proceso; su compromiso y límites.

Palabras clave: Universidad, inserción, políticas europeas, relaciones, formación y empleo

L'université de l'an 2000 n'est plus une tour d'ivoire, elle est en pleine mutation et le concept de liberté académique a laissé la place à celui de responsabilité sociétale. Les origines des mutations actuelles de l'université sont multiples. D'abord le concept même de l'université a évolué (Neave, 1998). Dans les années 60-70, l'université est conçue comme un instrument déterminant d'une grande justice sociale. Elle ouvre largement ses portes, permettant ainsi au pays d'utiliser son « fonds d'aptitude » davantage qu'au temps de la seule formation des élites.

Dans une conception parfois hostile à l'industrie et au profit privé, l'université se veut fièrement indépendante des milieux économiques et industriels. La « liberté académique » est la valeur suprême, dans la tradition de l'université moderne tel qu'il a été conçu, au début des années 1800, par Von Humbolt¹ en Allemagne (Renaut, 1995). Le décalage entre enseignement universitaire et les mouvements novateurs des sociétés commence à se faire sentir dès le 17^{ème} et 18^{ème} siècle. Pendant longtemps le diplôme suffit, l'institution Université est un monde fermé, puis on assiste à un découplage diplôme-emploi.

La période post-moderne marquée par la massification induit de nouvelles missions de l'université. On voit naître une forte demande sociale d'évaluation des niveaux de formation. Le diplôme devient indispensable pour se garantir du chômage.

Par ailleurs, l'université a subi, tout au long de ces trente dernières années, une désacralisation de son image. Elle n'est plus une vénérable institution culturelle. Des doutes s'expriment de plus en plus souvent quant à sa capacité à agir conformément à ce que la société attend d'elle. Une défiance se fait jour vis à vis de l'université, la massification n'y est pas étrangère (Romainville, 2001).

Dans ce contexte d'évolution et de mutation, comment l'université française va-t-elle prendre en compte la nouvelle mission d'insertion dans le cadre de la LRU² ?

Après s'être attaché à étudier plus précisément les déterminants historiques et économiques qui ont amené l'état français à s'appesantir sur cette question de l'insertion des diplômés de l'université, une présentation de quelques outils mis en place à l'Université de Bretagne Sud permettront de questionner l'engagement de l'université dans cette voie.

Les étudiants et diplômés en retirent-ils vraiment les bénéfices ? Quelles sont ou ont été les résistances dans la mise en application de ces outils ? Quelles en sont les limites ? Jusqu'où l'université peut-elle s'engager dans ce processus d'insertion ?

L'évolution de la relation éducation, emploi, insertion

Le fait de « devoir s'insérer » en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf une donnée naturelle qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs. Le mot même d'insertion (comme celui de transition, d'ailleurs) est utilisé dans ce sens depuis peu de temps (Dubar, 2001).

Les connaissances techniques et disciplinaires ne sont plus suffisantes, la question du sens et du réel est posée dans une institution fermée. Les entreprises exigent en effet davantage de maîtrise de savoirs d'action, et mettent en avant l'importance des aptitudes comportementales. C'est l'irruption d'une société « hyper-flexible » marquée par une sortie du fordisme et la naissance d'états nations, d'une société née de l'économie mondiale marquée par l'instabilité qui impose de se projeter, de s'insérer et de s'orienter.

Le concept d'employabilité prend le pas sur le diplôme en tant que tel, l'entreprise s'attend à ce que le jeune soit déjà compétent (Parlier, 2009).

1 Il est le fondateur de l'[Université de Berlin](#)

2 La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU ou loi Pécresse), initialement intitulée loi portant organisation de la nouvelle université et communément appelée loi d'autonomie des universités, bien que cela n'ait jamais été son titre officiel, est la [loi française](#) n° 2007-1199 du [10 août 2007](#)

Les besoins exprimés par les employeurs portent désormais moins sur les *savoirs* que sur les *comportements*, donc moins sur les *contenus* que sur les *conditions d'accès* à l'instruction. L'enjeu est celui de la flexibilité.

Depuis la crise du fordisme, la flexibilité du travail, que l'on pourrait définir comme la facilité d'utilisation de la force de travail, s'est développée dans notre pays à la demande des entreprises, soucieuses d'améliorer leur compétitivité, et avec l'aval des gouvernements, dans l'espoir de résorber le chômage (cf. le Contrat Nouvelle Embauche ³ et le Contrat Première Embauche ⁴).

Le modèle de formation « transmissive » dans lequel l'enseignant sait, l'élève apprend, ne permet pas d'apprendre à prendre des responsabilités, de prévoir, d'innover et de s'adapter. Il apparaît nécessaire d'apprendre au sein du réel à travers des situations professionnelles. Il devient nécessaire de remettre en question la hiérarchisation des savoirs, les formations disciplinaires ne suffisent plus. La question est posée de savoir comment combiner savoirs théoriques et savoirs pratiques. Il faut à la fois sortir du tout théorique et du tout pratique, il y a nécessité d'une fertilisation croisée et co-produite avec les milieux du travail.

Gaston Pineau évoque la remise en question de la place dominante donnée aux savoirs généraux et théoriques pour comprendre le monde et les choses (Pineau, 1991).

