

Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur, de
la recherche et de l'innovation

La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités

2020-101 – octobre 2020

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**La mission d'insertion professionnelle de l'université :
bilan dix ans après la loi relative aux libertés
et responsabilités des universités**

**Éric PIOZIN
Astrid KRECHNER
Claudine PICARONNY
Olivier REY**

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	4
Introduction.....	5
1. L’insertion professionnelle est une préoccupation des universités depuis bien avant la loi LRU	7
1.1. Si, dans un premier temps, les universités ont développé une offre de formation professionnelle.....	7
1.2. ... elles se sont rapidement intéressées à l’employabilité de leurs étudiants.....	7
1.3. ... alors que la diversité de leurs parcours influe sur la professionnalité des étudiants	9
2. Une action concertée de l’ensemble des différents acteurs afin d’améliorer les conditions de l’insertion professionnelle des étudiants.....	10
2.1. Un pilotage ministériel très présent et constant dans la durée.....	10
2.1.1. <i>Bien au-delà de la transformation de la DGES en DGESIP.....</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>Le pilotage ministériel s’est traduit par une intense action normative ayant eu des conséquences très concrètes dans les établissements d’enseignement supérieur.....</i>	<i>11</i>
2.1.3. <i>... ainsi que par la mise en place d’une politique d’accompagnement des établissements d’enseignement supérieur.....</i>	<i>12</i>
2.1.4. <i>Une politique d’incitation cherchant ses repères</i>	<i>14</i>
2.1.5. <i>Des interactions avec le ministère chargé du travail à renforcer</i>	<i>16</i>
2.2. Une mission d’insertion professionnelle bien investie globalement par les universités, même si des voies d’amélioration existent	17
2.2.1. <i>L’insertion professionnelle figure en règle générale en bonne place dans la stratégie des établissements</i>	<i>17</i>
2.2.2. <i>La gouvernance de la mission d’insertion professionnelle est confiée majoritairement à la commission de la formation et de la vie universitaire.....</i>	<i>18</i>
2.2.3. <i>Même si l’organisation de la mission d’insertion professionnelle est confiée à une seule structure bien identifiée, les modalités de sa mise en œuvre au sein des universités sont hétérogènes</i>	<i>18</i>
2.2.4. <i>Le pilotage de l’établissement pourrait être conforté par une meilleure utilisation des données de l’insertion professionnelle</i>	<i>20</i>
2.3. Des relations universités / employeurs qui s’intensifient mais qui pourraient gagner en efficacité.....	21
2.3.1. <i>Les représentants des employeurs souhaiteraient être mieux associés aux prises de décisions.....</i>	<i>21</i>
2.3.2. <i>Place et rôle des employeurs pour les universités</i>	<i>22</i>
2.4. Des collectivités territoriales devenant des acteurs de plus en plus présents	24
3. Les différentes dimensions de la mission d’insertion professionnelle mises en œuvre dans les universités	26
3.1. Une professionnalisation des cursus qui se généralise.....	26
3.1.1. <i>Une offre foisonnante et se développant.....</i>	<i>26</i>

3.1.2.	<i>Un premier cycle universitaire de plus en plus professionnalisé</i>	27
3.1.3.	<i>Un développement des stages qui doit faire l'objet d'un meilleur accompagnement de la part des universités</i>	31
3.1.4.	<i>L'essor de l'offre de formations en alternance.....</i>	33
3.2.	Les universités déploient de très nombreuses actions de professionnalisation des parcours qui mériteraient d'être évaluées de manière régulière.....	33
3.2.1.	<i>La mise à disposition d'informations sur les débouchés et le devenir professionnel des étudiants ...</i>	34
3.2.2.	<i>L'aide à la définition du projet professionnel de l'étudiant et à l'accompagnement vers l'emploi....</i>	35
3.2.3.	<i>La mise en situation professionnelle</i>	35
3.3.	La place grandissante de la notion de compétences	35
3.3.1.	<i>L'approche par compétences des formations universitaires doit poursuivre son déploiement</i>	35
3.3.2.	<i>L'organisation des formations en blocs de compétence : un nouveau défi pour les établissements d'enseignement supérieur.....</i>	37
4.	Les données relatives à l'insertion professionnelle, dont la qualité s'améliore, permettent d'observer des taux d'insertion professionnelle très satisfaisants globalement, même si les résultats de certains domaines disciplinaires restent préoccupants	38
4.1.	Une évolution majeure de la qualité des données sur les dix dernières années.....	38
4.2.	Des taux d'insertion favorables qui évoluent peu sur la période 2007-2016	40
4.2.1.	<i>Le nombre de diplômés observés est en légère progression</i>	40
4.2.2.	<i>L'amélioration de l'insertion des femmes explique la progression des taux d'insertion des diplômés de DUT sur la période 2007-2016.....</i>	41
4.2.3.	<i>L'insertion des diplômés de licence professionnelle globalement stable</i>	42
4.2.4.	<i>Un niveau d'insertion encore jamais atteint pour les diplômés de master</i>	42
4.3.	Des écarts sur les taux d'insertion qui s'accroissent entre domaines disciplinaires sur la période 2007-2016	43
4.3.1.	<i>Dans un contexte de progression généralisée, les taux d'insertion des sciences humaines et sociales sont en régression</i>	43
4.3.2.	<i>Des conditions d'emploi qui s'améliorent globalement à l'exception du domaine des sciences humaines et sociales</i>	45
4.3.3.	<i>L'insertion professionnelle des diplômés de sciences humaines et sociales reste délicate malgré une volonté ancienne et récurrente des pouvoirs publics de les valoriser</i>	47
Conclusion	49
Annexes	51

SYNTHÈSE

La professionnalisation des formations proposées par l'université paraît être une des caractéristiques du modèle d'enseignement supérieur de la France de ces cinquante dernières années ; toutefois, l'aggravation des difficultés rencontrées par les jeunes pour un premier accès à l'emploi a justifié que l'institution se préoccupe, non seulement de faire acquérir des compétences professionnelles, mais aussi des conditions de l'insertion professionnelle des étudiants, quels que soient leurs cursus, car il ne suffit pas à une formation d'être « professionnalisée » pour assurer une insertion professionnelle durable et de qualité à ses étudiants.

La loi libertés et responsabilités des universités (LRU), en instituant l'insertion professionnelle comme une des missions de l'université au même titre que la formation ou la recherche, entérinait de fait une évolution qu'une partie de la société appelait de ses vœux et dont la communauté universitaire avait déjà amorcé la mise en œuvre.

En France, de manière historique, le lien formation-emploi postule une correspondance entre le contenu d'un diplôme et les activités sur le marché du travail. Depuis quelques années toutefois, cette logique adéquationniste est remplacée ou complétée par la notion d'employabilité, qui est de plus en plus utilisée, en partie pour remettre en cause la correspondance forte entre diplômes et emplois via les qualifications. La centration sur l'employabilité individualise par conséquent la relation de l'étudiant à l'insertion professionnelle, qui dépend de son parcours et de ses expériences et plus seulement de son dernier diplôme obtenu. Il convient cependant de ne pas opposer ces deux approches, « *l'employabilité ne pouvant ignorer la professionnalisation, et inversement* »¹. L'atténuation du cloisonnement entre expériences universitaire et professionnelle, en organisant des allers retours entre les moments d'emploi et de formation, serait de nature à améliorer les conditions d'insertion professionnelle. La diversité constatée des parcours étudiants constitue également un facteur important de remise en cause de la vision commune de l'adéquation formation-emploi. Les compétences formelles mais aussi informelles acquises au fil de parcours et d'expériences individuelles viennent compléter et élargir les savoirs et qualifications reconnus par les diplômes. Il n'est pas certain que toutes les conséquences de ces constats aient été tirées en matière de conception et de pilotage des formations. Dans ce contexte, la mission estime que la multiplication des opportunités pour construire la professionnalité d'un étudiant durant ses études a vocation à s'inscrire dans tous les cursus et fait partie des responsabilités des universités. Ces dernières ne peuvent être tenues comptables de l'insertion professionnelle de leurs étudiants, qui dépend aussi de facteurs externes liés au marché de l'emploi, mais elles doivent en revanche proposer des formations qui offrent aux étudiants tous les moyens de construire cette professionnalité.

Le pilotage ministériel de l'insertion professionnelle s'est traduit par une intense action normative ; si la loi LRU de 2007 a constitué un premier pas fondamental, les lois successives relatives à l'enseignement supérieur, notamment la loi enseignement supérieur et recherche (ESR) du 22 juillet 2013 et la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, ont ajouté de nouvelles dispositions en matière de professionnalisation et d'insertion professionnelle, la création d'un observatoire national de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en étant la plus récente manifestation.

Au-delà de ce cadrage législatif et réglementaire ayant eu des conséquences très concrètes dans les établissements d'enseignement supérieur, le ministère a déployé, de manière constante, une politique d'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur, par l'animation de réseaux, la signature de conventions cadres avec les conférences d'établissements et les représentants des employeurs, le soutien à l'entrepreneuriat étudiant ou encore le développement de l'alternance. Le ministère a assez rapidement renoncé à utiliser le modèle d'allocation des moyens pour inciter les établissements à s'investir dans l'insertion professionnelle de leurs étudiants, et a privilégié des incitations ciblées comme notamment le recours au dialogue contractuel ou les appels d'offre des programmes d'investissements d'avenir. Si le MESRI a ainsi déployé une politique en faveur de l'insertion professionnelle, il l'a fait dans un cadre plus

¹ Selon les termes de Jean-François Giret, 2018, *Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ?* Céreq Échanges, n° 8.

général porté par le ministère chargé du travail, lequel nécessite une association la plus étroite possible du MESRI aux orientations pilotées par celui-ci.

L'insertion professionnelle représente, aux dires de leurs dirigeants, un élément important de la stratégie de la majorité des universités qui confient majoritairement l'élaboration de leur politique d'insertion professionnelle à la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU) et en particulier à son président. L'organisation administrative de la mission d'insertion professionnelle relève, en règle générale, d'une seule structure bien identifiée, les SCUIOP / BAIP (service commun universitaire d'information et d'orientation / bureau d'aide à l'insertion professionnelle) fusionnés ou non. Malgré une organisation centralisée, il est observé par la mission une certaine hétérogénéité du niveau de déploiement des dispositifs d'insertion professionnelle au sein des établissements à laquelle il faudrait remédier. Bien que la très grande majorité des universités se soit dotée d'un appareil de production de statistiques plus détaillées que celles de l'enquête annuelle ministérielle, l'utilisation de ces données pour le pilotage de l'établissement et son offre de formation est encore à consolider.

Tout en considérant que des améliorations sont encore nécessaires, tant au plan national que local, les représentants des employeurs estiment, qu'en une quinzaine d'années, les actions des universités en matière de relation formation / emploi ont connu des évolutions notables : association des professionnels à la définition du contenu des formations ou découpage des formations en blocs de compétences par exemple.

Le rôle d'interface des collectivités territoriales est particulièrement déterminant en matière de relation formation / emploi afin de participer à l'adaptation de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur aux besoins du territoire ou encore de faciliter les conditions d'insertion professionnelle des étudiants. Les schémas régionaux d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation (SRESRI) institués par la loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République, élaborés par les régions en concertation avec les acteurs et collectivités du territoire, peuvent représenter le cadre permettant de fédérer l'action de tous les acteurs.

Les universités se sont appuyées sur deux leviers essentiels pour assurer leur mission d'insertion professionnelle, bien avant que la loi ne rende celle-ci obligatoire, la professionnalisation des cursus qu'elles offrent, et la professionnalisation des parcours des étudiants. Même s'il est malaisé de catégoriser de manière définitive les formations qu'elles offrent, il est possible de considérer qu'environ la moitié des 1 558 000 étudiants (hors doctorants) de l'année universitaire 2018-2019 est engagée dans des formations très professionnelles, de type DUT (diplôme universitaire de technologie), licence professionnelle, master, formations d'ingénieurs... Le premier cycle universitaire « généraliste » n'échappe pas à cette logique de professionnalisation alors que, parallèlement, des évolutions importantes se font jour pour la licence professionnelle. Le recours accru aux stages, méritant qu'une plus grande attention soit accordée aux dispositifs d'accompagnement des étudiants, et le développement des formations en alternance constituent deux points d'appui essentiels à la professionnalisation des formations.

En matière de professionnalisation des parcours, les universités utilisent un large éventail de dispositifs dont il faudrait systématiser l'évaluation, que ce soit la mise à disposition d'informations sur les débouchés et le devenir professionnel des étudiants, l'aide à la définition de leur projet professionnel, les mises en situation professionnelle, l'approche par compétences des formations universitaires dont il faut poursuivre le déploiement, notamment en licence, alors que l'organisation des formations en blocs de compétences constitue un nouveau défi pour les établissements d'enseignement supérieur, ou encore les dispositifs d'aide à la recherche d'emploi. L'information sur les formations devrait, à terme, comporter, de façon systématique, non seulement l'information sur les débouchés professionnels probables mais aussi celle concernant les services offerts en matière de stages, d'alternance et plus largement d'aide à l'emploi et à l'insertion professionnelle.

Depuis 2009, avec la mise en place d'une enquête nationale annuelle, une évolution majeure a été apportée sur la qualité et la comparabilité des données. Le nombre de diplômés faisant l'objet de l'enquête annuelle est désormais stabilisé, il s'agit des diplômés de DUT, de licence professionnelle et de master ; la mission recommande que cette enquête soit élargie aux diplômés de licence générale. En outre, la mission propose à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) de

réaliser une étude de faisabilité d'un suivi de l'insertion professionnelle des cohortes de diplômés à partir d'un traitement des données administratives issues de l'enseignement supérieur et du monde de l'emploi et des affaires sociales, pour ne pas borner les connaissances en la matière aux limites inhérentes aux enquêtes par questionnaire.

S'agissant des résultats de ces enquêtes, l'amélioration de l'insertion des femmes est à l'origine de la légère progression des taux d'insertion des diplômés de DUT, l'insertion des diplômés de licence professionnelle est globalement stable alors que les diplômés de master connaissent un niveau d'insertion encore jamais atteint. Dans ce contexte de relative stabilité, les taux d'insertion des sciences humaines et sociales sont en régression.

Au-delà de la connaissance des taux d'insertion, une attention particulière doit être apportée par les établissements aux conditions d'insertion professionnelle de leurs étudiants.

Liste des préconisations

Recommandation n° 1 : Prévoir pour chaque cycle, en cohérence avec la description des diplômes en bloc de compétences, des modalités de parcours permettant des allers retours aussi fluides et souples que possibles entre le monde universitaire et le monde professionnel.

Recommandation n° 2 : Renforcer l'association du MESRI au pilotage exercé par le ministère chargé du travail en matière de formation professionnelle, notamment par la présence de représentants du MESRI dans l'ensemble des processus et instances qui organisent des certifications du niveau d'enseignement supérieur.

Recommandation n° 3 : Organiser au sein des universités la diffusion des bonnes pratiques de certaines filières ou composantes en matière d'insertion professionnelle telles que les réseaux d'anciens étudiants ou encore l'accompagnement du projet personnel et professionnel afin que tous les étudiants disposent des mêmes services et facilités.

Recommandation n° 4 : Promouvoir une meilleure utilisation des données produites par les universités pour leur pilotage. Les statistiques d'insertion professionnelle ne sont pas uniquement un outil d'information des étudiants mais devraient permettre d'étayer des politiques actives dans le domaine de l'offre de formation.

Recommandation n° 5 : Améliorer les conditions d'accès des étudiants aux stages en confortant les structures chargées de leur gestion et de l'accompagnement des étudiants au sein des universités et en développant des outils tels que des banques de stages alimentées par les retours d'expérience, le réseau des alumni et (ou) l'organisation de rencontres étudiants-entreprises.

Recommandation n° 6 : Inviter les universités à évaluer régulièrement leurs actions de professionnalisation des parcours de formation afin de remettre en question celles qui seraient inopérantes et de déployer plus largement celles qui ont fait la preuve de leur efficacité.

Sur la base de ces auto-évaluations, la DGESIP pourrait diffuser les bonnes pratiques existant dans les établissements afin de faire progresser globalement tout le système.

Recommandation n° 7 : Poursuivre le déploiement de l'approche par compétences des formations universitaires en encourageant et poursuivant la mutualisation des initiatives au sein des établissements et entre eux et en diffusant les bonnes pratiques. La DGESIP pourrait ainsi notamment exploiter avec les établissements les retours d'expériences des appels à projet « Nouveaux Cours Universitaires » consacrés en tout ou partie à cette approche par compétences, pour permettre à toutes les universités de disposer de l'accompagnement méthodologique nécessaire.