De l'après guerre aux années 2000, la politique générale de l'offre suivie par de nombreux pays, a eu pour objectif de développer l'éducation. Dans les années 70 à 80, les principaux changements concernent le rôle attribué à l'éducation qui devient de plus en plus le vecteur du positionnement social; cela crée une situation d'apparence paradoxale : le diplôme est de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisant.

Des politiques éducatives orientées par et vers l'emploi

Cette conception inspire très directement les politiques de ces dernières décennies qui ont placé les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif.

C'est ainsi que dès les années quatre-vingt, l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur doit être en mesure de soutenir la politique européenne en assurant des formations adaptées aux nouveaux besoins en compétences s'affirme (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011). Puis, au cours des années quatre-vingt-dix, le constat d'une « nouvelle révolution industrielle » mettant en jeu des sociétés fondées sur la connaissance met les politiques éducatives au cœur des enjeux de la réussite européenne : la compétitivité repose désormais sur l'investissement immatériel (éducation, recherche).

En 1989, la Table ronde des industriels européens⁵, un *think-tank* chargé de conseiller la Commission européenne, publiait un rapport sur les politiques de l'éducation proclamant que le développement technologique des entreprises exigeait une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes de formation. On y déplorait le fait que « l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes d'étude », ce qui, selon le rapport, ne pouvait que nuire à la réussite future des entreprises.

3 En France, le **contrat nouvelles embauches**, plus communément appelé **CNE**, était un type de [contrat de travail](#) sans limitation de durée (ou [Contrat à durée indéterminée](#)) pour les entreprises **de vingt salariés au plus** (Ordonnance n° 2005-893 du 2 août 2005). Le contrat « nouvelles embauches » a finalement été [abrogé](#) par la [loi n° 2008-596 du 25 juin 2008 portant modernisation du marché du travail](#), publiée au [JO](#) du 26 juin 2008

4 En France, le **contrat première embauche** (CPE) était un type de [contrat de travail](#) à durée indéterminée, à destination des moins de 26 ans prévu par l'article 8 de la [loi pour l'égalité des chances](#) Publiée au journal officiel le 2 avril 2006 avec la promesse de [Jacques Chirac](#) que des modifications seraient effectuées, un projet de loi présenté par le [Premier ministre](#) du [10 avril 2006](#) propose de le retirer et de le remplacer par un dispositif visant à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté.

5 La **Table ronde des Industriels européens** (*European Round Table*, ERT) est un groupe de [lobbying](#) créé en 1983 par [Étienne Davignon](#) auprès de la [Commission européenne](#), le [Conseil des ministres](#) ou encore le [Parlement européen](#). Il rassemble les 45 plus grandes entreprises européennes, situées dans 18 pays de l'[UE](#).

Ainsi, en moins de dix ans, les conditions vont être réunies pour impliquer plus fortement les universités dans le devenir professionnel de leurs formés. Cela commence par la signature du traité de Maastricht (1993)⁶ qui instaure des politiques communautaires dans six domaines dont l'éducation et la formation professionnelle, se poursuit avec le traité d'Amsterdam (1997)⁷ qui inclut un chapitre sur l'emploi, et crée pour la première fois une compétence communautaire globale en ce domaine. Cela passe enfin par l'adoption de la Stratégie européenne pour l'emploi⁸ qui conduit les États membres à modifier leur représentation du diplôme, et par là même du rôle des universités. Pour les universités, il ne s'agit plus de délivrer des diplômes mais de s'assurer que chacun d'entre eux a une valeur professionnelle au regard des attentes du marché du travail.

L'Union Européenne entend d'ici 2010 devenir *l'économie du monde la plus compétitive et la plus dynamique, fondée sur la connaissance* (déclaration de Bologne, 2000).⁹

En 2006, la communication de la commission *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*¹⁰ propose un train de réformes indispensables pour assurer la compétitivité européenne et l'employabilité des diplômés. L'enseignement supérieur doit fournir la diversité des savoir-faire et des compétences dont a besoin le marché du travail. Pour ce faire, « *les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés* »(p. 7). Il s'agit d'innover dans les cursus et les méthodes d'enseignement – combiner des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques – favoriser une culture entrepreneuriale. Il est rappelé que « *si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur (parmi d'autres) de la qualité et de la performance des universités* » (p. 8).

Elle contribue à modifier en profondeur les missions et les métiers des universités, le processus de la professionnalisation des universités françaises est engagé.

Une nouvelle mission pour l'université française : l'insertion

C'est dans ce contexte que les politiques européennes et nationales ont amené, par conséquent, l'université française dans le cadre de la loi sur l'autonomie des universités (LRU) en 2007 à introduire dans ses missions, outre les missions traditionnelles de recherche et formation, la mission d'orientation et d'insertion professionnelle.

Cette nouvelle mission d'insertion¹¹ questionne son identité et sa place comme production de savoirs.

Ainsi, depuis quelques années, les responsables politiques de nombreux pays voient dans les

6 Le traité UE a été modifié en profondeur par le [traité de Lisbonne](#), entré en vigueur le [1er décembre 2009](#).

7 Le traité d'Amsterdam a été signé le [2 octobre 1997](#) et est entré en vigueur le [1er mai 1999](#).

8 Conformément à la [stratégie Europe 2020](#), la stratégie européenne pour l'emploi vise à créer des emplois plus nombreux et de meilleure qualité dans l'ensemble de l'Union européenne. Elle encourage à cette fin l'adoption de mesures destinées à atteindre trois grands objectifs d'ici à 2020: porter à 75 % le taux d'emploi des 20-64 ans; abaisser le taux de décrochage scolaire à moins de 10 % et porter à 40 % au moins la proportion des 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur; réduire d'au moins 20 millions le nombre de personnes touchées ou menacées par la pauvreté et l'exclusion sociale.

9 L'enseignement supérieur joue dans la stratégie de Lisbonne un rôle essentiel d'abord au sens de l'économie néoclassique du capital humain dans la croissance économique : « Les ressources humaines constituent la principale richesse de l'Union et il est désormais reconnu que l'investissement dans ce domaine est un facteur déterminant de la croissance et de la productivité, au même titre que l'investissement en capital ou en équipement ».

10 Communication des communautés européennes, Bruxelles le 10.05.2006, COM (2006)

11 Le service public de l'enseignement supérieur a une nouvelle mission : « l'orientation et l'insertion professionnelle ». Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est également créé dans chaque université, dont le but est de diffuser les offres de stage, d'emplois, d'assister et de conseiller les étudiants dans leur recherche et de rédiger un rapport sur les stages et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université.

universités le socle du développement des connaissances indispensables à l'économie du savoir (ex., OCDE, 1996 ; Porter et Ketels, 2003). Dans beaucoup de pays, le gouvernement a reconnu le rôle fondamental que les universités jouent dans l'économie car elles constituent un puissant moteur de l'innovation et du changement économique. Le débat sur ce sujet se déroule avec pour toile de fond le constat selon lequel la production de connaissances et la contribution de ces établissements au développement de l'économie ainsi que du prestige et de l'influence des pays, sont en train de transformer rapidement un système d'enseignement supérieur autrefois désintéressé en un marché concurrentiel (Fumi Kitagawa, 2004).

Après les larges efforts conduits depuis 30 ans pour faire face à la massification des effectifs étudiants, le rapport Hetzel¹² en 2006 insiste sur la nécessité d'un engagement de l'Université pour une meilleure insertion des jeunes diplômés dans le monde du travail. Il souligne notamment les taux d'échec dans certaines filières ou l'existence d'effectifs importants dans des filières avec très peu de débouchés. Le diplôme apparaît finalement « de plus en plus nécessaire mais pas toujours suffisant », pour reprendre la formule du rapport Proglío (2006)¹³. L'importance pour la France de participer plus activement au mouvement d'internationalisation de l'enseignement supérieur est également rappelée.

Les propositions de la commission Université-Emploi en 2006¹⁴ visent d'abord à lutter contre l'échec des étudiants, principalement dans le premier cycle universitaire, en repensant l'information et l'orientation pré- et post-bac ; elles ont ensuite pour objectif d'améliorer la professionnalisation des études en rapprochant durablement l'Université du marché du travail et en créant un partenariat universités/employeurs.

C'est là le signe fort d'une évolution lentement amorcée et qui préfigure des changements profonds de demain dans la communauté universitaire et la nation toute entière. Désormais l'insertion professionnelle des étudiants est au cœur des dispositifs de formation et des préoccupations de ces institutions.

Comment l'université de Bretagne Sud s'est-elle emparée de ses dispositifs et les a-t-elle déclinés ?

Les dispositifs d'accompagnement à l'Université de Bretagne Sud: la MTU et le PPP

Contrairement aux IUT où le Projet Personnel et Professionnel (PPP) est intégré dans les programmes nationaux depuis 2005¹⁵, dans les facultés il est laissé à l'appréciation de celles-ci de le mettre en place ou non. Certaines universités ont depuis de nombreuses années pris en compte la

12 Le recteur Patrick Hetzel a remis le 24 octobre 2006 au Premier ministre le rapport final de la commission du débat national université-emploi. Afin de remédier à l'engorgement de certaines filières et aux formations parfois mal adaptées au marché de l'emploi, la commission d'experts préconise deux pistes de travail : une meilleure information des élèves sur leur orientation et les possibilités de débouchés, ainsi qu'une aide à l'insertion professionnelle dans le cursus des étudiants.

13 A l'occasion de la remise, le 10 décembre 2009, du rapport d'Henri PROGLIO « Promouvoir et Développer l'Alternance », Laurent WAUQUIEZ, Secrétaire d'Etat chargé de l'emploi auprès du ministre de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi, a annoncé le lancement d'ateliers de l'apprentissage et de l'alternance. Selon le groupe de travail présidé par Henri Proglío, le diplôme n'est plus une condition suffisante pour intégrer le monde du travail : la dégradation de la situation de l'emploi depuis deux ou trois ans ne touche plus seulement les jeunes ayant un faible niveau de formation mais aussi ceux qui sortent de l'enseignement supérieur.

14 Après le rapport d'étape remis fin juin 2006 au ministre de l'éducation nationale et au ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, la commission du débat national université-emploi présente son rapport final, rapport définissant six grandes orientations de nature à mieux relier l'université à l'emploi : lutter contre l'échec à l'université ; repenser l'information et l'orientation ; améliorer la professionnalisation ; rapprocher durablement l'université du monde du travail ; créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance ; faire évoluer l'ensemble du système universitaire.