Recommandation n° 8 : Étudier la faisabilité d'une identification plus systématique des parcours professionnels des diplômés pour dépasser certaines limites inhérentes aux enquêtes par questionnaire.

Recommandation n° 9 : Élargir les enquêtes sur le taux d'insertion professionnelle aux diplômés de licence générale.

Recommandation n° 10 : S'appuyer sur les innovations pédagogiques en cours reposant notamment sur la méthodologie du projet professionnel et la logique de compétences, et s'inspirer d'expériences européennes, pour améliorer les conditions d'insertion professionnelle des étudiants de certaines formations de sciences humaines et sociales qui rencontrent des difficultés d'insertion professionnelle persistantes.

Introduction

La ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) a inscrit au programme de travail annuel 2019-2020 de l'inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche (IGÉSR) un bilan de la mission d'insertion professionnelle de l'université, dix ans après la loi relative aux Libertés et responsabilités des universités.

La cheffe de service de l'IGÉSR a désigné Mmes Astrid Kretchner, Claudine Picaronny ainsi que MM. Éric Piozin et Olivier Rey, inspecteurs généraux de l'éducation du sport et de la recherche, pour réaliser ce bilan.

Dix ans après la mise en œuvre systématique et généralisée des dispositifs d'appui à l'insertion professionnelle, c'est un pan important de la politique publique en matière d'insertion professionnelle des étudiants issus de l'université qui est concernée par cette mission d'évaluation.

L'insertion professionnelle est, en effet, apparue explicitement comme l'une des missions du service public de l'enseignement supérieur avec la loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et responsabilités des universités (LRU). Cette mission a été confortée et élargie par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et à la recherche (ESR). La loi du 8 mars 2018 relative à l'Orientation et à la réussite des étudiants (ORE) a repris la plupart des dispositions des textes antérieurs en accentuant l'importance accordée à l'insertion professionnelle des diplômés.

La mission se situe par ailleurs au croisement de plusieurs préoccupations actuelles du MESRI et du MEJS : l'information et l'orientation des usagers, la réforme de la voie professionnelle, la professionnalisation du premier cycle universitaire, le chantier plus global de la modernisation de l'action publique et l'objectif de transparence et « de rendre compte » qui implique de disposer d'indicateurs susceptibles de permettre une comparaison entre filières ou établissements et, in fine, de mesurer l'efficacité des politiques publiques.

La mission a souhaité faire un état des lieux des politiques universitaires en matière d'insertion professionnelle et évaluer la capacité des universités à déployer les stratégies déclinées dans leurs projets d'établissement en matière d'insertion professionnelle, au-delà du seul respect des obligations législatives. La question de l'appropriation et de l'organisation de la mission d'insertion professionnelle par les établissements a fait l'objet d'une attention particulière, au même titre que celle de la place et du rôle de l'insertion professionnelle dans le pilotage de l'établissement.

La mission s'est attachée à mesurer l'effet du positionnement du ministère en matière d'insertion professionnelle des étudiants sur l'action des universités. L'amplification du portage national de la thématique de l'insertion professionnelle et l'organisation décidée en 2009 avec la transformation de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) en Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), ont été mises en perspective avec les moyens déployés en appui du développement de la mission d'insertion professionnelle, pour caractériser la nature de la relation qui s'est construite entre la tutelle et les établissements.

Dans la mesure où une autre mission d'inspection générale inscrite au programme de travail annuel 2019-2020 est consacrée à la problématique de l'insertion professionnelle des docteurs, ce rapport ne traite pas celle-ci.

La méthodologie retenue par la mission a été la suivante :

- une étape d'examen de documents, de la littérature scientifique et de rencontres institutionnelles afin d'analyser les principaux textes utiles et leur évolution sur la question de l'insertion professionnelle et d'appréhender les débats autour de la mesure de cette dernière ;
- la réalisation d'une enquête déclarative (cf. annexe n° 3) sur l'ensemble des universités avec le parti-pris de viser une forme d'exhaustivité. Le questionnaire adressé aux établissements a eu pour objet de recenser les réalisations en matière d'insertion professionnelle, d'évaluer son importance dans le projet d'établissement, d'étudier la manière dont la mission d'insertion professionnelle est organisée, de décrire les modalités de gouvernance de ladite mission, d'appréhender l'impact de l'analyse des résultats de l'insertion professionnelle sur le pilotage de l'université et d'apprécier le rôle joué par les parties prenantes externes ;

- une analyse des données relatives à l’insertion professionnelle par diplômes et par domaines disciplinaires ;
- l’objectif initial de la mission d’effectuer une douzaine de visites sur site, entre janvier et avril 2020, a été fortement perturbé par les événements survenus au cours de l’année 2019-2020, grève des transports, puis conséquences de la pandémie de Covid-19. Seuls quatre déplacements ont ainsi pu avoir lieu, ils ont été complétés par des visioconférences.

Le rapport est organisé en quatre parties, il débute par le constat que les universités se sont préoccupées de l’insertion professionnelle de leurs diplômés bien avant la loi LRU, la professionnalisation des formations s’y est en effet développée depuis la fin du vingtième siècle, mais c’est au début des années deux mille, lorsque les conditions d’insertion professionnelles se sont dégradées, que les universités sont allées plus loin en travaillant sur l’amélioration de l’employabilité de leurs diplômés.

Dans la deuxième partie la mission relève que le pilotage ministériel a été très présent, y compris dans la durée, ce qui s’est traduit par une intense action normative ainsi que par la mise en place d’une politique d’accompagnement des établissements d’enseignement supérieur.

Dans la troisième partie, la mission a analysé les différentes dimensions de la mission d’insertion professionnelle mises en œuvre au sein des universités.

Enfin, dans la dernière partie, la mission a observé l’évolution de la qualité des données relatives à l’insertion professionnelle, ainsi que des taux d’insertion professionnelle.

1. L'insertion professionnelle est une préoccupation des universités depuis bien avant la loi LRU

1.1. Si, dans un premier temps, les universités ont développé une offre de formation professionnalisée...

Même si un débat a pu exister sur les finalités de l'université, et peut exister encore sous une forme sans doute atténuée, la professionnalisation des formations qui y sont dispensées, fortement développée depuis la fin du XXème siècle parallèlement à la massification de l'enseignement supérieur, ne paraît plus faire l'objet de contestations. De fait, la professionnalisation des formations proposées par l'université paraît être une des caractéristiques du modèle d'enseignement supérieur de la France de ces cinquante dernières années : création des IUT (institut universitaire de technologie) dans les années 1960, des MST (maîtrise de science et technique) en 1974, des LEA (langues étrangères appliquées), DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées), magistères, des écoles d'ingénieurs internes ou rattachées à l'université, IUP (institut universitaire professionnalisé), etc.

Cette professionnalisation des formations n'est pas sans lien avec une croyance historiquement forte en France (voir annexe 4 pour des comparaisons internationales) en la maîtrise de l'impact des transformations économiques, par le contrôle des opérateurs et structures de formation. En d'autres termes, le système éducatif disposerait d'une marge d'influence forte sur l'emploi et les évolutions économiques grâce à son action de formation. Cette idée est compatible avec la théorie du capital humain qui, dans ses versions récentes, postule que l'investissement en formation a toujours un rendement positif, individuellement et collectivement. Ce principe est au cœur des politiques qui misent sur l'élévation globale du niveau de qualification pour améliorer les performances économiques d'un pays dans une société de la connaissance.

Cette approche est souvent articulée avec une vision adéquationniste du lien formation - emploi, qui postule une correspondance univoque entre le contenu d'un diplôme et les activités sur le marché du travail. Cette croyance en l'adéquation possible entre les formations et les besoins des employeurs est régulièrement remise en cause par les chercheurs. Dès 1986, un ouvrage célèbre concluait à l'introuvable relation formation - emploi².

La professionnalisation des cursus universitaires s'est accélérée avec le processus de Bologne engagé à compter de 1999, la professionnalisation et plus largement l'employabilité étant des dimensions centrales de ce processus d'eupéanisation de l'enseignement supérieur. C'est dans ce nouveau cadre d'organisation des formations que se sont notamment créés les licences professionnelles ainsi que les cursus master, initialement différenciés entre master recherche et master professionnel sur le modèle des ex DEA et DESS.

Au-delà de ce processus, l'Europe promeut un cadrage des systèmes éducatifs et des formations destiné notamment à favoriser les reconnaissances mutuelles des qualifications et la circulation des actifs. Il en est ainsi du cadre européen des certifications (EQF : *European Qualifications Framework*) proposé en 2008 qui décrit et hiérarchise les contenus de diplômes en huit niveaux et trois catégories (savoirs, aptitudes et compétences).

Du fait de ces transformations, les effectifs d'étudiants dans les filières professionnalisées des universités ont fortement augmenté à compter des années deux mille.

1.2. ... elles se sont rapidement intéressées à l'employabilité de leurs étudiants...

Malgré cet effort considérable, les conditions d'emplois des sortants de l'université, même si elles sont bien meilleures que celles des non diplômés ou diplômés infra bac, s'étaient dégradées au début des années 2000.

² Tanguy Lucie (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française, 1986

Dans le n° 21 des Notes emploi formation de mars 2006 *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail*, le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) analysait, à partir des données de l'enquête Génération 2001, les conditions d'insertion professionnelle des jeunes sortis de l'enseignement supérieur. Il établissait ainsi que « *Ces jeunes ont dû faire face entre 2001 et 2004 à une conjoncture qui s'est considérablement dégradée. Ainsi, leur taux de chômage, de 11 % en mars 2004, représente presque le double du taux de chômage en mars 2001 des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998* ».

Ces constats ont justifié que l'institution se préoccupe, non seulement de faire acquérir des compétences professionnelles, mais aussi des conditions de l'insertion professionnelle des étudiants, quels que soient leurs cursus.

Dans son rapport de 2005 *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, le Conseil économique et social proposait ainsi d'agir sur deux piliers : mieux orienter les jeunes et professionnaliser les formations, accompagner et favoriser l'insertion professionnelle sur le marché du travail.

On retrouvait cette préoccupation en 2006 dans le rapport *De l'Université à l'Emploi* de la commission du débat national université emploi présidée par M. Patrick Hetzel dont l'introduction indiquait notamment : « *Toutefois le service public de l'enseignement supérieur doit avoir davantage le souci de l'insertion professionnelle et du devenir des étudiants dont l'État lui confie la charge.* ».

De même, la conférence des présidents d'université (CPU), lors de son colloque de Metz en février 2007, déclarait que « *la mission de formation exige de faire de l'insertion professionnelle un des objectifs majeurs des universités.* »

La loi LRU, en instituant l'insertion professionnelle comme une des missions de l'université au même titre que la formation ou la recherche, entérinait de fait une évolution qu'une partie de la société appelait de ses vœux et dont la communauté universitaire avait déjà amorcé la mise en œuvre.

En effet, au-delà des formations professionnalisantes, les universités s'étaient déjà largement préoccupées de l'employabilité de leurs étudiants et de leurs conditions d'insertion professionnelle, par l'information sur les filières, le rapprochement avec les milieux professionnels, le développement des stages en entreprises, intégrés ou non dans les formations, le développement d'actions dont l'objectif est de favoriser la création d'entreprise, la création d'observatoires...

Depuis quelques années, la notion d'employabilité est de plus en plus utilisée, en partie pour remettre en cause la correspondance stricte entre diplômes et emplois via les qualifications. Pour les économistes, l'employabilité peut être entendue comme la capacité d'un individu à obtenir un emploi, laquelle dépend de l'appréciation qu'a un employeur de ses capacités productives. La formation, notamment professionnelle, permet à l'individu d'augmenter ces capacités et donc son employabilité. Selon cette logique, l'étudiant développe son employabilité tout au long de son parcours universitaire par le biais des formations suivies et des actions de professionnalisation mises en place par les universités. La centration sur l'employabilité individualise par conséquent la relation de l'étudiant à l'insertion professionnelle, qui dépend de son parcours et de ses expériences et plus seulement de son dernier diplôme obtenu.

L'employabilité est aussi souvent liée à la logique des compétences, qui surligne dans les formations (à l'image des référentiels actuels des licences, liés au répertoire national des certifications professionnelles - RNCP) des savoir-faire, des aptitudes et des contextes de mobilisation des connaissances et non uniquement les savoirs transmis sous leurs formes académiques. Cette évolution est encouragée par les différentes politiques européennes qui stimulent la mobilité des diplômés sur un marché commun du travail, et accompagne un déplacement du modèle du « savant » à celui de l'expert, plus proche de l'action, pour l'ensemble des diplômés universitaires (ce qui inclut donc les licences générales).

Il est tentant d'opposer une professionnalisation qui serait porteuse de savoirs et compétences spécifiques, à une employabilité qui nécessiterait au contraire des compétences plus génériques, voire des *soft skills*³ ou

³ Les *soft skills* ou compétences douces, sont des compétences qui ne sont pas techniques et qui font référence à des qualités humaines, attitudes et traits de caractère.

des compétences non académiques transférables tout au long de leur carrière. « *D'un côté, la professionnalisation se focaliserait sur la formation, qu'elle soit initiale ou tout au long de la vie, afin de mieux préparer les individus à une profession. De l'autre, l'employabilité serait un prérequis pour s'insérer et faire carrière sur un marché du travail, indépendamment ou presque, des emplois qui y sont proposés* ». S'élevant contre cette opposition réductrice, J-F. Giret⁴ estime que l'employabilité ne peut ignorer la professionnalisation, et inversement, la segmentation du marché du travail actuel ne permettant pas de conclure à la supériorité d'un modèle sur l'autre pour préparer au mieux les étudiants à leurs futurs emplois.

La mission a ainsi pu observer une évolution progressive des acteurs de l'enseignement supérieur dans ce domaine, accompagnés par des dispositifs et des initiatives réglementaires, plus qu'une succession de ruptures ou de « tournants » brusques impulsés par les politiques ministérielles. Une thèse récente⁵, avançait ainsi que la professionnalisation peut être considérée comme une mutation entreprise par les universités, même si ces dernières y ont été encouragées et guidées par l'État.

1.3. ... alors que la diversité de leurs parcours influe sur la professionnalité des étudiants

Les récents dispositifs autour de la loi ORE et le nouvel arrêté sur les licences accompagnent également une vision des parcours étudiants plus modulaire, qui fait écho aux grandes tendances observées en la matière, qui ne sont pas sans effet sur l'insertion professionnelle des diplômés.

En effet, si les schémas classiques des études supérieures laissent à penser qu'il existe un modèle d'obtention du diplôme, une sorte de voie « normale » en termes de contenus et de délais, la réalité des formations suivies par les diplômés tout au long de leur parcours universitaire montre que les bifurcations de trajectoires, les contournements de cycles ou les juxtapositions de diplômes constituent, dans bien des cas, la règle plus que l'exception sur l'ensemble d'une génération diplômée.

La diversité des parcours des diplômés de l'enseignement supérieur est le produit de la combinaison des formations suivies dans le cadre des cursus formels, mais concerne plus largement l'ensemble des expériences des étudiants pouvant avoir un impact significatif sur leur insertion professionnelle. Comme il a été mentionné, la vision adéquationniste du lien formation-emploi fondée sur les qualifications acquises et validées par un diplôme marque le pas face à une vision élargie des compétences des futurs diplômés.

Les compétences formelles mais aussi informelles acquises au fil de parcours et d'expériences individuelles viennent compléter et élargir les savoirs et qualifications reconnus par les diplômes. Ainsi, le diplômé a intérêt à mettre en valeur, non seulement son dernier titre universitaire, mais aussi des illustrations tendant à montrer la richesse et la complexité de son parcours, avec par exemple les expériences de stages ou de projets, les mobilités internationales, les engagements associatifs ou citoyens, la pratique artistique ou sportive de haut niveau, les langues et les outils informatiques maîtrisés, les capacités d'adaptation démontrées par l'enchaînement des formations ou les reconversions, les moments qui ont permis de démontrer des capacités d'expression écrite et orale, de faire preuve d'une habileté particulière, etc.

En vingt ans, et grâce aux données des différentes enquêtes Générations du Céreq, les recherches ont donc abouti à deux résultats importants pour l'analyse des relations entre formations et emplois : un même diplôme peut s'obtenir à l'issue de cheminements éducatifs différents, plus ou moins singuliers, plus ou moins professionnalisés et après des durées d'études variables ; et ces parcours ne sont pas neutres en termes d'insertion professionnelle. Ils sont porteurs de compétences ou de signaux de compétences qui contribuent à différencier les étudiants entre eux, au-delà de leurs diplômes, et sont de ce fait susceptibles d'intéresser un futur employeur.

⁴ Jean-François Giret est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, président du Conseil scientifique du Céreq.

⁵ Le Cozanet Laurene, *Professionnaliser l'université. De l'action des logiques institutionnelles, disciplinaires, et des contextes nationaux sur les pratiques enseignantes et la construction d'un projet professionnel par les étudiants*, thèse de doctorat, Université Paris Sciences et Lettres, 2019.

Les parcours se sont diversifiés, avec des diplômes intermédiaires et des épisodes à caractère professionnel (stages, séjours à l'étranger, emploi étudiant...) qui interviennent à tout moment, à l'image d'un titulaire de DUT qui peut continuer dans des formations générales, une licence professionnelle qui accueille un étudiant issu de licence générale ou encore un master qui accueille un étudiant d'école d'ingénieurs...

À partir de l'enquête Génération 2010 du Céreq, des chercheuses ont sélectionné les sortants au niveau du second cycle de l'enseignement supérieur (licences, masters, écoles d'ingénieurs et de commerce) et ont construit des profils de professionnalité à partir de certains traits communs de leurs parcours. Douze profils ont ainsi été dégagés qui montrent que des jeunes dotés d'un même diplôme de sortie peuvent relever de profils différents. L'étude montre aussi que la valeur professionnelle des parcours n'est pas réductible à tel ou tel élément de professionnalisation, mais bien à leur accumulation / combinaison plus ou moins singulière. En revanche, on constate que la part des étudiants d'origine modeste est plus élevée dans les profils peu professionnalisés : malgré des diplômes équivalents, certains étudiants n'ont pu profiter des parcours les plus recherchés ou des meilleures opportunités de professionnalisation (stages ou emplois qualifiants pendant leurs études par exemple).

On parvient ainsi progressivement à cerner cette notion de professionnalité des étudiants, c'est-à-dire de parcours qui comprennent leurs contenus de formation initiale et les diplômes obtenus mais aussi l'ensemble de leurs expériences de formation formelles et informelles qui complètent leurs études, ceci intégrant donc :

- des compétences disciplinaires ou des compétences professionnelles spécifiques (dont les savoir-faire et savoir-être) ;
- des compétences transversales (motivation, ouverture, adaptation...) ;
- des signes distinctifs (mention, filière, double diplôme...).

C'est alors l'articulation et la synthèse entre différents éléments qui détermine l'accès à l'emploi, en fonction aussi du poids qu'accordent les employeurs aux différents composants.

Évaluer la performance professionnelle d'une formation devrait donc aussi conduire à évaluer les opportunités qu'elle offre à ses étudiants en matière scolaire mais aussi extra-scolaire (stages, emplois, mobilité...) et à tenir compte du profil de ses étudiants (année de césure, parcours aménagés, alternance, retour en formation...).

Recommandation n° 1 : Prévoir pour chaque cycle, en cohérence avec la description des diplômes en bloc de compétences, des modalités de parcours permettant des allers retours aussi fluides et souples que possibles entre le monde universitaire et le monde professionnel.

2. Une action concertée de l'ensemble des différents acteurs afin d'améliorer les conditions de l'insertion professionnelle des étudiants

2.1. Un pilotage ministériel très présent et constant dans la durée

2.1.1. Bien au-delà de la transformation de la DGES en DGESIP

En mars 2007, soit quelques mois avant la loi LRU, la direction générale de l'enseignement supérieur est organisée en trois services, un service de la recherche universitaire, un service des formations et de l'emploi et un service du pilotage et des contrats. Le service des formations et de l'emploi est organisé lui-même en trois sous-directions et parmi celles-ci, la sous-direction de l'égalité des chances comporte deux bureaux en charge de la relation formation / emploi : le bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle et le bureau de l'apprentissage, de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience.

Si l'insertion professionnelle des étudiants est donc déjà une préoccupation ministérielle bien avant août 2007⁶, elle n'est cependant pas une priorité d'action. L'introduction dans la loi LRU de la mission

⁶ Voir notamment *Le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle* remis en mars 2007 par le délégué interministériel à l'information et à l'orientation.

d'insertion professionnelle des universités a une traduction d'abord symbolique dans l'intitulé de la direction générale (qui s'est appelée jusqu'en 2014 « *direction générale pour l'enseignement supérieur et pour l'insertion professionnelle* »), et concrète dans son organisation. En effet, est créé un « *service de la stratégie des formations et de l'insertion professionnelle* » comprenant un « *département de la stratégie de la formation et de l'emploi* ». Si l'intitulé de la direction générale n'a ensuite presque pas changé depuis 2008, son organisation interne a évolué au fil des années ; toutefois, l'insertion professionnelle y reste pilotée dans un seul bureau / département (« lien formation / emploi » dans la sous-direction des formations et de l'insertion professionnelle).

Il convient de noter que les questions d'orientation, qui étaient pilotées dans la même structure que l'insertion professionnelle (même bureau et même sous-direction), ont été dissociées de celle-ci dans l'organigramme de la direction générale, tout en restant dans le même service (l'orientation étant désormais confiée à une « mission de l'orientation du scolaire vers le supérieur » relevant directement du chef de service), ce qui est en décalage désormais avec la majorité des organisations retenues par les universités, certains acteurs se référant désormais à « l'orientation professionnelle » pour caractériser le continuum allant de l'information et de l'orientation jusqu'à l'insertion professionnelle, décalage auquel la DGESIP est invitée à réfléchir lors de futures réorganisations.

Mais bien au-delà de ces questions d'organisation, le ministère a déployé une stratégie complète afin de promouvoir la priorité accordée à l'insertion professionnelle.

2.1.2. Le pilotage ministériel s'est traduit par une intense action normative ayant eu des conséquences très concrètes dans les établissements d'enseignement supérieur...

Une intense action normative

L'attention renouvelée portée à l'insertion professionnelle à compter de 2007 s'est traduite par une intense activité normative, tant de niveau législatif que réglementaire.

Si la loi LRU a constitué un premier pas fondamental, les lois successives relatives à l'enseignement supérieur, notamment la loi enseignement supérieur et recherche (ESR) du 22 juillet 2013 et la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE), ont ajouté de nouvelles dispositions en matière de professionnalisation et d'insertion professionnelle.

La partie législative du code de l'éducation comporte ainsi désormais plus d'une dizaine de références (cf. annexe 5), dont les plus significatives en matière d'insertion professionnelle traitent de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur avec l'élaboration d'un rapport analysant les résultats des politiques d'insertion professionnelle des étudiants (article L. 123-1), des missions du service public de l'enseignement supérieur incluant explicitement l'insertion professionnelle à compter de 2007 (article L. 123-3), la création d'un observatoire de l'insertion professionnelle dans chaque université (article L. 611-5), l'obligation de publication des statistiques comportant des indicateurs d'insertion professionnelle des étudiants (article L. 612-1), ou encore la prise en compte des objectifs d'insertion professionnelle pour l'accréditation des établissements à délivrer des formations (article L. 613-1).

D'autres dispositions législatives méritent également d'être soulignées telles que l'article L. 611-12 ayant donné un cadre législatif à la césure (modalité particulière de suspension temporaire de scolarité) ou encore la loi n° 2014-788 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires.

En matière réglementaire, les principaux textes pris visent à la mise en application des dispositions législatives ; il s'agit en particulier des articles D. 714-1 et D. 714-2 relatifs aux services communs universitaires devant assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants.

L'article D. 612-1-4 permet, quant à lui, au recteur de tenir compte des perspectives d'insertion professionnelle des formations pour déterminer chaque année les capacités d'accueil de chaque formation du premier cycle. Enfin, il convient de souligner que ce sont les arrêtés propres aux formations qui

déterminent et précisent les conditions de leur professionnalisation : rôle des professionnels dans la définition des formations, place des stages, acquisition de compétences, etc.⁷

Le cahier des charges des grades de licence et de master insiste sur ces deux piliers : insertion ou poursuite d'études.

Des conséquences très concrètes dans les établissements d'enseignement supérieur

Au-delà des mesures devant obligatoirement se mettre en place dans les universités (création d'un BAIP puis d'un observatoire de l'insertion professionnelle, publication de statistiques sur l'insertion professionnelle...), d'autres dispositions ont eu des conséquences importantes sur l'ensemble du système.

Ainsi, la préparation des diplômés à une insertion dans la vie active a nécessité un renouvellement de la conception et des modalités de la construction des formations qui se donnent désormais pour objectif l'acquisition de compétences (voir développement en partie 3.3). Cette approche complémentaire a impliqué la constitution de liens renforcés entre les établissements d'enseignement supérieur et leur environnement socio-économique, l'introduction d'unités d'enseignement à caractère préprofessionnel ou professionnel dans les cursus et le développement des stages.

Les stages ont été confirmés comme modalité pédagogique particulière, intégrés dans le parcours type de formation au sein des diplômes nationaux à la suite de la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013 et de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master.

2.1.3. ... ainsi que par la mise en place d'une politique d'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur

L'impulsion politique est déterminante pour que l'ensemble du système s'engage dans la professionnalisation des formations. De ce point de vue, il existe une réelle continuité d'action des ministres successifs et leurs cabinets tant il est vrai que la préoccupation de l'insertion professionnelle des sortants de l'université reste partagée, quelles que soient les orientations politiques. En témoignent par exemple, le protocole d'accord sur l'insertion professionnelle des étudiants et diplômés signé le 25 février 2014 par les ministres de l'enseignement supérieur et du travail, avec la CPU, les représentants des missions locales Pôle emploi et l'Apec⁸, avec pour objectif de permettre aux jeunes issus de l'enseignement supérieur, diplômés ou non, de disposer d'une préparation à l'insertion professionnelle et d'un accompagnement vers l'emploi ; ou encore la concertation sociale sur la professionnalisation du premier cycle post-bac lancée en mars 2018 et ayant débouché sur la réforme de la licence professionnelle et la création du bachelor universitaire de technologie (BUT).

Animation de réseaux et pilotage national

En complément de ce cadrage normatif, la DGESIP s'est appuyée sur de nombreux réseaux pour piloter cette nouvelle priorité politique, des réseaux externes tels que les partenaires économiques, développant les échanges avec les branches qui existaient déjà, mais aussi des réseaux internes, comme celui de la Courroie⁹, de RESOSUP¹⁰ ou encore celui des vice-présidents en charge de l'orientation et l'insertion professionnelle dans les universités (voir annexe n° 11), qui constituent non seulement des relais d'action efficaces mais également des partenaires enrichissant la réflexion collective.

Un observatoire national de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur¹¹ a été institué par la loi ORE (article L. 611-15) ; il est chargé d'agrèger les statistiques produites par les observatoires d'établissement et de coordonner leurs actions communes. Il poursuit l'objectif de faciliter la

⁷ Arrêté du 30 juillet 2018 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master ; arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence ; arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle

⁸ Association pour l'emploi des cadres.

⁹ Conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants.

¹⁰ Réseau des observatoires de l'enseignement supérieur.

¹¹ Arrêté de la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI), en date du 4 novembre 2019 et publié au JO du 23 avril 2020.

mise en place d'actions de coordination méthodologique entre les différentes enquêtes relatives à l'insertion professionnelle conduites par les établissements d'enseignement supérieur et de recherche ou par des institutions publiques selon les principes d'indépendance professionnelle, de pertinence et de qualité des données produites, en référence aux recommandations européennes en matière de bonnes pratiques statistiques.

Des conventions-cadres de partenariat sont signées régulièrement avec les organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage, aujourd'hui les opérateurs de compétences, et, le cas échéant, les branches (loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, article L. 6332-1 modifié du code du travail) pour promouvoir les formations technologiques et professionnelles initiales, notamment l'apprentissage, et les métiers. Ces conventions permettent de financer de nombreuses actions d'aide à l'orientation et à l'insertion des jeunes dans les établissements, et de diffuser l'information sur l'évolution des compétences et des métiers, nécessaire à tous les niveaux. Elles aident les établissements à développer leurs relations avec les milieux économiques en bénéficiant des contacts régionaux des acteurs signataires de la convention nationale. Au niveau de la DGESIP, des partenariats se construisent avec les observatoires de branches, qui constituent des viviers d'experts pour l'élaboration des référentiels de diplômes nationaux en amont du dispositif de concertation sociale issu de la loi avenir professionnel, conformément au décret 2019-434 du 10 mai 2019.

Exemples d'initiatives pilotées par la DGESIP

L'entrepreneuriat, et plus largement l'esprit d'entreprendre, fait l'objet d'une attention particulière se traduisant par l'introduction d'une sensibilisation touchant l'ensemble des cursus des étudiants.

29 pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITEs) ont été labellisés depuis 2013 par le ministère¹². Leur mission est la sensibilisation, la formation et l'accompagnement des étudiants à l'entrepreneuriat, sur l'ensemble du continuum bac – 3 / bac + 8, toutes formations confondues. Aujourd'hui, l'ouverture de modules en entrepreneuriat et en innovation dans les maquettes pédagogiques avec délivrance de crédits européens (ECTS) touche plus de 120 000 étudiants, sans compter l'ensemble des actions menées hors maquette pédagogique (conférences, week-end start-up et autres, etc.).

Le statut national d'étudiant - entrepreneur, délivré par le ministère en charge de l'enseignement supérieur, vise à faciliter, pour les étudiants ou les néo-diplômés du supérieur, la conduite en parallèle d'études et d'un projet de création d'activité, sur le modèle du statut de sportif de haut niveau et, pour les jeunes diplômés, leur garantit un accompagnement par le PEPITE et une couverture sociale via le statut d'étudiant. Au terme de l'année universitaire 2017-2018, plus de 3 600 étudiants se sont vu attribuer le statut, chiffre en augmentation très forte par rapport à la première année (650 en 2014-2015)

Enfin, le prix Pépite pour les projets de création effective d'entreprises innovantes et de croissance a distingué 150 lauréats régionaux et 53 lauréats nationaux.

Le plan Pépite a été relancé en mars 2019 avec la nomination d'un délégué ministériel, M. Alain Asquin.

Un appel à manifestation d'intérêt a été lancé par la DGESIP en décembre 2016 pour favoriser « l'expérimentation de dispositifs d'appui à l'insertion des étudiants et diplômés en Sciences Humaines et Sociales ». Le périmètre de l'appel a été étendu aux étudiants et diplômés de lettres, langues et arts, qui connaissent des taux d'insertion analogues sur le marché du travail et une qualité d'insertion proche. Il a permis aux onze lauréats de se partager une dotation équivalente à la masse salariale moyenne de quinze emplois. Accompagnés par la DGESIP pendant trois ans, les lauréats ont élaboré collectivement des dispositifs favorisant l'insertion des étudiants diplômés de SHS ALL (sciences humaines et sociales, arts, lettres, langues) et des guides de transférabilité de leurs projets lauréats qui ont été diffusés à l'ensemble de la communauté universitaire.

Source : Mission

¹² Voir aussi sur ce dispositif, le rapport IGAENR *La formation de l'esprit entrepreneur : évaluation du plan PÉPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Recommandations pour un passage à l'échelle*, rapport n° 2018-108.

En 2018, la DGEIP a mis en place une « Offre de service » destinée à ses partenaires ; celle-ci comprend une thématique consacrée à l'insertion professionnelle elle-même découpée en six rubriques¹³ (cf. annexe 6).

2.1.4. Une politique d'incitation cherchant ses repères

2.1.4.1 Le renoncement à l'utilisation généralisée de l'incitation financière...

Simultanément au mouvement de passage aux responsabilités et compétences élargies des universités à compter de janvier 2009, le ministère a mis en place un nouveau modèle d'allocation des moyens, Sympa (Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité), fondé sur des indicateurs d'activité et de performance. La question s'est alors posée d'introduire un indicateur permettant de reconnaître la performance des universités en matière d'insertion professionnelle. De fait, un indicateur visant la prise en compte de l'insertion professionnelle figurait bien, en tant que projet, dans la première version de Sympa. Mais en raison de l'inexistence de données chiffrées fiables, l'utilisation de celui-ci avait été repoussée (elle devait être intégrée dans les calculs pour l'ensemble des établissements en 2016 pour l'année 2017) suscitant la critique de parlementaires¹⁴. Il a, par la suite, été abandonné dans le cadre des évolutions du modèle d'allocation des moyens à compter de 2015 (passage à MODAL) notamment en raison du poids des facteurs exogènes dans les résultats de l'insertion professionnelle de chaque université¹⁵. Dans les faits, le modèle Sympa n'ayant pas conduit à redéployer les dotations entre établissements, l'introduction puis l'abandon du critère de l'insertion professionnelle n'ont eu que peu d'effets concrets.