15 Le « Projet Personnel et Professionnel » est apparu dans toutes les spécialités de Diplôme Universitaire de Technologie en 2005

dimension projet professionnel dans leurs enseignements et pratiquent le PPP depuis plus d'une trentaine d'années pour certaines, à l'instar des universités de Lyon 1, Lille ...

D'autres plus récentes, se sont vues inciter à le déployer et le mettre en place dans leurs filières. Face à la massification, et au souhait de professionnalisation des formations supérieures, c'est surtout au cours des années 2000 que les unités d'enseignement «Projet professionnel» supposées diminuer les risques d'échec dans les premières années des formations universitaires généralistes se sont multipliées en France (Mérini & Séré, 2001).

L'université de Bretagne Sud a mis en place un premier dispositif en 2004, la Méthodologie du Travail Universitaire (MTU). L'enseignante responsable de cet enseignement en Faculté des Sciences avait prévu d'y inclure des sessions d'explorations sur les métiers en relation avec le Service Universitaire d'Information, d'orientation et d'Insertion Professionnelle (SUIOIP)¹⁶.

Les étudiants participaient à des présentations des ressources disponibles au SUIOIP et, en lien avec leurs enseignants, ils étaient amenés à travailler sur un métier auquel ils pensaient se destiner. Ces activités étaient limitées au premier semestre de la licence 1 et n'ont pas fait l'objet d'évaluation particulière.

Ce dispositif a fonctionné jusqu'en 2011 où il est apparu nécessaire au vu des indicateurs d'évaluation de l'AERES¹⁷ (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) de le développer sur les trois années de licence. Le SUIOIP a alors été missionné sur la mise en place du PPP.

Depuis plusieurs années déjà, le SUIOIP travaille sur le développement du Projet Personnel et Professionnel à l'Université de Bretagne-Sud et notamment depuis 2008, en s'appuyant sur la résolution du Conseil de l'Union Européenne du 21 novembre 2008¹⁸ dans laquelle il ressort que la capacité de s'orienter est déterminante pour donner aux citoyens les moyens de les rendre acteurs de la construction de leur parcours d'éducation, de formation, d'insertion et de vie professionnelle.

Cette capacité inclut plusieurs dimensions et notamment :

- se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises et les métiers;
- savoir s'auto-évaluer, se connaître soi-même et être capable de décrire les compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle....

Pour atteindre ces objectifs, l'Université de Bretagne-Sud (UBS) travaille sur un dispositif à destination de l'étudiant qui :

- aide à la définition de son projet personnel,
- accompagne sa réalisation en l'aidant à acquérir ou conforter les compétences qui lui seront nécessaires,
- lui permet d'engager un processus de réflexion sur son parcours et de capitaliser toutes les ressources qu'il mobilisera, dispositif que nous décrirons ci-dessous.

Originalité du PPP et e-portfolio à l'Université de Bretagne Sud

Porté par le SUIOIP, le PPP se décline sur les trois années de licence à la Faculté des Sciences et Sciences de l'Ingénieur ainsi qu'à la Faculté de Droit, économie, gestion.

La démarche vise surtout à donner un « vernis » aux étudiants pour faciliter autant que possible la

16 Le Service universitaire d'information, d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle de l'Université de Bretagne Sud a été créé en septembre 2001. Les missions essentielles de ce service commun de l'Université sont précisées par le décret du 6 février 1986.

17 Autorité administrative indépendante (AAI) mise en place en 2007, l'AERES est chargée de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des organismes de recherche, des unités de recherche, des formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de la validation des procédures d'évaluation de leurs personnels.

18 Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 — «Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie» (2008/C 319/02)

recherche de stages, donner du sens à leurs études, avoir une meilleure appréhension du marché du travail et rencontrer des professionnels.

Elle porte sur le développement d'une démarche cohérente d'acquisition de connaissances sur soi et son environnement en vue de favoriser la capacité à s'orienter.

Elle s'appuie sur l'usage/l'utilisation d'un outil, le e-portfolio, associé à un séquençement d'activités liées au parcours d'études.

L'originalité du e-portfolio est, quant à elle, basée sur

- une construction semi-autonome et personnalisée par l'utilisateur
- l'utilisation de la messagerie
- sa portabilité

Pour mener à bien le processus de construction d'un parcours et donner du sens à celui-ci, il convient d'aider l'étudiant à mener sa démarche d'abord de façon tutorée afin de déboucher, à terme, sur une autonomie dans une perspective de FTLV – Formation Tout au Long de la Vie.

Cet accompagnement s'appuie sur un ensemble d'outils élémentaires qui sont regroupés en activités. L'idée d'utiliser un portfolio électronique (Pérennès, Duhaut, 2009) à l'université est d'offrir un espace structuré, unique et personnel dans lequel s'accumulent les productions des actions entreprises dans la définition et la réalisation du projet personnel.

Tout au long du cursus de licence, les activités réalisées dans le cadre du PPP suivent une progression par semestre pour un cursus complet de licence : connaissance de soi, découverte du monde du travail, compétences et valorisation des compétences, formalisation et finalisation du projet, communication (préparation aux entretiens, outils de communication), connaissance du marché du travail, ...

L'ensemble des travaux effectués dans le cadre des modules d'enseignement vient alimenter le e-portfolio en appui d'une démarche plus globale. Celui-ci favorise l'interaction et le tissage des connaissances acquises avec les savoirs de l'expérience. Il aide l'étudiante ou l'étudiant à prendre en main son projet de développement professionnel.

Avant de mettre en place cette démarche, nous nous sommes interrogés sur l'intérêt du projet en tant que tel. Est-il si utile qu'on le prétend ? A vouloir faire travailler à tout prix les étudiants sur leur projet, ne risque-t-on pas de tomber sous le couperet du diktat du projet ? La résistance de nombreux universitaires qui voient des enseignements transversaux de ce type se développer au détriment des enseignements fondamentaux n'est-elle pas justifiée ? Selon Bart et Fournet (2010), le projet est considéré comme un mode privilégié d'adaptation dans des contextes incertains, notamment de formation ou d'emploi. Mérini et Séré (2001) soulignent quant à eux que, lors de leur arrivée dans l'enseignement supérieur, certains étudiants se retrouvent en situation de rupture. Ils ont alors parfois recours à des fonctionnements inadaptés, à des moyens habituellement maîtrisés mais inefficaces, ou encore à une immersion désordonnée dans le nouveau milieu. Le sujet se défend ainsi contre la complexité de la nouveauté, car l'acquisition des nouveaux comportements spécifiques à l'institution universitaire est parfois difficile. Segonne (1986) soutient notamment l'hypothèse selon laquelle la construction d'un projet personnel et autonome peut favoriser le dépassement d'une telle situation et être porteur « d'une ouverture créative ».

Inspiré des travaux de Coulon (Maurice 2001), le projet Boussole ¹⁹ mis en place à l'université de Genève en 1996, favorise une meilleure orientation des étudiants, il diminue ainsi le risque d'instabilité et favorise leurs chances de réussite. Une autre étude menée par Mérini et Séré (2001) sur le module « Projet Professionnel » confirme le développement de capacités à imaginer, à se

19 Pour prévenir le phénomène d'évaporation des étudiants en première année universitaire, le projet Boussole propose des mesures facilitant la transition entre l'année terminale avant le baccalauréat et la première année à l'université. L'originalité du projet repose sur le postulat que pour favoriser la réussite de la première année, l'université doit se soucier non seulement de l'encadrement des nouveaux étudiants, mais aussi de l'information des lycéens en année terminale. Cette information vise à les sensibiliser à leur futur « métier d'étudiant » et leur permettre de choisir leur projet d'étude en connaissance de cause

projeter dans l'avenir, celles-ci n'étant pas particulièrement favorisées dans le système traditionnel.

Mais ce travail d'accompagnement fait-il sens dans l'insertion des diplômés ? A t-il l'effet attendu et escompté ? Et comment le mesurer ? Les efforts accomplis par les universités ces dernières années au détriment de certains enseignements disciplinaires ont-ils été profitables aux diplômés. Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous sommes appuyés sur les travaux de l'observatoire de l'insertion professionnelle à l'Université de Bretagne-Sud.

La mesure de l'insertion : les enquêtes d'insertion professionnelle

L'analyse des modes d'entrée sur le marché du travail est importante car elle donne une lecture a posteriori du degré de professionnalisation des formations. Elle renseigne d'une part sur la qualité du signal que constitue tel ou tel diplôme et donc sur la confiance que les employeurs lui accordent effectivement. Elle renseigne d'autre part sur le degré de spécificité des métiers ou des fonctions auxquels les formations permettent d'accéder sachant qu'elles sont destinées à favoriser l'exercice d'un type d'activité déterminé (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011).

Cette dimension prend un relief particulier avec la mise en place d'enquêtes d'insertion auprès des diplômés qui entrent sur le marché du travail.

C'est ainsi qu'en janvier 2004, l'Université de Bretagne-Sud crée l'Observatoire de l'Insertion Professionnelle²⁰, l'OIP, pour aider à la gouvernance de l'établissement et préciser un certain nombre d'indicateurs à travers notamment des enquêtes d'insertion professionnelle.

Les enquêtes d'insertion professionnelle ont pour objectif de recueillir un certain nombre de données parmi lesquelles : les taux respectifs d'emploi, de recherche d'emploi, de poursuites d'études, de poursuites d'études et emploi, les taux de CDI, le temps médian de recherche d'emploi, le revenu médian net mensuel, la localisation de l'emploi, l'adéquation formation-emploi...

Des référentiels emplois ont été dressés; ils recensent, pour chaque diplômé en emploi au moment de l'enquête et n'ayant pas poursuivi d'études, l'intitulé de l'emploi occupé, sa localisation, le type de structure employeur, le type de contrat et le revenu. Il a été démontré que ces derniers sont très utiles en termes d'aide à la projection dans l'avenir professionnel des étudiants. Ces données permettent de bien cerner l'insertion des diplômés mais il est vrai que l'observatoire se heurte à plusieurs difficultés.