Si l'insertion professionnelle n'a donc pas été prise en compte dans les allocations de moyens générales, des dotations ciblées de moyens ont néanmoins permis d'accompagner les établissements. Ainsi, 55 M€ ont été mobilisés au total à compter de 2008 pour permettre la mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, la qualité des schémas présentés étant prise en compte dans la répartition de ces moyens nouveaux.

Dès lors que, depuis 2017, le ministère ne recourt plus à un modèle d'allocation pour procéder à la répartition des moyens entre les établissements d'enseignement supérieur, le débat sur la prise en considération des résultats de l'insertion professionnelle ne peut être pris en compte par cette voie.

2.1.4.2 ... et une inscription pour ordre dans le dialogue contractuel

La négociation contractuelle est l'autre grand vecteur par lequel le ministère peut amener les établissements d'enseignement supérieur à s'inscrire dans ses axes politiques. L'article L. 611-6 du code de l'éducation cite explicitement l'insertion professionnelle dans les dispositifs devant être soutenus dans le cadre des contrats pluriannuels¹⁶, mais force est de constater que si l'insertion professionnelle peut être

¹³ FTLV, stages, césure, entrepreneuriat, CMQ, SHS LLA

¹⁴ « Vos rapporteurs s'inquiètent notamment de la lenteur de la mise en place des critères relatifs à l'insertion professionnelle. Selon les informations transmises, ces informations seront disponibles au plus tôt dans quatre ans, c'est-à-dire en 2013. Ceci signifie que ces données ne seraient intégrées dans l'ensemble des contrats quadriennaux qu'au bout de 7 ans compte tenu des quatre vagues de contractualisation. De même, la première allocation des moyens en fonction de ce critère ne serait possible, pour la première vague d'universités, que dans 8 ans ! », rapport d'information n° 532 (2008-2009) de MM. Philippe Adnot et Jean-Léonce Dupont, fait au nom de la commission de la culture et de la commission des finances, déposé le 7 juillet 2009.

¹⁵ « (...) Par conséquent, dans le cadre de la refonte du modèle d'allocation des moyens, la volonté du ministère était de prendre en compte l'insertion professionnelle parmi les critères de performance utilisés pour l'allocation des moyens aux établissements. Toutefois, cette prise en compte semble difficile à mettre en œuvre à ce jour, car l'insertion professionnelle dépend certes de la politique de l'université mais aussi de la situation du marché du travail dans lequel s'insèrent les diplômés. Et ce marché du travail est en grande partie local, puisque plus de la majorité des diplômés s'insèrent dans la région de leur université. Or, les taux de chômage varient considérablement d'une région à l'autre et plus fortement encore d'un bassin d'emploi à l'autre. Des études méthodologiques ont montré que, si l'on cherchait à isoler, dans l'analyse des différences entre universités, les effets de contexte (le marché du travail local), les effets de structure (l'offre de formation, la population étudiante) et les "effets propres à l'université" qui rendraient compte de la "performance" de l'établissement en matière de formation, ces derniers ne sont pas mesurables de manière significative. En conséquence, il n'est pour l'instant pas possible de prendre en compte la mesure de l'insertion professionnelle dans le modèle d'allocation des moyens. En revanche, cette dimension est présente dans le contrat quinquennal conclu avec les établissements. Un des indicateurs concerne l'insertion professionnelle, mesurée via le dispositif d'enquête coordonné précédemment mentionné. », réponse à la QE N° 48635 publiée au JO le 6 mai 2014.

¹⁶ L'État peut passer des contrats pluriannuels avec des établissements d'enseignement supérieur afin de soutenir des dispositifs participant à la mission de service public de l'enseignement supérieur et présentant des caractéristiques innovantes en termes d'insertion professionnelle.

une priorité au sein du contrat pluriannuel, elle l'est parmi de nombreuses autres. En outre, elle n'est pas soutenue financièrement de manière spécifique dans la mesure où, de 2013 à 2018, le seul soutien financier des contrats pluriannuels s'est fait sous la forme d'attribution d'emplois en faveur de la politique de site et que, depuis 2018, les contrats pluriannuels ne font plus l'objet de bonus financier.

Cela n'a, bien sûr, pas été un obstacle à l'inscription dans les contrats pluriannuels de politiques de professionnalisation et d'insertion professionnelle ambitieuses et dans la durée. Mais, désormais, l'ambition du ministère est de piloter le système dans le cadre d'un dialogue stratégique et de gestion annuel.

De ce point de vue, dans le rapport d'information de la commission des finances de novembre 2019, le sénateur Philippe Adnot plaide pour que la qualité des enseignements et l'insertion professionnelle des étudiants constituent les indicateurs principaux de mesure de la performance pour l'enseignement supérieur dans le cadre de ce dialogue stratégique et de gestion. Il propose notamment que la mesure de l'insertion professionnelle des étudiants se fasse dès six mois après leur diplôme, en complément des données déjà disponibles à trente-six mois, en considérant qu'un tel suivi « *permettrait la mesure d'objectifs plus qualitatifs, tels que l'adéquation entre l'insertion professionnelle et la formation initiale de l'étudiant.* »

Toutefois, la mission n'a pas observé que l'insertion professionnelle était un sujet central du dialogue stratégique et de gestion, peu d'établissements la revendiquant. Il convient néanmoins d'être prudent, le dialogue stratégique et de gestion généralisé se déployant seulement depuis 2019.

2.1.4.3 Les appels d'offre du programme d'investissements d'avenir ont un incontestable effet incitatif

Au-delà des grands appels à projet très structurants tels que les Idex (initiatives d'excellence) ou Labex (laboratoires d'excellence) qui portaient majoritairement sur des opérations liées à la structuration de grands pôles de formation et de recherche ou à la labélisation de laboratoires d'excellence, le ministère s'est attaché à soutenir des actions en lien avec la formation et la pédagogie, tels que les Idefi, Initiatives d'excellence en formations innovantes, l'appel à projets « Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures » et surtout les NCU, Nouveaux cursus à l'université.

Les Idefi, sélectionnées par un jury international en 2012 et dotées au total de 184 M€ « *doivent préfigurer les futures formations universitaires de l'enseignement supérieur français* » et promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques et de nouveaux contenus. « *Ce sont de véritables démonstrateurs dont les innovations attendues concernent l'ingénierie de formation, la pluridisciplinarité, leur attractivité nationale et internationale, leur lien avec la recherche ainsi que la réussite et l'employabilité des étudiants* ».

Un certain nombre des projets Idefi sélectionnés ont porté en tout ou partie sur l'employabilité et l'insertion professionnelle tels que celui, par exemple, porté par l'université Rennes 2 dont l'objectif général est de développer la préprofessionnalisation des étudiants en licence générale pour faciliter leur poursuite d'études et contribuer à leur réussite, ou encore celui de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée qui a pour finalité de « *mettre en œuvre des projets innovants afin d'améliorer le processus de formation, de l'accueil à l'insertion professionnelle pour que l'enseignement supérieur s'adapte au mieux aux attentes et contraintes de tous les étudiants et soit cohérent avec les enjeux socio-professionnels actuels* ».

Inscrit dans le volet « Territoires d'innovation pédagogique » du PIA 3 (programmes d'investissement d'avenir) lancé par le gouvernement, l'appel à projet « **Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures** » vise à « *soutenir, dans les territoires, la constitution de véritables écosystèmes de l'orientation permettant d'accompagner l'entrée dans l'enseignement supérieur en éclairant les lycéens, futurs étudiants, quant au contenu et aux attendus de l'ensemble des formations proposées* ». Les huit lauréats reçoivent un cofinancement de 37 M€, sous forme de dotations décennales.

L'action NCU, Nouveaux cursus à l'université, a pour objectif de « *soutenir les universités, les écoles et les regroupements d'établissements qui souhaitent faire évoluer leur offre de formation afin de répondre aux enjeux auxquels est confronté le système français d'enseignement supérieur* ». Elle vient en appui de la réforme du premier cycle universitaire et du Plan étudiants portés par le gouvernement.

« La création de ces nouveaux cursus vise en premier lieu à assurer une meilleure réussite des étudiants par une diversification et un décloisonnement des formations au sein du premier cycle des études supérieures. Il s'agit à la fois de développer des approches pédagogiques nouvelles, notamment pluridisciplinaires, et de construire grâce à une spécialisation et à une professionnalisation progressives, à une architecture modulaire et à un accompagnement des étudiants tout au long de leur cursus, des parcours plus flexibles et plus individualisés, débouchant sur une insertion professionnelle ou sur une poursuite d'études dans le nouveau cadre du master. »

Deux appels à projet ont été lancés qui ont permis de sélectionner trente-six projets pour un montant de 325 M€.

À titre d'exemples, on peut citer :

- Le projet Réussites porté par la COMUE Normandie-Université qui répond à deux objectifs clés : individualiser les cursus et renforcer leur caractère professionnalisant en rendant plus flexibles les parcours de premier cycle ;
- Le projet L@uca - licence à l'université compétences et adaptabilité - obtenu par Université Côte d'Azur qui vise à améliorer la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants de licence. Il se consacre notamment au renforcement des dispositifs d'orientation, à la flexibilisation des cursus et aux transformations pédagogiques ;
- Le projet Form'ul de l'université de Limoges propose des formations en adéquation avec les besoins de qualifications des entreprises, afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et de contribuer au dynamisme économique du territoire. Les cursus universitaires sont remodelés pour atteindre 60 % de réussite (contre 42 % actuellement), en s'appuyant sur quatre grands principes : accompagner, décloisonner, innover pédagogiquement et renforcer les liens avec l'environnement socioéconomique.

2.1.5. Des interactions avec le ministère chargé du travail à renforcer

Le ministère chargé du travail, de par ses responsabilités sur le champ de la formation professionnelle et de l'emploi, exerce naturellement un effet d'entraînement sur la politique éducative en matière d'insertion professionnelle.

Les dispositions prises par le ministère du travail sur le champ général de la formation / emploi, que ce soit la définition d'une certification, les processus qualité de formation, les évolutions de la voie de l'apprentissage ou encore le cadre national des certifications professionnelles et l'inscription au RNCP¹⁷, fixent le cadre auquel tous les appareils de formation, et donc celui de l'enseignement supérieur, doivent se conformer.

Parmi les grandes lois ayant fixé ce cadrage, il convient de citer la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (qui institue la validation des acquis de l'expérience), la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale et, très récemment, la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Il est important que le MESRI participe à l'ensemble des instances placées sous la tutelle du ministère chargé de la formation professionnelle au sein desquelles se préparent toutes ces grandes orientations afin que les besoins de l'enseignement supérieur soient bien pris en compte le plus en amont possible. C'est ainsi le cas au sein de France Compétences où les ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de l'agriculture désignent conjointement un représentant, ou encore au sein de la Commission nationale de la négociation collective, de l'emploi et de la formation professionnelle (CNNCEFP) au sein de laquelle le ministre chargé de l'enseignement supérieur est représenté lorsque la commission est consultée sur les projets de loi, d'ordonnance et de décret relatifs à l'emploi, l'orientation et la formation professionnelles.

Recommandation n° 2 : Renforcer l'association du MESRI au pilotage exercé par le ministère chargé du travail en matière de formation professionnelle, notamment par la présence de représentants du MESRI

¹⁷ Répertoire National de la Certification Professionnelle.

dans l'ensemble des processus et instances qui organisent des certifications du niveau d'enseignement supérieur.

2.2. Une mission d'insertion professionnelle bien investie globalement par les universités, même si des voies d'amélioration existent

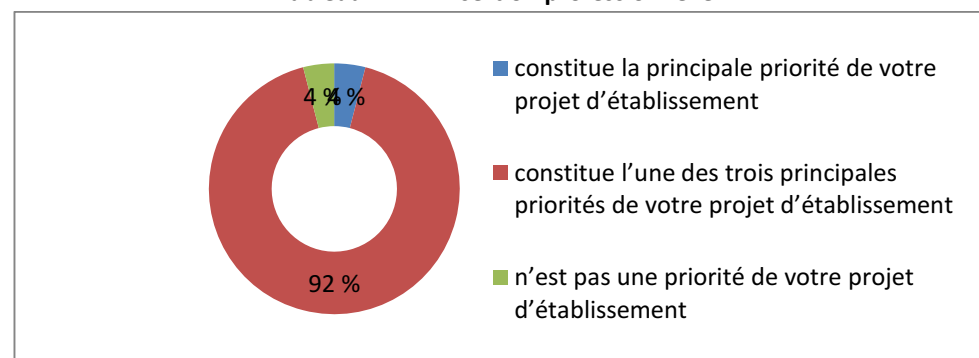
Pour rédiger ce chapitre, la mission d'inspection s'est appuyée en grande partie sur l'enquête qu'elle a diligentée auprès des universités en fin d'année 2019 (cf. annexe 3), ainsi que, à des fins de comparaison, sur l'enquête publiée par la DGESIP en octobre 2016 sur la base des éléments renseignés par les universités entre avril 2014 et février 2015 portant sur l'année universitaire 2012-2013¹⁸.

2.2.1. L'insertion professionnelle figure en règle générale en bonne place dans la stratégie des établissements

L'insertion professionnelle représente, aux dires de leurs dirigeants, un élément important de la stratégie de la majorité des universités ayant répondu à l'enquête diligentée par l'IGÉSR¹⁹ ; celles-ci ont en effet déclaré qu'elle était une des priorités de leur projet d'établissement, représentait un axe du contrat et devait constituer un élément de discussion de leur dialogue stratégique et de gestion avec l'État.

Seule une infime minorité, 4 % des établissements ayant répondu, considère que l'insertion professionnelle ne représente pas une de leurs priorités.

Tableau n°1 : L'insertion professionnelle :



Source : enquête IGÉSR

De fait, l'examen des documents stratégiques récents que les universités mettent en ligne et sur lesquels elles communiquent donc largement, projet d'établissement ou contrats pluriannuels, permet de confirmer leurs déclarations.

Dans son projet d'établissement 2017-2020, l'université de Franche-Comté s'engage ainsi à ce que sur les cinq grands axes de sa politique de formation, deux soient organisés autour de l'insertion professionnelle : « garantir la qualité de ses formations et l'insertion des diplômés » ; « s'affirmer comme un acteur majeur de la professionnalisation et de la formation tout au long de la vie ».

Le volet spécifique UPEC UPEM du contrat de site 2015-2019 de l'université Paris Est, quant à lui, souligne que « l'insertion professionnelle des étudiants est une priorité des deux universités à tous les niveaux de formation. La consolidation d'un itinéraire de préparation à l'insertion professionnelle incluant réflexion sur le projet professionnel, stages et projets tutorés, et de parcours en apprentissage au niveau licence, ainsi que la meilleure intégration des licences professionnelles dans l'offre de formation, constituent des objectifs communs. Au niveau master, la poursuite de la professionnalisation des cursus, la consolidation de l'alternance ainsi que le développement de l'offre d'ingénierie sont des axes partagés. Enfin, sont soutenues avec la COMUE UPE les actions en faveur de l'insertion professionnelle des doctorants et de la reconnaissance du doctorat par les acteurs socioéconomiques. »

¹⁸ État des lieux des dispositifs d'orientation et d'insertion professionnelle des universités, DGESIP, rapport d'enquête, octobre 2016.

¹⁹ 54 réponses complètes ont été envoyées par les 75 universités interrogées

Dans son projet d'établissement 2018-2022, Aix Marseille Université développe un paragraphe à l'objectif « Faciliter l'insertion professionnelle » en considérant notamment que « l'insertion sur le marché du travail doit se penser avant même que l'étudiant ne devienne diplômé et que l'information sur les stages et les emplois proposés par les entreprises partenaires et la relation directe avec de futurs employeurs participent de l'accompagnement de l'étudiant vers son insertion professionnelle » et cite les actions suivantes à renforcer : accompagner l'étudiant dans l'utilisation des outils numériques de recherche de stages et d'emplois ; développer la relation enseignants / étudiants / entreprises et encourager le parrainage d'étudiants par les entreprises, notamment à travers le réseau des Alumni ; déployer les forums dédiés aux stages et aux emplois ; promouvoir le diplôme d'établissement d'AMU dédié à l'accompagnement vers l'emploi.