Les responsables des formations, des UFR ou les instances dirigeantes de l'université souhaitent le plus souvent avoir des informations rapides sur le devenir et/ou l'insertion professionnelle de leurs sortants. L'insertion professionnelle correspond néanmoins à un processus de stabilisation sur le marché du travail qui prend un certain temps et qui ne dépend pas que des jeunes ou de leur formation (Beaupère et Giret, 2008).

Par ailleurs, il est en réalité difficile de mesurer réellement l'impact de l'accompagnement des étudiants sur l'insertion, ce n'est pas forcément quantifiable même si les diplômés répondent en général que les actions mises en place leur ont été utiles ou bien, lorsqu'elles ont été insuffisantes, le signalent aussi. Ce sont souvent les actions individuelles d'appui à la rédaction de CV, lettres de motivation qui sont citées et surtout les stages, nous y reviendrons ci-dessous. Ce n'est pas la démarche d'accompagnement dans son ensemble qui ressort mais des actions ou enseignements particuliers que semblent retenir les diplômés.

En conséquence, et outre ces enquêtes, nous avons également cherché à mesurer l'impact de la politique de stage menée à l'Université de Bretagne-Sud.

Professionnalisation, politique de stages à l'Université de Bretagne Sud et impacts

Pour répondre aux besoins de professionnalisation et faciliter l'insertion des diplômés, il est prévu aujourd'hui, dans de nombreuses licences, l'obligation d'effectuer un stage en troisième année voir

20 Dans le cadre du PRES et plus précisément de l'UEB (Université Européenne de Bretagne), l'OIP travaille en collaboration avec les autres observatoires bretons.

dès la seconde année et non plus seulement en master. Le jeune qui s'est ainsi familiarisé dans ses études avec le marché du travail a plus de facilités à appréhender sa recherche d'emploi. Il gagne aussi en estime de soi, et s'affirme davantage.

L'observatoire de l'UBS a enquêté auprès des étudiants concernés pour mesurer l'intérêt de ce stage.²¹

Du point de vue des étudiants, les principaux éléments qui ressortent sont les suivants :

- *valoriser son CV par l'acquisition de connaissances et compétences nouvelles* : « cela permet d'ajouter un aspect pratique à la formation, ce qui enrichit l'expérience » ; « il donne une ouverture d'esprit sur divers plans (professionnel, personnel, ...) » ; « beaucoup d'employeurs regardent de près les stages effectués par les étudiants car ils constituent souvent la seule expérience des nouveaux diplômés » ; « il permet ainsi de s'entraîner à la recherche d'emploi » ; « découvrir le monde du travail et de l'entreprise » ; « adaptation au monde de l'entreprise nécessaire » ; « il permet de se confronter à la réalité de l'entreprise et est donc indispensable ».

- *mettre en pratique les connaissances acquises en cours* : « il est la concrétisation des enseignements dispensés durant l'année universitaire » ; « il est très important de mettre en pratique les notions vues en cours » ; « le stage permet de consolider les connaissances acquises durant l'année et de voir en quoi elles peuvent être utiles ».

- *préciser son projet professionnel et se confronter au métier visé* : « il permet de vérifier l'adéquation avec son projet personnel », « se rendre compte de la réalité du métier ».

- *mieux s'orienter à l'université* : « il est utile de faire un stage dans notre spécialisation avant de poursuivre dans un master (ou autre) afin de valider ou réfuter ses choix de cursus », « le stage est le meilleur moyen de se rendre compte de la réalité d'un métier ».

Du point de vue des étudiants, les témoignages mettent très clairement en avant l'intérêt du stage et le nécessaire rapprochement université-entreprises sans négliger la prise en compte du projet personnel et professionnel.

Mais qu'en est-il du point de vue des enseignants ? Une étude d'Agulhon (2007) a permis de recueillir le point de vue des enseignants sur la professionnalisation des cursus. Une des questions posées était la suivante : la professionnalisation des cursus correspond-elle aux missions de l'université ? Voici quelques extraits des réponses :

« Oui. On ne peut plus se contenter d'apporter une culture générale aux étudiants et de sélectionner les meilleurs pour les intégrer en recherche sans s'occuper du devenir des autres. » (Toulouse, DESS SHS)

« Sans aucun doute. Pour de multiples raisons. L'évolution du marché du travail commande d'identifier des filières professionnelles fortement spécifiques capables de faciliter l'insertion des étudiants ce que la simple délivrance d'un diplôme général ne permet plus (Paris, DESS AES)

« Oui, car l'accès aux débouchés professionnels est de plus en plus concurrentiel et n'est donc accessible aux étudiants que s'ils ont un minimum de savoirs opérationnels. Les FC apprennent à l'université ce qu'ils n'apprennent pas dans l'emploi et les FI deviennent opérationnels. » (Lille, DESS RH)

21 Périmètre de l'enquête : étudiants de licence 3 en Faculté de sciences et sciences de l'ingénieur interrogés 18 mois après avoir effectué leur stage en mars 2011 (246 interrogés et 200 répondants).

« Evidemment, on n'attrape pas les mouches avec du vinaigre ! Si l'université veut des étudiants et des bons, elle a intérêt à proposer des formations en adéquation avec le marché du travail. Les étudiants actuels veulent un retour immédiat sur investissement. » (Nantes, DESS sciences).

A travers ces *verbatim*, il semblerait que la question des débouchés a ainsi cessé d'être une question taboue ou ignorée. S'adapter aux évolutions technologiques, coller à la réalité du monde du travail, insérer les jeunes, répondre à leurs attentes sont les justifications avancées. Mais jusqu'où l'université peut-elle et doit-elle s'engager dans ce processus ? Et quelles sont les résistances auxquelles elle doit faire face ?

Limites et résistances

Nombreux sont ceux qui continuent de critiquer cette adéquation inutile et stérile, conscients de la labilité des savoirs et des procédures, de la hauteur de vue que donne une formation générale et de la spécificité des missions de l'université.

Ceux-là sont aussi ceux qui opposent des résistances à la mise en place de l'accompagnement des étudiants dans le cadre du PPP par exemple. Les arguments avancés sont multiples et peuvent être légitimes : « ce n'est pas notre métier », « on a déjà trop d'heures », « on ne sait pas faire ».

Lorsque le SUIOIP a été missionné sur le déploiement du PPP en licence, les enseignants qui intervenaient auparavant sur la Méthodologie du Travail Universitaire et qui auraient pu continuer le même module dans le cadre du PPP ont soudain prétexté qu'ils n'avaient plus le temps. C'est peut-être là-aussi la preuve d'un désintérêt et d'une certaine méfiance vis à vis des praticiens et des pratiques non disciplinaires.

Un fossé les sépare mais dans la mesure où il va de l'intérêt des étudiants, peut-on se permettre de s'enfermer sur les exigences liées à sa discipline ?

Les impulsions données par la tutelle depuis le milieu des années soixante afin de favoriser le développement de cursus professionnalisés au sein des universités avec la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966, les méthodes pédagogiques qu'elles utilisent (stages, recours à des enseignants praticiens...) ont contraint les universitaires qui les ont développées à tenir compte des demandes des futurs employeurs de leurs diplômés. En deuxième lieu vient l'intervention croissante des collectivités et les financements publics, la prise en compte des territoires et de l'université comme acteur économique essentiel au développement de ce territoire. Enfin, il faut évoquer les effets du chômage. Si les diplômés du supérieur ont été comparativement moins touchés par les problèmes d'emploi (avec cependant de fortes variations selon les formations et le type de diplôme considérés), le chômage des titulaires d'un diplôme universitaire, les écarts entre leur niveau d'études et les catégories d'emploi auxquelles ils pouvaient accéder, les critiques récurrentes des médias, des hommes politiques et des chefs d'entreprise sur l'inadéquation des formations dispensées et la faible employabilité de ces diplômés, n'ont pas été sans effet sur les mentalités.

Les mutations technologiques des années 70 ont ainsi permis d'enclencher des réflexions sur l'évolution des rapports entre le système éducatif et le système productif, mais il faudra attendre les années 80 pour entendre véritablement parler d'insertion professionnelle : « *la réflexion sur l'insertion professionnelle des jeunes n'est pas dissociable de la réflexion sur la nature et le sens de l'évolution du travail et de l'emploi* » (Schwartz, 1981). L'insertion est traitée à la fois comme un parcours, un dispositif, un écosystème, un ensemble de compétences (Canal, 2001).

Avec les transformations de l'économie mondiale, les mécanismes régulateurs du fordisme perdent de leur efficacité et pèsent sur l'activité économique, l'incertitude et l'instabilité obligent les entreprises à revisiter leurs activités et à utiliser une main d'oeuvre qui s'adapte, et dont les

compétences seront tout à la fois centrées sur un métier et suffisamment transversales pour faciliter le changement.

C'est vers ce concept de compétences que se tournent désormais les regards à l'université, et c'est ce même concept qui dérange. Car cette compétence n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir et cette reconquête doit se faire parce que les emplois changent par suite des évolutions technologiques et économiques. Les enseignants doivent passer aujourd'hui d'une logique de formation liée à leur recherche à une logique de formation en réponse à celle souhaitée par les entreprises. L'exercice n'est pas aisé et il contraint les enseignants à travailler sur des référentiels de compétences pour l'inscription au RNCP²². L'accompagnement au PPP est aussi un travail d'accompagnement et de mise en valeur des compétences. Les études à l'université doivent désormais permettre aux étudiants d'apporter de la valeur ajoutée à leur portefeuille de compétences. Ce concept est devenu central et bouleverse les habitudes d'enseignement et les mentalités. Il oblige la communauté universitaire à penser autrement son enseignement, et à revisiter les formations les plus académiques. Mais la tradition universitaire ne se remet pas en question si aisément.

Vers une remise en cause de la spécificité de l'université

C'est le socle même de l'université qui est aujourd'hui bouleversé. Le fondement de l'université, la transmission du savoir, se voit désormais quasiment relégué au second plan tant est forte la pression de nos politiques et les incitations, voir les injonctions, à développer l'accès au stage, la mise en place du projet personnel et professionnel, la mesure du devenir des diplômés et de leur insertion professionnelle...

Or si tant est que cette mission est louable et légitime au regard du contexte économique, elle pose un problème sociétal crucial. Une société dans laquelle les penseurs et les théoriciens diminuent au profit des praticiens est une société qui s'appauvrit et ne se renouvelle pas dans ses idées.