Source : Mission

2.2.2. La gouvernance de la mission d'insertion professionnelle est confiée majoritairement à la commission de la formation et de la vie universitaire

En ce qui concerne la gouvernance de la mission d'insertion professionnelle, la grande majorité des universités ayant répondu à l'enquête confient, fort logiquement, l'élaboration de leur politique d'insertion professionnelle à la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU).

En matière de responsabilité du pilotage de cette mission, les réponses sont plus partagées ; même si le vice-président de la commission de la formation et de la vie universitaire est le plus souvent en charge de ce domaine, dans d'autres établissements, c'est un autre vice-président ayant un portefeuille plus large que l'insertion professionnelle qui s'en occupe. Seules quatre universités, sur les quarante-quatre ayant répondu à cette question, se sont dotées d'une vice-présidence dédiée exclusivement à l'insertion professionnelle.

Dans l'enquête d'octobre 2016 de la DGESIP, le vice-président CEVU est responsable de ces sujets pour les trois quarts des établissements et « seuls 18 % des établissements, soit un peu moins d'un établissement sur cinq, disposent d'un vice-président dédié spécifiquement à l'orientation et à l'insertion professionnelle ».

S'agissant des autres responsables cités par les universités, il s'agit de directions centrales en charge des formations ou de l'insertion professionnelle, de directions en charge des relations entreprises, de VP CFVU en lien avec le directeur du SCUIO-IP, de responsables de la mission d'orientation et d'insertion professionnelle, etc.

2.2.3. Même si l'organisation de la mission d'insertion professionnelle est confiée à une seule structure bien identifiée, les modalités de sa mise en œuvre au sein des universités sont hétérogènes

S'agissant de l'organisation de la mission d'insertion professionnelle, en très grande majorité, les universités en confient le pilotage à une seule structure bien identifiée.

Cette structure est, le plus souvent, pour près d'un tiers des établissements, le SCUIOP / BAIP (fusionnés ou non). Toutefois, d'autres structures sont en charge de l'insertion professionnelle : service ou pôle ou direction orientation / insertion / emploi / stage, direction de la formation et de la pédagogie, service des enquêtes et de l'insertion professionnelle, SCUIO-IP incluant l'Observatoire du suivi et de l'insertion professionnelle des étudiants, pôle services aux étudiants.

Dans l'enquête DGESIP d'octobre 2016, les résultats sont sensiblement les mêmes ; près de 60 % des établissements ayant répondu à l'enquête confiaient l'insertion professionnelle à une structure SCUIO-IP englobant, d'une part, les services d'information et d'orientation, d'autre part, les services dédiés à l'insertion professionnelle.

Dans les établissements visités par la mission, une tendance au rapprochement, voire au regroupement, de services en direction des étudiants, dans le domaine des conditions de vie comme des conditions d'études, semble se dessiner. Ainsi, le futur pôle « formation et vie étudiante » de l'université polytechnique des Hauts de France prendra en charge aussi bien les services liés à la scolarité et la formation (initiale et continue) que les services liés à la vie sociale, à l'insertion professionnelle, etc.

L'organisation administrative est très variée. Pour près d'un tiers des universités ayant répondu, la structure en charge de l'insertion professionnelle relève d'une direction des formations ; les deux-tiers

restants sont répartis entre de très nombreuses responsabilités (vice-président insertion pro et vice-président CFVU, DGS, direction ou pôle orientation, insertion, relations entreprises, service commun).

Dans l'enquête DGESIP d'octobre 2016, le SCUIO-IP est dirigé par un responsable administratif dans 42,6 % des établissements ou par un responsable politique dans 19,5 % des cas ; il peut être le plus souvent enseignant ou enseignant-chercheur ou vice-président CEVU, vice-président orientation - insertion professionnelle ou chargé de mission. Il est responsable à la fois politique et administratif dans 31,7 % des établissements seulement. Enfin, douze établissements citent deux responsables, l'un politique et l'autre administratif.

Les rapports d'évaluation du Hcéres²⁰ (annexe 12) relèvent de manière récurrente l'hétérogénéité de la mise en œuvre des dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle selon les composantes ou les équipes pédagogiques. Par exemple, le comité de visite constate à Aix Marseille Université « *qu'il persiste, en dépit des efforts de standardisation de l'institution, une hétérogénéité dans la mise en œuvre de ces dispositifs suivant les composantes et les disciplines, notamment en raison des contraintes spécifiques* ». Cette hétérogénéité peut s'expliquer dans une université récemment fusionnée, mais elle est également présente dans des établissements de structure ancienne. Elle ne constitue pas une difficulté en soi, sauf si elle représente un frein au déploiement de bonnes pratiques dans tout l'établissement et empêche certains étudiants ou secteurs disciplinaires d'en profiter. Ainsi, le Hcéres relève à l'université d'Orléans « *qu'il existe néanmoins de grandes différences dans l'accompagnement vers l'insertion professionnelle telle qu'elle est réalisée dans les composantes "à vocation professionnelle" où elle est très développée et dans les "formations généralistes" où les étudiants sont davantage livrés à eux-mêmes, en dépit des outils qui sont mis à leur disposition.* »

La mission préconise donc que, dans toute la mesure du possible, les universités veillent à ce qu'en leur sein les dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle soient déployés dans toutes les composantes en prenant appui sur les plus volontaristes. Par exemple, les composantes qui ont créé des réseaux d'anciens étudiants pourraient faire profiter de leur expérience les autres composantes.

Recommandation n° 3: Organiser au sein des universités la diffusion des bonnes pratiques de certaines filières ou composantes en matière d'insertion professionnelle telles que les réseaux d'anciens étudiants ou encore l'accompagnement du projet personnel et professionnel afin que tous les étudiants disposent des mêmes services et facilités.

S'agissant des personnels travaillant exclusivement sur la mission d'insertion professionnelle, sur les quarante-deux établissements qui ont répondu à cette question, leur nombre s'échelonne de zéro à trente-trois ETP. Pour les trois-quarts des répondants, ce chiffre est inférieur à dix ETP (pour près de la moitié inférieure à cinq ETP).

Pour l'ensemble des répondants, ces personnels représentent 332 ETP à rapporter à un total de 1,1 million d'étudiants dans les établissements ayant répondu, soit un ratio moyen de 0,3 ETP pour 1 000 étudiants. En extrapolant sur l'ensemble des universités, près de 500 ETP seraient dédiés exclusivement à la mission d'insertion professionnelle, soit moins de 1 % des 82 000 agents assurant des fonctions de personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques et sociaux et de santé (BIATSS) dans les universités.

Vingt-sept universités, soit les deux-tiers des répondants, se situent en dessous de ce ratio moyen. La valeur médiane est de 0,22 ETP pour 1 000 étudiants. Pour une dizaine d'universités, ce ratio est au moins deux fois supérieur à la moyenne, cinq établissements déclarant un ETP ou plus pour 1 000 étudiants (à noter que ce sont des établissements de relativement petite taille). Dans son enquête d'octobre 2016, la DGESIP observe un périmètre différent, qui est celui des personnes recensées comme exerçant leurs fonctions sur des missions dédiées à l'orientation et/ou l'insertion professionnelle. Les 79 universités ayant répondu à cette enquête déclarent 3 590 personnels, dont 73 % d'enseignants et d'enseignants-chercheurs.

²⁰ Haut Conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

2.2.4. Le pilotage de l'établissement pourrait être conforté par une meilleure utilisation des données de l'insertion professionnelle

La très grande majorité des universités répondantes (près de 90 %) s'est dotée d'un appareil de production de statistiques plus détaillées que celles de l'enquête annuelle ministérielle.

En ce qui concerne l'examen annuel des données relatives à l'insertion professionnelle, la CFVU, les conseils de perfectionnement et les conseils de composantes sont très largement cités. Il faut noter que très peu de conseils d'administration examinent formellement les chiffres de l'insertion professionnelle, ce qui peut questionner la priorité politique telle qu'affichée par ailleurs.

Lorsque d'autres instances ou personnes sont évoquées, il s'agit des responsables de formation, de la commission de la pédagogie, de la direction de la formation, des responsables de diplôme, des vice-doyens chargés de la formation ou équivalent, des plateformes d'orientation et d'insertion professionnelle, des observatoires des formations, des cellules d'aide au pilotage...

Quelle utilisation est faite de ces données par les universités, sur l'offre de formation et sur les moyens dont disposent les composantes ?

Si la très grande majorité des universités déclare que les données de l'insertion professionnelle influent sur l'offre de formation, seulement la moitié de celles-ci cependant ont été amenées à fermer des formations au motif d'une insertion professionnelle insuffisante et ce, pour moins de 10 % de l'offre de formation.

Enfin, pour la quasi-totalité des universités, l'ouverture de nouvelles formations est soumise à une analyse de positionnement qui prend en compte les débouchés attendus en fonction du périmètre concerné (local, national, international).

Les conséquences des résultats de l'insertion professionnelle sur la distribution interne des moyens semblent très limitées, seulement un peu plus de la moitié des universités déclarant que la performance des composantes en termes d'insertion professionnelle est un élément de discussion du dialogue interne annuel de gestion.

Ainsi, pour aucune des universités ayant répondu à l'enquête, la performance relative des composantes en termes d'insertion professionnelle ne représente un facteur de modulation de leurs dotations budgétaires, et seulement un peu plus de 10 % des universités déclarent que les indicateurs d'insertion professionnelle sont un élément qui détermine les campagnes d'emploi ou les redéploiements de postes entre disciplines et/ou composantes.

Des réticences s'expriment sur l'emploi de données relatives à l'insertion professionnelle dans le pilotage des établissements. Ainsi, pour le réseau des VP CFVU, il n'est pas forcément souhaitable que l'insertion professionnelle soit un outil de pilotage (mis à part pour les licences professionnelles, pour lesquelles c'est une condition de l'accréditation). Selon eux, l'université doit aussi maintenir des diplômes dans des disciplines avec une insertion professionnelle faible, la transmission du savoir étant une autre mission de l'université.

La mission entend ces réticences ; il ne s'agirait bien sûr pas d'utiliser de manière brutale le prétexte d'une insertion professionnelle faible pour fermer une formation, mais plutôt d'exploiter une telle donnée pour réfléchir au positionnement et au contenu de la formation concernée. Les données, parfois très précises produites par les universités, doivent ainsi pouvoir être diffusées largement et faire l'objet d'une analyse critique au sein des équipes pédagogiques.

Les conseils de perfectionnement, de par leur composition large, pourraient jouer un rôle très important en la matière. C'est déjà le cas dans certains établissements et pour certaines composantes, et ces expériences pourraient se déployer largement (voir les documents produits par l'université de Nantes²¹).

Les rapports récents du Hcéres (annexe 12) relèvent également de leur côté, de manière récurrente, la faiblesse de l'utilisation des données chiffrées pour le pilotage du dispositif.

²¹ Guide sur l'amélioration continue des formations et des enseignements à la faculté des sciences et techniques de l'université de Nantes.

Recommandation n°4 : Promouvoir une meilleure utilisation des données produites par les universités pour leur pilotage. Les statistiques d'insertion professionnelle ne sont pas uniquement un outil d'information des étudiants mais peuvent permettre d'étayer des politiques actives dans le domaine de l'offre de formation.

2.3. Des relations universités / employeurs qui s'intensifient mais qui pourraient gagner en efficacité

2.3.1. Les représentants des employeurs souhaiteraient être mieux associés aux prises de décisions

En une quinzaine d'années, les évolutions sont certaines si l'on se réfère à l'intervention du dirigeant du MEDEF (Mouvement des entreprises de France) qui, s'appuyant sur un sondage réalisé par l'IFOP en septembre 2006 « *Les jeunes face à l'emploi* », et mettant en évidence le sentiment que les jeunes sont mal préparés à l'emploi, considérait que « *seul un jeune sur trois adhère à l'idée que l'université joue un rôle satisfaisant en matière d'insertion professionnelle* ». Parmi les évolutions notables récentes relevées par le MEDEF et la CPME (Conférence des petites et moyennes entreprises) dans le champ de l'enseignement supérieur, figurent ainsi l'association des professionnels à la définition du contenu des formations, la loi ORE « *qui a créé une dynamique supplémentaire (blocs de compétence...)* », ou encore l'exemple du BUT (Bachelor Universitaire de Technologie) malgré le fait que les milieux professionnels tenaient au niveau bac + 2 ; pour ce dernier, les représentants des employeurs saluent en particulier le principe selon lequel une fraction non négligeable du DUT, puis du BUT, tienne compte des besoins du territoire, et le fait qu'une part importante de la formation se déroule en alternance ou en milieu professionnel.

Cependant, du chemin reste encore à parcourir, le MEDEF regrettant notamment que les clivages culturels traditionnels avec l'université soient toujours présents, alors qu'ils seraient bien moindres avec les grandes écoles et les « universités » privées.

Dans son *Manifeste pour l'éducation, l'enseignement supérieur et l'apprentissage* de juin 2017, le MEDEF, en matière d'enseignement et d'éducation, avait pour ambition que « *dans dix ans, 100 % des élèves soient citoyens et employables à la fin de leur scolarité et tout au long de leur vie, ce en agissant sur quatre éléments dont le renforcement de l'implication des entreprises dans la voie professionnelle (enseignement secondaire et supérieur)* ». »

Cette ambition trouve d'abord à s'exprimer au niveau national dans le cadre de partenariats nationaux ; pour les dix dernières années et uniquement dans le champ universitaire, les représentants des employeurs ont conclu au moins quatre accords de ce type :

- accord-cadre MEN / MESR / MEDEF de juin 2010 dont le titre II vise à accompagner le rapprochement entre les universités et le monde économique ;
- première convention cadre MEDEF / CPU de novembre 2010 destinée à donner un cadre aux partenariats entre les universités et les Medef régionaux et territoriaux, et les fédérations professionnelles intéressées ; l'accent est porté en priorité sur l'insertion professionnelle des jeunes ;
- protocole de collaboration MESR / MEDEF / CPU / CDEFI / CGPME / etc. de 2013 afin « *d'installer durablement des passerelles entre le monde de l'éducation et le monde de l'économie* » ;
- pacte d'engagements du 27 août 2015 signé par le MEDEF, la CDEFI, la CGE et la CPU visant à renforcer le lien entre le monde de l'entreprise et l'enseignement supérieur.

Même si de tels accords semblent perfectibles²², ils permettent d'afficher des ambitions communes. Les représentants du MEDEF considèrent ainsi que la convention cadre nationale CPU / MEDEF est ancienne et qu'il faudrait l'actualiser. *A contrario*, si le cadrage national existe malgré ses imperfections, le MEDEF est plus critique sur les partenariats locaux.

Au niveau des établissements, le MEDEF exprime des questionnements sur la manière dont les entreprises sont associées aux prises de décision, en soulignant notamment la lourdeur de la gouvernance des

²² Voir le rapport conjoint IGAS / IGF / IGEN / IGAENR, *Évaluation des partenariats entre le monde éducatif et le monde économique en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes*, mai 2015.

établissements, générant un absentéisme des représentants des entreprises dans les conseils d'administration.

Il considère en outre que les entreprises ont des difficultés pour trouver les clés d'entrée dans les universités, certains de leurs représentants territoriaux, par exemple, n'ayant pas pu travailler avec les universités sur les pôles de compétitivité.

De manière générale, le MEDEF souligne l'absence de lieu de rencontre / discussion / décision au niveau local pour mettre tous les partenaires (sphère formation professionnelle, représentants des établissements...) autour de la table. Au-delà de cette absence d'espace institutionnalisé de discussion, le il reconnaît d'une part qu'il ne représente pas forcément les acteurs pertinents localement (voire thématiquement) et regrette d'autre part qu'il n'y ait pas de représentation régionale de la CPU.

À partir d'un regard plus particulier sur les diplômés susceptibles d'intégrer les petites et moyennes entreprises, la CPME considère qu'il est compliqué pour les employeurs de savoir quelles sont les compétences opérationnelles dont dispose un diplômé de l'université. Aussi, les entreprises recruteraient souvent sur les savoir être et les attitudes plus que sur les compétences / connaissances, car ces dernières peuvent au besoin être acquises en contexte professionnel après le recrutement. Les jeunes qui se présentent au recrutement ont souvent un grand manque de confiance en eux, ce qui est pourtant une part de l'employabilité. Il est nécessaire qu'ils soient curieux, or « *ils sont trop souvent dans un silo, en manque de regards transversaux et craintifs par rapport au monde de l'entreprise* ».

L'école cherche à inculquer des connaissances mais pas suffisamment à développer des compétences. À leurs yeux, il y aurait donc un travail à faire sur les compétences ainsi que sur la pédagogie qui n'est pas assez proactive ; il conviendrait de privilégier les travaux de groupe, l'*empowerment*²³ pour aider à la construction de l'autonomie des étudiants.

Une préoccupation de ces employeurs est que le travail réalisé en faveur d'une meilleure orientation ne conduise pas à un allongement artificiel de la durée des études. Il conviendrait plutôt de limiter les poursuites d'études en donnant la perspective d'une vraie insertion professionnelle directe, avec des possibilités de formation continue différée en master.

Enfin, pour la CPME il est important d'imaginer des portes d'entrée dans le monde du travail tout au long du parcours des études, et pas uniquement « à la sortie » en LP ou master. Il ne faut pas faire de l'adéquationnisme mais plutôt développer les capacités cognitives pour passer d'un contexte à l'autre, et préparer ainsi la mobilité professionnelle.

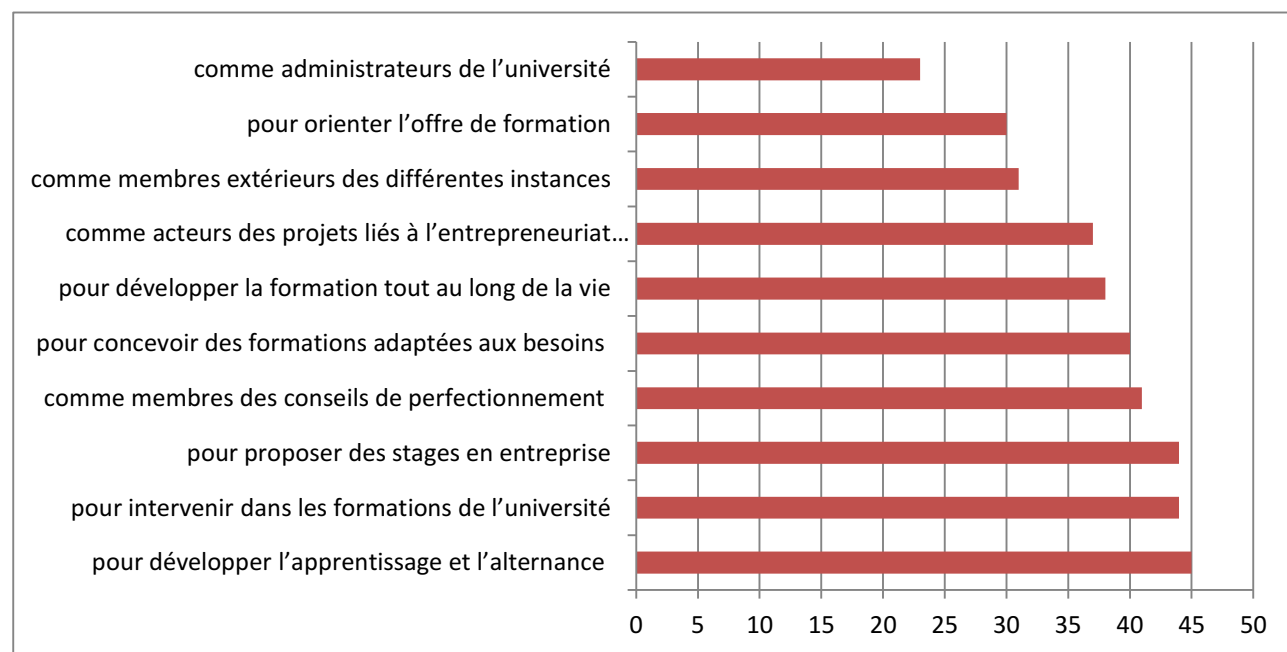
2.3.2. Place et rôle des employeurs pour les universités

Au regard de ces attentes des représentants des employeurs vis-à-vis de l'université, il a paru intéressant à la mission de comprendre ce qu'attendent les universités de leurs partenaires économiques.

Ainsi, pour les universités, leurs partenaires économiques sont, pour ce qui concerne la mission d'insertion professionnelle, particulièrement utiles pour développer l'apprentissage et l'alternance, pour intervenir dans les formations de l'université, pour proposer des stages en entreprises, comme membres des conseils de perfectionnement et pour concevoir des formations adaptées aux besoins, ce qui rejoint certaines des préoccupations exprimées par les représentants des employeurs.

²³ Pouvoir d'agir des individus et des groupes sur leurs conditions sociales, économiques ou politiques

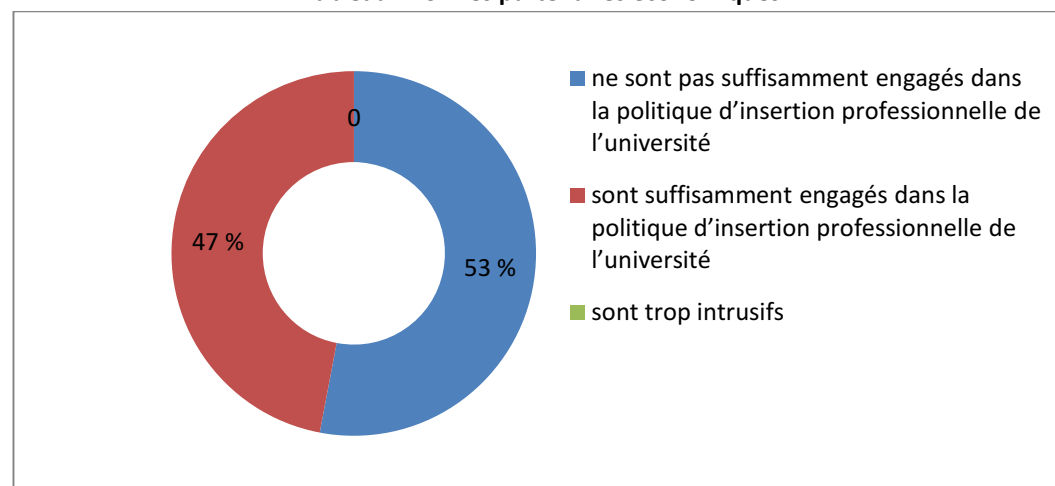
Tableau n° 2 : Les partenaires économiques sont, au regard de la mission d'insertion professionnelle de l'université, particulièrement utiles (plusieurs réponses possibles) :



Source : enquête IGÉSR

Quant à la question de savoir si les partenaires économiques sont suffisamment engagés dans la politique d'insertion professionnelle de l'université, les avis sont très partagés, aucun établissement cependant ne considérant qu'ils sont trop intrusifs, contrairement à certains clichés sur l'hostilité présumée des universités vis-à-vis des employeurs.

Tableau n° 3 : Les partenaires économiques



Source : enquête IGÉSR

L'exemple des relations de l'université de Savoie Mont-Blanc avec ses partenaires économiques

Le territoire des deux Savoies sur lequel est implanté l'université de Savoie Mont-Blanc (USMB) est exceptionnel par son économie, varié (destination touristique), avec une forte composante industrielle: sur 200 000 emplois salariés, 50 000 le sont dans l'industrie.

L'écosystème politique / industriel / enseignement fonctionne bien et ce, de manière ancienne. Les relations de l'université avec ses partenaires économiques passent par différents vecteurs, dont un centre de formation co-géré par l'UIMM (union des industries et métiers de la métallurgie) et l'université : « centre Tétras » (association 1901) préparant pour l'essentiel des licences professionnelles en contrat de professionnalisation créé en 1985, et le club des entreprises, association 1901, dont la gouvernance est 100 % entreprises, mais la vocation 100 % université et comprenant 15 salariés (7 ETP) qui œuvrent au sein de l'université. Chaque étudiant est sensibilisé à l'existence de ce club et peut avoir accès aux différents services qu'il propose : job dating de l'alternance au printemps, avec 800 postes proposés ; Forum des stages, formations de préparation à l'insertion professionnelle : rédaction de CV, entretiens professionnels, portefeuille des compétences...

Selon les représentants des entreprises de la région, l'USMB semble plus à l'écoute de leurs besoins et la réciproque paraît vraie. Afin que les formations répondent bien à leurs besoins, les entreprises s'impliquent ainsi dans la définition des programmes, envoient des formateurs professionnels, sont présentes dans les conseils de perfectionnement, font des investissements en commun dans les matériels pédagogiques.

Source : Mission

2.4. Des collectivités territoriales devenant des acteurs de plus en plus présents

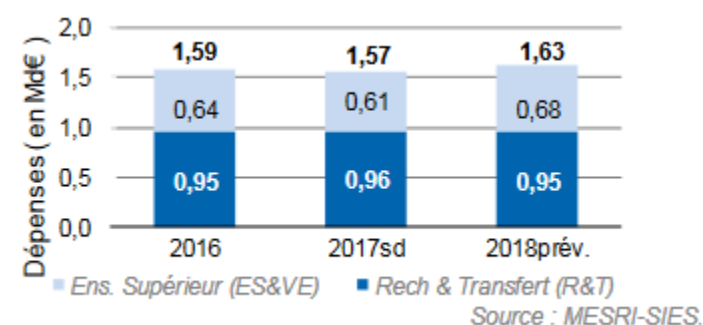
L'intervention des collectivités territoriales dans le domaine de l'enseignement supérieur est un fait relativement ancien qui a pris une dimension significative, notamment en matière immobilière, dans toutes ses acceptions (bâtiments d'enseignement et de recherche, logement étudiant, bibliothèques...), avec le plan « Université 2000 »²⁴.

Le poids économique des établissements d'enseignement supérieur, tant dans leur activité propre (certaines universités sont les plus gros employeurs de leur ville) qu'induite (activité de recherche, transfert de technologie, actions de formation d'une main d'œuvre locale qualifiée...), a amené les collectivités territoriales à intégrer de plus en plus les universités dans leur stratégie de développement.

Si les régions sont bien sûr très présentes de par leurs compétences en matière économique, d'emploi et de formation professionnelle notamment, les autres niveaux de collectivités jouent également un rôle très important, certaines d'entre elles fédérant leur action dans le cadre d'associations (association des villes universitaires de France, ...).

La note flash du SIES n° 5 de février 2019 a ainsi pu établir que les collectivités territoriales apportaient en 2017, 1,6 Mds€ à la recherche et à l'enseignement supérieur, dont un peu plus de 600 M€ en faveur de l'enseignement supérieur.²⁵

Tableau n° 4 : Dépenses des collectivités territoriales en faveur de l'ESR

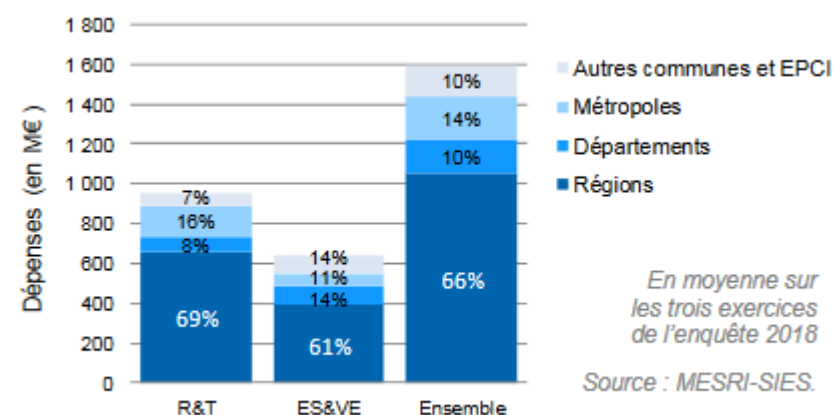


²⁴ Plan de modernisation des universités françaises lancé en 1990.

²⁵ Les résultats sont issus de l'enquête réalisée en 2017 auprès des collectivités territoriales par le ministère en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Si les régions globalement sont les financeurs les plus importants (soit les deux tiers des financements), toutes dépenses confondues, les communes / établissements publics de coopération intercommunale, les métropoles et les départements financent 40 % de la dépense tournée vers l'enseignement supérieur et la vie étudiante, constituée pour la moitié de dépenses immobilières et pour 28 % d'aides aux étudiants. Le solde soutient le fonctionnement des établissements et permet l'équipement des locaux.

Tableau n° 5 : Répartition par types de collectivités du financement ESR



Au-delà de ces enjeux de financement, les collectivités territoriales entendent « jouer un rôle d'interface entre les milieux universitaires, scientifiques et les acteurs de la vie économique locale »²⁶.

Ce rôle d'interface est particulièrement déterminant en matière de relation formation / emploi afin de participer à l'adaptation de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur aux besoins du territoire ou encore pour faciliter les conditions d'insertion professionnelle des étudiants.

Les schémas régionaux d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation (SRESRI) institués par la loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République, élaborés par les régions en concertation avec les acteurs et collectivités du territoire, peuvent représenter le cadre permettant de fédérer l'action de tous les acteurs.

De fait, les partenaires se sont saisis de cet outil de programmation pour coordonner leur action sur l'ensemble des thématiques d'enseignement supérieur et de recherche, l'activité économique, la relation formation emploi et l'insertion professionnelle représentant souvent des axes politiques retenus (voir annexe n° 8) ; dès lors que ces actions intéressent le champ de l'emploi et de la formation professionnelle, une articulation est en général prévue avec le comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle, chargé des fonctions de diagnostic, d'étude, de suivi et d'évaluation des politiques relevant de son champ de compétences.

Dans le respect de ce cadre général, chaque collectivité a la capacité d'accompagner les établissements d'enseignement supérieur de son ressort territorial sur des projets spécifiques. Ainsi, les départements de la Savoie et de la Haute-Savoie sont liés à l'université Savoie-Mont-Blanc par un contrat quadriennal apportant des moyens de fonctionnement avec des fléchages d'action : soutien à la recherche, à l'entrepreneuriat étudiant, à l'insertion professionnelle, à l'international... comportant des clauses de révision annuelle.

En matière d'insertion professionnelle *stricto sensu*, les universités apprécient que les collectivités territoriales interviennent sur différentes dimensions, en tant que financeur bien sûr, mais aussi comme acteur de l'orientation et de l'insertion professionnelle à l'échelle des territoires.

²⁶ Extrait de la contribution aux assises de l'enseignement supérieur et de la recherche (« le rôle majeur des villes et agglomérations ») de l'assemblée des communautés de France, de l'association des villes de France, des communautés urbaines de France, des Maires des grandes villes et de la fédération nationale des agences d'urbanisme.

La mission n'a pu expertiser plus avant l'apport des collectivités territoriales en matière d'insertion professionnelle des étudiants, qui mériterait sans doute de plus longs développements.

3. Les différentes dimensions de la mission d'insertion professionnelle mises en œuvre dans les universités

Comme cela a été vu à plusieurs reprises, la mission d'insertion professionnelle des universités ne se confond pas avec un seul dispositif ou une seule forme d'intervention, mais recouvre des processus que l'on rencontre à différents niveaux des activités universitaires.

3.1. Une professionnalisation des cursus qui se généralise

3.1.1. Une offre foisonnante et se développant

Comme rappelé dans la première partie de ce rapport, la professionnalisation des formations d'enseignement supérieur est une des caractéristiques du système d'enseignement supérieur de ces cinquante dernières années. Toutefois, il n'est pas si aisé de cerner précisément ce qu'est une formation professionnelle, car se pose alors la question de la frontière entre formation professionnelle et formation générale.

En 1991, le Haut Comité éducation et économie qualifiait une formation de professionnelle dans la mesure où elle rend apte à exercer une activité économique déterminée.

Jean-François Giret et Stéphanie Moulet, dans *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*²⁷, ont tenté d'apporter en 2008 « un nouvel éclairage sur la professionnalisation à partir de l'analyse des liens existants entre les formations et les emplois occupés par les jeunes issus de ces filières » ; ils identifiaient ainsi trois dimensions de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur (dimension adéquationniste, densité du lien école - entreprise, garantie d'un niveau minimal de compétences acquises à la sortie de la filière) et sur la base d'indicateurs prenant en compte ces trois dimensions, ils ont ordonné les filières de formation sur une échelle de professionnalisation qui faisait apparaître deux groupes. « Parmi les formations les plus professionnalisées, se trouvaient celles des écoles de la santé et du social de niveau III, les IUP industriels, les troisièmes cycles santé, les DESS et Doctorats Sciences exactes et industriels, ainsi que les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. À l'autre extrême, les DEUG, licences et maîtrises de sciences humaines et sociales étaient parmi les formations définies comme les moins professionnelles. »

Cependant, comme l'écrivent Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca et Catherine Soldano en 2011, « entre formations "professionnelles" et formations "académiques", il n'existe pas de frontière nette, mais plutôt un continuum de situations. »²⁸

Il est donc possible de considérer que les formations de l'enseignement supérieur entrent toutes dans le champ des formations professionnelles, y compris quand leurs contenus ne visent pas directement l'exercice d'un métier.