Dans ce contexte, quelles sont les limites à ne pas franchir afin de préserver l'originalité de l'université ?

Nous l'avons vu, les rapports entre les universitaires et la société subissent de profondes transformations. Le contexte économique, social et politique met à rude épreuve les fonctions traditionnelles des universités ainsi que l'ensemble de leurs rapports avec les savoirs (Derrida, 2001). Les trois missions — l'enseignement, la recherche et les services aux collectivités — sont touchées par les tensions qui en découlent et c'est la spécificité du milieu universitaire qui se voit menacée.

L'enseignement et l'ensemble des activités qui se rattachent au développement, à l'offre et à l'évaluation des programmes académiques sont interpellés par les questions de distance souhaitable entre les universités et la société. Il est d'usage de considérer qu'une certaine distance s'impose entre les contenus des programmes et les attentes des futurs employeurs. Tout en reconnaissant la nécessité de la pertinence sociale et professionnelle des connaissances transmises, l'apprentissage des étudiantes et étudiants doit inclure la formation fondamentale dont ils ont besoin pour développer leurs aptitudes à l'auto-apprentissage, celle-ci leur permettant de demeurer à la pointe du développement des connaissances. Les demandes issues des milieux de travail et une conception «marchande» de l'offre de la formation académique dans les universités contribuent à soulever les questions incontournables des contenus, de la place et du rôle des savoirs universitaires et de leur

22 En France, le RNCP (répertoire national des certifications professionnelles) a été créé par l'article L. 335-6 du code de l'éducation. Le répertoire national des certifications professionnelles a pour objet de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle.

transmission dans la société actuelle.

Le thème du Savoir universitaire pose d'emblée la question des attentes de la société face aux universités et pose inévitablement la question du juste équilibre à préserver entre l'autonomie des universitaires et leur responsabilités de répondre à ces attentes.

Il est évident qu'un enseignement qui se limiterait à transmettre les connaissances réclamées par le marché de l'emploi ou une recherche qui se limiterait à développer les technologies utiles aux entreprises serait sans rapport avec le savoir critique et avec l'institution universitaire (Ségal, 1997). Car, la production et la diffusion d'un savoir critique définissent l'université.

Conclusion

On le constate, le nécessaire compromis à trouver entre le socle fondamental de connaissances théoriques et le développement des connaissances transversales est un exercice difficile. La liberté de pensée, et c'est ce qui caractérise l'université, est à préserver, certes, mais l'université a aussi une responsabilité à accompagner ses étudiants vers l'accès à l'emploi dans un monde de plus en plus incertain et flou. Elle ne peut plus se retrancher derrière un certain conservatisme et ignorer l'environnement national, européen et mondial dans lequel elle est partie prenante.

Notice biographique

Laurence Pérennès est directrice du Service Universitaire d'Information, d'Orientation, et d'Insertion Professionnelle de l'Université de Bretagne Sud. Elle a été missionnée en 2001 pour la création et la mise en place de ce service. Ses thématiques de publications portent sur divers sujets : eportfolio de compétences, prévention des échecs à l'université, insertion professionnelle.

Mailto :laurence.perennes@univ-ubs.fr

Bibliographie

Ouvrages

Canal, V. (2001). *Formation-insertion et transformation de la relation salariale*. Paris : L'Harmattan.

Coulon, M. (2001). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales*. Paris : L'Harmattan..

Derrida, J. (2001). *L'université sans condition*. Paris : Éditions Galilée.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.

Romainville, M. (2001). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Chapitre d'ouvrages

Ségal, A. (1997). "L'université ou le savoir comme enjeu social.", *Culture, institution et savoir. Culture française d'Amérique* (pp. 25-43). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Articles

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et Formation*, n°54, 11-27.

Beaupère, N., Giret, J-F. (2008). Etudier l'insertion des étudiants, Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local,régional

et national; *Nef* N° 28, Céreq.

Duru-Bellat, M, & Kieffer, A. (1999). La démocratisation de l'enseignement « revisitée » *Cahier de l'IREDU* N° 60.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Éducation et Sociétés* n° 7

Gayraud, L & Simon-Zarca, G & Soldano, C. (2011), Université : les défis de la professionnalisation, *Cereq, Nef*, n° 46.

Mérini, C & Séré, MG, (2001), Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales, *Revue française de Pédagogie* n° 136.

Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, Vol. 33, N°. 3.

Parlier M. (2009). La construction des parcours professionnels, *Education permanente*.

Pineau, G (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Eds.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. 29-40.

Documents web

Bart, D & Fournet, M. (2010), *Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ?*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. Récupéré du site de la revue : <http://ripes.revues.org/314>

Kitagawa, F. (2004). *Les universités et l'innovation dans l'économie du savoir : l'expérience des régions anglaises*. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur n° 16, 61-87. Récupéré du site : www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2004-3-page-61.htm.

Autres

Pérennès, L.& Duhaut, D. (2009). Le e-PPP à l'Université Bretagne-Sud : processus d'orientation, traçabilité des compétences et projet de l'étudiant, *Colloque international de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC) : orientation et mondialisation*, Dijon

Renaut, A.(1995). « Contre l'utopie de la sélection, redéfinir le rôle de l'université ». *L'Événement du jeudi*, 578-583, 17.