Même s'il est malaisé de catégoriser de manière définitive les formations offertes par les universités, il est possible de considérer qu'environ la moitié des 1 558 000 étudiants (hors doctorants) de l'année universitaire 2018-2019 sont engagés dans des formations très professionnelles dont les contenus visent directement l'exercice d'un métier.

²⁷ Giret Jean-François et Moulet Stéphanie, *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*, Net.Doc, n° 35, 2008.

²⁸ Université, *les défis de la professionnalisation*, Notes emploi formation du Céreq, n° 46, 2011.

Tableau n° 6 : Étudiants engagés dans des formations très professionnelles

DUT	licences pro	master	master MEEF	formations de santé M	formations d'ingénieurs	Total
119 700	51 911	326 899	56 288	131 678	30 174	716 650

Source : RERS édition 2019

Ces chiffres sont en progression ; les auteurs de la note du Céreq déjà citée, estimaient qu'« entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 % »²⁹.

3.1.2. Un premier cycle universitaire de plus en plus professionnalisé

3.1.2.1 Une volonté de professionnalisation de la licence générale devant se poursuivre

Si la réglementation antérieure des ex-premiers et deuxièmes cycles universitaires, sanctionnés respectivement par le DEUG pour le premier, par la licence et la maîtrise pour le deuxième, prévoyait déjà que ces cycles préparaient les étudiants à la vie professionnelle ou à une poursuite d'études en cycle supérieur, l'arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, introduit le principe d'une unité d'expérience professionnelle intégrée dans le parcours pédagogique et destinée, en cohérence avec la formation suivie, « à faire bénéficier les étudiants d'une meilleure connaissance du monde du travail et à faciliter leur insertion professionnelle. »

La réforme dite du LMD conforte pour le cycle licence (arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence) l'attention portée aux conditions d'insertion professionnelle des étudiants engagés dans ce cycle de formation. L'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence rappelle que la licence prépare à la fois à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études de son titulaire.

Le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle a, dans cette logique, émis une recommandation en mars 2016 sur *La préparation des étudiants de la licence générale à l'insertion professionnelle* : « le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle estime que les universités doivent travailler à améliorer la capacité des étudiants en licence générale à s'insérer dans le monde professionnel. ».

Pourquoi cette attention portée à l'insertion professionnelle alors que les chiffres disponibles sur le devenir des étudiants diplômés de licence démontrent qu'une minorité d'entre eux, moins du quart, (23 % en 2017)³⁰ ne poursuit pas immédiatement d'études dans l'enseignement supérieur ? Il ne s'agit là bien sûr que d'une moyenne et d'une mention de licence à l'autre des écarts importants existent.³¹

Même s'il ne s'agit « que » de moins de 25 % des titulaires d'une licence, du fait des effectifs importants engagés dans ce cycle de formation, cela représente un nombre significatif, de l'ordre de 30 000 étudiants (rapportés à 138 500 diplômes de licence délivrés en 2017).

En outre, il faut enfin souligner que la réglementation a évolué suite à la loi du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-master-Doctorat, qui déplace à l'entrée de master la régulation par procédure de candidature / examen de dossier qui s'effectuait entre le M1 et le M2 par prolongement de l'ancienne coupure entre la maîtrise et le DEA ou DESS. De ce fait, le passage entre le cycle « licence » et le cycle « master » n'est plus automatique, même si l'accès au master reste un droit et qu'une disposition prévoit que le rectorat doit affecter dans un master de leur établissement les titulaires de licence qui n'auraient pas eu de réponses favorables à trois candidatures différentes de master. Il faudra vérifier dans la durée comment ce changement impacte le devenir des étudiants de licence sur le marché du travail ou la poursuite d'études.

²⁹ Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca et Catherine Soldano, *article cité*, 2011.

³⁰ Note Flash n° 04 de février 2020 du SIES

³¹ Note Flash n° 04 de février 2020 du SIES : « À la rentrée 2018, deux tiers des étudiants diplômés en licence générale de l'année se sont inscrits en master à l'université. La poursuite en master reste forte en droit (85 %) et en sciences-santé (74%). Elle est moins élevée en sciences économiques, gestion, A.E.S. (61 %), en arts, lettres, langues, SHS (58 %) et en STAPS (55 %). »

Il apparaît en outre que ceux qui ne poursuivent pas d'études ont plus de risque de rencontrer des périodes de chômage et d'avoir des emplois moins stables que les sortants de licence professionnelle ou de master.

La dernière évolution du cadrage réglementaire de la licence est donc restée sur la même ligne que les réglementations précédentes, comme en témoignent ces quelques extraits de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence :

Article 2
La licence atteste l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences dans un champ disciplinaire ou pluridisciplinaire.
Elle prépare à la poursuite d'études en master comme à l'insertion professionnelle immédiate après son obtention et est organisée pour favoriser la formation tout au long de la vie. À ce titre, la définition, par des référentiels de compétences, des objectifs du diplôme, entendus comme les compétences à acquérir par les diplômés, est un élément fondamental de l'articulation de la formation avec le monde professionnel.

Article 6
4° Des compétences technologiques, préprofessionnelles et professionnelles, fondées sur la connaissance des champs de métiers associés à la formation et, le cas échéant, sur une expérience professionnelle, favorisant l'élaboration du projet personnel et professionnel de l'étudiant et permettant l'acquisition de compétences qualifiantes pour l'insertion professionnelle au niveau de la licence pour les étudiants qui le souhaitent.

Article 7
En particulier, les formations ainsi que les unités d'enseignement qui les composent peuvent présenter, à des degrés divers, une dimension plus professionnalisante. Elles peuvent offrir également des passerelles vers d'autres formations. Elles constituent ainsi une réponse adéquate aussi bien pour les étudiants qui, en formation initiale, ont un objectif d'insertion professionnelle à l'issue de la licence que pour ceux qui, en formation continue, souhaitent une réorientation professionnelle ou une reprise d'études.

Quelques universités conduisent des enquêtes sur le devenir de leurs étudiants diplômés de licence qui permettent de mieux cerner cette population.

Ainsi, l'université de La Rochelle réalise une enquête à six mois sur les sortants diplômés de licence faisant apparaître en 2018-2019 que 13 % sont en emploi, 3 % au chômage, 3 % en situation autre et 81 % en poursuite d'études.

L'université de Lorraine fait de même, avec un degré de précision important par mention de licence, par exemple pour la licence AES :

**Tableau n° 7 : Devenir des sortants de la licence AES, université de Lorraine
(observation en 2018 sur le cumul des sortants 2014-2017)**

	En études hors doctorat		En doctorat		En préparation de concours		Dans la vie active		Dans une autre situation	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Administration économique et sociale	710	93 %	0	0 %	4	1 %	43	6 %	5	1 %

Source : université de Lorraine

Les enquêtes locales sur les parcours des diplômés de licence, dont la mission a pu prendre connaissance, apportent des informations précieuses aux responsables des formations concernées.

Il serait pertinent que ces enquêtes se développent dans le plus grand nombre de licences possibles, afin d'ajuster le pilotage et l'évolution des cursus, à partir de l'information précise sur la réalité des parcours et

de ce que les étudiants « font » de leur formation, surtout lorsqu'ils ne poursuivent pas leurs études en master.

Les considérations sur la dimension d'insertion professionnelle de la licence doivent aussi être mises en regard du développement des formations de bachelor, qu'une mission de l'IGAENR en 2017 estimait concerner environ 50 000 étudiants³². Le rapport soulignait qu'une grande part de l'attractivité de ces formations reposait sur la dimension professionnelle proposée à des niveaux bac + 3 ou bac + 4, à partir d'un volume important de stages (et leur internationalisation), la forte présence de professionnels dans l'enseignement, et l'approche métier privilégiée dans la conception de la formation.

Tant du point de vue des employeurs que des étudiants, le bachelor offre la perspective d'une formation intégrant immédiatement la dimension de l'insertion professionnelle, même si certaines ambiguïtés n'en sont pas absentes³³. Le succès relatif de ce diplôme indique par conséquent qu'il existe un niveau articulant la formation et l'insertion professionnelle qui ne peut qu'interpeller les réflexions sur la dimension professionnelle de la licence.

Ainsi que le souligne le rapport précédemment cité (p. 50), « *le phénomène du bachelor est moins intéressant en lui-même (il concerne une minorité d'étudiants et reste encore concentré sur les formations de management) que par les nombreuses interrogations qu'il soulève sur l'ensemble du fonctionnement du dispositif d'enseignement supérieur de premier cycle et sur sa capacité actuelle à répondre aux attentes des entreprises et des familles* ».

En outre, rappelons qu'un nombre très important de jeunes étudiants engagés dans un cursus licence interrompt ses études sans avoir obtenu de diplôme de licence, ce qui amplifie l'intérêt du processus de professionnalisation du cursus de licence générale. 45 % des bacheliers inscrits pour la première fois en L1 en 2015/2016 ne sont plus inscrits en licence deux ans après. Certains d'entre eux se sont réorientés vers d'autres formations universitaires (3 %), pour la plupart en IUT, mais la grande majorité a quitté l'université (42 %). Ces trajectoires ne sont pas nécessairement synonymes d'échec puisqu'une partie des sortants de l'université se réoriente vers d'autres filières d'enseignement : STS, écoles d'ingénieurs, de management ou de gestion, de santé ou d'arts (*État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation 2020*).

Enfin, il faut souligner la création du label « Formation supérieure de spécialisation » à la suite de l'annonce par le Premier ministre, le 23 juillet dernier, du plan « 1 jeune, 1 solution ». La ministre chargée de l'enseignement supérieur attribuera ce label qui vise à apporter une garantie de qualité dans l'offre de formation de l'enseignement supérieur. Il est décerné aux formations dispensées au sein d'un établissement d'enseignement supérieur conduisant à un diplôme d'établissement et conçues principalement dans un objectif d'insertion professionnelle, plus particulièrement dans des emplois émergents ou des filières en tension. Ces formations sont sanctionnées par l'octroi de 60 crédits européens (ECTS) à l'issue d'un parcours validé par l'établissement de formation.

3.1.2.2 Les évolutions de la licence professionnelle et leurs enjeux

Dans le cadre général du processus de Bologne, la licence professionnelle (LP) est créée par l'arrêté du 17 novembre 1999, publié au JO du 24 novembre 1999. Elle connaît rapidement un succès important, tant auprès des universités que des étudiants.

Près de 600 licences professionnelles accueillent environ 13 000 étudiants à la rentrée 2002, trois années seulement après sa création. En une vingtaine d'années, il s'en crée 2 000, réparties dans 173 mentions qui accueillent désormais environ 52 000 étudiants. Le nombre d'inscriptions en LP a augmenté de 17,7 % en dix ans, dans le même temps les effectifs en troisième année de licence générale ont augmenté de moitié moins (9,5 %). Les étudiants préparant une licence professionnelle sont très majoritairement inscrits dans les disciplines économiques ou de gestion (44 % des inscriptions) et scientifiques (39 %)³⁴.

³² Rapport IGAENR n° 2017-081, *Le « bachelor » : état des lieux et perspectives*, septembre 2017.

³³ Certains diplômés poursuivent néanmoins leurs études après le bachelor, d'autant que des emplois de cadre sont implicitement souvent visés par les étudiants alors que les entreprises attendent de ce diplôme plutôt des niveaux intermédiaires entre cadres et techniciens.

³⁴ Note flash du SIES N° 10 juin 2018.

Les licences professionnelles devaient initialement accueillir un public diversifié, notamment des étudiants de L2 ou L3 au-delà des titulaires d'un cycle court professionnel, mais cet objectif n'a jamais été atteint. Trois ans après leur création, moins de 10 % des étudiants en licence professionnelle étaient titulaires d'un DEUG, les trois-quarts possédant un BTS ou un DUT.


Parmi les étudiants inscrits en licence professionnelle en 2017-2018, 24,8 % étaient en sections de techniciens supérieurs (STS) l'année précédente, 22,5 % préparaient un DUT, 5,8 % étaient inscrits en licence générale (dont 2,3 % en troisième année) et 3,2 % étaient déjà inscrits en LP. Plus de 40 % n'étaient pas inscrits à l'université en 2016-2017³⁵.

Le MESRI a souhaité engager un vaste chantier sur la professionnalisation du premier cycle universitaire. Une concertation a été organisée à l'automne 2018, restituée le 31 janvier 2019 par ses deux rapporteurs, François Germinet, président de l'université de Cergy-Pontoise, président de la commission formation et insertion professionnelle de la CPU et Rodolphe Dalle, directeur de l'IUT de l'université de Nantes, président de l'ADIUT. Certaines des dix recommandations émanant de cette concertation ont été à l'origine de la réforme de la licence professionnelle consacrée par l'arrêté du 6 décembre 2019.

La licence professionnelle devient un diplôme national de niveau bac +3 sanctionnant un niveau correspondant à 180 ECTS, délivré par une université et conférant le grade de licence ; elle est désormais accessible après le baccalauréat, à durée variable et peut permettre l'acquisition de 60, 120 ou 180 ECTS. Elle doit permettre des adaptations des cursus des étudiants qui pourront rejoindre une formation plus professionnalisante à tout moment du premier cycle.

Lorsqu'elle est préparée en 180 ECTS par un institut universitaire de technologie (IUT), elle prend le nom d'usage de « bachelor universitaire de technologie » (BUT). Cette licence professionnelle a donc une « coloration technologique ». Les parcours de BUT accueilleront 50 % de bacheliers technologiques (appréciés sur l'ensemble des spécialités portées par l'IUT). Des programmes nationaux par spécialité définiront le BUT avec une part d'adaptation locale laissée aux IUT pour un tiers de la formation. Des passerelles seront mises en place avec les différents parcours de formation (licence professionnelle, licence générale mais également BTS et les autres formations de l'établissement). Par ailleurs, le DUT est maintenu comme diplôme intermédiaire du BUT.

Ces évolutions de la licence professionnelle ont au moins trois enjeux :

 Une orientation à l'université dans un parcours de licence professionnelle dès la L1

Les universités devraient proposer des licences professionnelles en trois ans, même si la conférence des présidents d'université (CPU) considère qu'elles devraient être rares, « *excepté dans les universités qui n'ont pas d'IUT ou dans lesquelles il y a peu de départements d'IUT* » tout en s'interrogeant sur le message qui devrait être porté vers les étudiants qui pourraient s'engager dans de tels cursus : notamment ne faut-il les proposer qu'à des étudiants qui ne continuent pas leurs études au-delà de l'obtention de la LP, et donc interdire une poursuite d'études immédiate pour les titulaires de LP ?³⁶ Selon la CPU : « *La licence professionnelle en 3 ans va permettre de réorienter les étudiants de licence (générale) dès la fin du 1^{er} semestre, et donc d'améliorer la réussite des bacheliers technologiques* ». C'est bien sûr un enjeu important au regard du taux d'échec des bacheliers technologiques engagés dans des formations de licence générale.


 Une amélioration de la réussite des bacheliers inscrits dans les parcours de licence professionnelle

L'article 15 de l'arrêté de décembre 2019 précise que « *Le contrat conclu avec l'établissement ou, le cas échéant, avec le site, pour l'offre de parcours de licences professionnelles, fixe, notamment pour l'application de l'article 14 ci-dessus, des objectifs en termes de publics accueillis et de taux minimaux de réussite. La réalisation de ces objectifs constitue une condition du renouvellement de l'accréditation.* »

³⁵ Note flash du SIES N° 10, juin 2018.

³⁶ La licence professionnelle est un diplôme national de l'enseignement supérieur qui confère à son titulaire le grade de licence et poursuit un objectif d'insertion professionnelle. Compte tenu de cet objectif, la poursuite d'études en master au sens de l'article L. 612-6 du code de l'éducation n'est pas de droit, arrêté du 6 décembre 2019)

Différents leviers sont proposés pour favoriser la réussite des étudiants engagés dans les nouveaux parcours de licence professionnelle et en particulier, un programme de formation en blocs de compétences, une augmentation de la place de la formation en situation professionnelle, avec l'accent mis en particulier sur l'alternance et la qualité des plateaux techniques, une pédagogie devant accorder plus de place à l'enseignement en mode projet, au tutorat et aux stages ainsi que des passerelles à tous les niveaux du cursus.

 Une volonté d'augmentation des effectifs de bacheliers technologiques accueillis dans les préparations aux DUT/BUT

L'article 17 de l'arrêté dispose que : « *Les programmes du bachelor universitaire de technologie permettent l'accueil en première année d'au moins 50 % de bacheliers technologiques appréciés sur l'ensemble des spécialités portées par l'IUT* ». L'atteinte de cet objectif de 50 % paraît complexe de manière générale, le vivier de bacheliers technologiques étant trop faible pour certaines spécialités ou dans certains territoires. Par ailleurs, l'accueil privilégié de bacheliers technologiques aura bien sûr un effet d'éviction sur les bacheliers professionnels et les bacheliers généraux qu'il faudra anticiper et accompagner.

3.1.3. Un développement des stages qui doit faire l'objet d'un meilleur accompagnement de la part des universités

3.1.3.1 Un encadrement législatif et réglementaire de plus en plus précis

L'encadrement législatif et réglementaire des stages a fait l'objet de nombreuses modifications ces dernières années, parallèlement à leur développement dans les formations d'enseignement supérieur. Le stage correspond à une période temporaire de mise en situation en milieu professionnel au cours de laquelle l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification et de favoriser son insertion professionnelle (article L. 124-1 du code de l'éducation). Le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'entreprise (ou l'organisme) d'accueil.

La loi du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires constitue le cadre général dans lequel se déploient les stages dorénavant ; les principales mesures de cette loi précisent, dans le code du travail comme dans celui de l'éducation, les obligations respectives de l'ensemble des acteurs autour des stages (double encadrement, limitation du nombre de stagiaires, gratification du stagiaire, etc.).

L'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations, modifié notamment par l'arrêté du 30 juillet 2018, constitue le cadre dans lequel le stage est intégré dans les diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. Il dispose notamment que « *L'expérience en milieu professionnel est une modalité particulière d'acquisition de connaissances et de compétences en vue de l'obtention du diplôme. Elle contribue à favoriser l'insertion professionnelle des futurs diplômés* ». Le stage est rendu obligatoire en licence professionnelle et en master et peut être prévu au sein des parcours de licence ou constituer une modalité pédagogique particulière du parcours personnalisé de l'étudiant.

3.1.3.2 Un recours accru aux stages

Les statistiques officielles portant sur les stages sont relativement récentes ; ce n'est en effet qu'à partir de l'année universitaire 2009-2010 qu'ont été publiées régulièrement des informations en la matière.

Le Repère et Références Statistiques (RERS) de 2011 établit ainsi qu'en 2009-2010, « *32 % des étudiants inscrits en formation initiale dans une université française en licences professionnelles, en licences LMD, en masters LMD, en formations d'ingénieurs et en instituts universitaires de technologie ont suivi un stage. La proportion de stagiaires augmente à mesure que l'on progresse dans les cursus. Les stages sont fréquents dans les formations professionnelles et émergents dans les formations générales. En licence LMD, 13 % des étudiants inscrits ont fait un stage : 3 % en L1, 11 % en L2 et 30 % en L3. En master LMD, les stages sont fréquents : 41 % des étudiants de première année et 63 % de seconde année en font un.* »

Dans l'édition 2020 du RERS, les chiffres ont peu évolué, un tiers des étudiants ayant effectué un stage en 2017-2018. Les étudiants les plus concernés sont ceux en licence professionnelle (80 % d'entre eux), les

deuxièmes années de préparation au diplôme universitaire de technologie (86 %), ainsi que les deuxième et troisième années des formations d'ingénieurs (85 % et 82 %).

Si la hausse de la part des étudiants ayant effectué un stage a légèrement augmentée (+ 1,2 %) entre 2009-2010 et 2017-2018, il convient toutefois de relever que le nombre d'étudiants concernés a augmenté, les effectifs étudiants en universités ayant progressé entre ces deux années universitaires, passant de 1 440 000 en 2009-2010 à 1 584 000 en 2017-2018. Cela représente ainsi 523 000 stagiaires contre 460 000, soit un peu plus de 60 000 étudiants de plus ayant effectué un stage.

En outre, on peut observer une tendance à l'augmentation de la proportion d'étudiants ayant effectué un stage dans les formations de licence générale, ce qui est en lien bien sûr avec le processus de professionnalisation de cette formation (cf. partie 3.1.2.1). Il est ainsi passé de 13 % des étudiants de licence générale en 2009-2010 à 16 % d'entre eux en 2017-2018 (dont 40 % des étudiants de L3).

3.1.3.3 L'évaluation du rôle des stages

La note d'information SIES n° 8 d'octobre 2017, *La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses*, fournit des éléments d'appréciation sur ce que peut apporter un stage dans un cursus de l'enseignement supérieur.

Elle précise que, dans l'enseignement supérieur, le recours au stage est largement répandu puisqu'il concerne 79 % des diplômés.

Selon cette étude, « pour la plupart des sortants du supérieur, le stage semble être une phase transitoire entre la formation et le marché du travail, voire une étape obligatoire avant l'entrée dans la vie active. En effet, 62 % des jeunes interrogés par l'enquête Génération qui ont été au moins une fois stagiaires ont réalisé leur dernier stage en 2010, c'est-à-dire lors de leur dernière année de formation. À l'université (hors IUT), le stage est une pratique un peu plus présente dans certaines filières. Ainsi, parmi les diplômés des filières scientifiques, 86 % ont effectué un stage et 39 % ont en fait trois ou plus alors qu'ils sont respectivement 72 % et 34 % parmi les diplômés de lettres et sciences humaines.

Parmi les sortants de l'enseignement supérieur en 2010, 38 % déclarent que leur dernier stage leur a permis de trouver un premier emploi. Ce taux varie selon le type de stage effectué : de 59 % pour les étudiants ayant effectué un stage long et bien gratifié à 21 % lorsqu'il s'agit d'un stage court et non gratifié. Trois ans après leur sortie de l'enseignement supérieur en 2010, 80 % des jeunes sont en emploi. Ceux qui ont effectué un stage sont plus souvent en emploi que les autres (82 % contre 73 %). »

3.1.3.4 Une action des universités à conforter

Au regard de ces éléments d'évaluation, les universités doivent notamment veiller à une réelle égalité des chances pour l'accès aux stages.

Dans son rapport d'analyse des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle élaboré en 2010, la DGESIP avait pu dresser un premier état des lieux de la manière dont les universités déploient les stages dans leur offre de formation. Il y est noté que « 90 % des schémas y font référence, étant un des secteurs clés de l'action des BAIP ; il n'en demeure pas moins que l'accompagnement à la recherche de stage reste une dimension à parfaire, en particulier si l'on considère les difficultés rencontrées par certains étudiants aux réseaux sociaux moins favorisés ».

Six ans plus tard, dans son rapport faisant un *État des lieux des dispositifs d'orientation et d'insertion professionnelle des universités* (rapport d'enquête octobre 2016), la DGESIP indique que 11 % des établissements n'ont aucun outil numérique dédié à cette gestion.

S'agissant d'un cahier des bonnes pratiques des stages, si 34,6 % d'entre eux en ont un en cours d'élaboration ou en projet, 28,2 % des établissements répondant n'ont aucun cahier et 15 % n'envisagent pas sa rédaction au moment de leur interrogation.

Enfin, la DGESIP relève que la majorité des BAIP est impliquée dans les actions en matière de stages ; seulement 6 % des BAIP ont répondu ne pas l'être.

Recommandation n° 5 : Améliorer les conditions d'accès des étudiants aux stages en confortant les structures chargées de leur gestion et de l'accompagnement des étudiants au sein des universités et en développant des outils tels que des banques de stages alimentées par les retours d'expérience, le réseau des alumni et (ou) l'organisation de rencontres étudiants-entreprises.

3.1.4. L'essor de l'offre de formations en alternance

La formation en alternance a été rendue possible dans l'enseignement supérieur par la réforme Séguin (1987). Elle a commencé à se développer autour de 1995 pour s'amplifier visiblement avec l'ouverture des licences et des masters suite à la réforme LMD (2000). L'apprentissage s'est ainsi fortement développé dans le post-bac, passant de 51 000 apprentis dans les niveaux III, II et I en 2000-2001, à 70 000 apprentis en 2005-2006, et à près de 180 000 en 2018-2019 (dont 72 000 en STS). Les formations du supérieur, autres que les STS, accueillent 24 % des 448 000 apprentis en 2018-2019 contre 6 % des 366 000 apprentis en 2000-2001.

Les effectifs d'étudiants dans un cursus en alternance sont ainsi en constante augmentation depuis 2015 : + 8,1 % en 2018, + 9,1 % en 2017. Ils sont de plus en plus visibles dans les licences, essentiellement des licences professionnelles, et masters même s'ils restent prépondérants dans les filières traditionnellement professionnalisantes (BTS, DUT). En 2018-2019, les entrées en apprentissage augmentent par rapport à 2017-2018 pour tous les niveaux de diplômes, avec en particulier + 9,6 % pour le DUT, + 10,1 % pour les licences, + 10,4 % pour les masters.

Malgré cette progression importante, les étudiants en apprentissage dans les universités ne représentent qu'une faible minorité, moins de 7 % en moyenne (par exemple, environ 24 000 apprentis en cursus master sur un total de 580 000 étudiants dans ce cursus) ; la marge de progression est donc importante, les universités pouvant notamment se saisir des opportunités offertes par la loi du 5 septembre 2018 sur la liberté de choisir son avenir professionnel, qui a engagé une réforme de l'apprentissage, pour accueillir davantage d'apprentis.

Les formations en alternance proposées par les universités se font sur les diplômes de licences professionnelles, licences générales ou masters. Elles concernent le plus souvent les secteurs droit, économie-gestion (comptabilité, finance, marketing...), informatique, santé, génie industriel, génie chimique... Elles doivent être enregistrées dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et reconnues dans les classifications d'une convention nationale de branche. Le nombre de formations en alternance proposées par une même université est très varié. Il peut aller jusqu'à une centaine (Rennes 1 par exemple).

Certaines universités les recommandent avec conviction pour leur intérêt pédagogique et les possibilités d'insertion professionnelle plus rapides qu'elles offriraient. De fait, selon le Céreq, « *au regard de la vitesse d'accès au premier emploi significatif, c'est surtout aux premiers niveaux de diplôme que l'apprentissage est le plus efficace. Pour la Génération 2010, l'écart entre apprentis et scolaires est de quatre mois environ pour les sortants de CAP, BEP ou bac et n'est plus que d'un mois à partir de la licence : plus le niveau de formation augmente, moins les différences entre sortants apprentis et scolaires sont marquées.* »

Les étudiants quant à eux choisissent cette voie de formation car elle présente « *l'opportunité d'être rémunérés tout en progressant dans un cursus universitaire, ce qui est, pour certains, déterminant dans leurs choix successifs de filières* »³⁷.

3.2. Les universités déploient de très nombreuses actions de professionnalisation des parcours qui mériteraient d'être évaluées de manière régulière

Les universités déploient de très nombreux dispositifs visant à accompagner leurs étudiants vers l'insertion professionnelle, que la mission a tentés de classer par catégories homogènes (voir le détail en annexe 3).

Ceux-ci peuvent aller d'actions très isolées ou réservées à un nombre limité d'étudiants, de formations (par exemple les DUT) ou de secteurs disciplinaires à des dispositifs généralisés à toute l'université, comme par

³⁷ *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois*, Le 4 pages du Centre d'études pour l'emploi, mars 2015, numéro 119.

exemple des unités de préprofessionnalisation ou des actions de préparation à l'insertion professionnelle intégrées dans l'ensemble des formations.

D'après l'enquête réalisée par la DGESIP en 2016, certains de ces dispositifs sont très largement présents dans les universités, tels que l'aide à la rédaction de CV ou la simulation d'entretiens d'embauches, tandis que d'autres sont beaucoup plus rares, comme la mise à disposition d'annuaires d'anciens diplômés ou l'organisation de bilans de compétences.

De nombreuses universités s'appuient sur des partenaires socio-économiques et des organismes d'aide à l'insertion professionnelle tels que l'APEC pour conduire leurs actions ; la DGESIP considère que « *les contacts des établissements répondant avec les organismes extérieurs d'aide à l'insertion professionnelle permettent à la très grande majorité des établissements (plus de 90 %) d'améliorer leur connaissance de l'état du marché de l'emploi, d'accompagner directement les étudiants dans leur recherche d'emploi et d'améliorer l'ensemble des dispositifs d'accompagnement à cette recherche* ».

Les rapports d'évaluations du Hcéres déplorent, qu'en règle générale, ces différents dispositifs ne fassent pas l'objet d'une évaluation qui permettrait aux universités de concentrer leur action sur ceux offrant les meilleurs résultats en termes d'insertion professionnelle. À l'occasion du processus d'autoévaluation de la démarche de contractualisation, ou sur un calendrier plus resserré, les universités pourraient ainsi faire une revue de l'ensemble de leur portefeuille d'actions. La DGESIP pourrait prendre l'initiative d'organiser une diffusion de ces évaluations afin d'assurer la promotion des dispositifs d'accompagnement les plus pertinents, la dernière enquête complète qu'elle a réalisée en la matière datant d'octobre 2016 et portant sur l'année universitaire 2012-2013.

Recommandation n° 6 : Inviter les universités à évaluer régulièrement leurs actions de professionnalisation des parcours de formation afin de remettre en question celles qui seraient inopérantes et de déployer plus largement celles qui ont fait la preuve de leur efficacité.

Sur la base de ces auto-évaluations, la DGESIP pourrait diffuser les bonnes pratiques existant dans les établissements afin de faire progresser globalement tout le système.

3.2.1. La mise à disposition d'informations sur les débouchés et le devenir professionnel des étudiants

Les débouchés par secteurs

La plupart des universités proposent de la documentation concernant les métiers, soit sous forme papier à consulter dans les SCUJO-IP, soit en pointant sur les fiches métiers de l'APEC, du Céreq... Une fiche propose la description d'un métier en terme de tâches, énumère les diplômes ou certifications nécessaires ou conseillées, les compétences attendues, mentionne la durée de l'expérience souhaitée avant l'embauche, une fourchette des salaires, les possibles évolutions de carrière...

Certaines universités font appel à leurs anciens étudiants pour décrire leurs métiers à partir de leur expérience personnelle.

Le devenir professionnel

Les universités ont un devoir d'enquête sur le devenir professionnel de leurs étudiants (cf. partie 4 sur les données de l'insertion professionnelle). Le résultat de ces enquêtes est publié le plus souvent sur les sites des universités, parfois aussi sous forme de brochures. Certains résultats ne sont accessibles que pour les étudiants inscrits (nécessité d'être connecté sur l'intranet de l'université). Ces enquêtes sont réalisées à l'aide de questionnaires directement envoyés aux étudiants, le plus souvent par courrier électronique, mais aussi par téléphone (Paris-Saclay par exemple). Les résultats sont basés sur les réponses obtenues, la faiblesse de certains taux de réponses biaisant probablement les résultats. La finesse de l'information fournie est inégale :

- certaines universités réalisent une enquête quand d'autres en font plusieurs (6 mois - 18 mois - 30 mois) ;
- la plupart des enquêtes sont réalisées auprès des étudiants en sortie de licence professionnelle ou de master. Certaines proposent une enquête post licence générale (La Rochelle, Montpellier...);

- la précision de l'information varie : quand certaines universités fournissent une information formation par formation (avec même une classification des emplois en sortie et une évaluation de la perception de l'adéquation de l'emploi en regard du diplôme obtenu, Rennes 2 par exemple), d'autres publient des pourcentages qui ne différencient pas les secteurs disciplinaires (université de Franche-Comté par exemple). Des universités publient uniquement des résultats nationaux (Limoges) ;
- l'actualisation des résultats peut varier. Certaines universités publient des résultats assez anciens.

3.2.2. L'aide à la définition du projet professionnel de l'étudiant et à l'accompagnement vers l'emploi

Elle peut se conjuguer sous diverses formes :

- accompagnement personnalisé (entretien avec un conseiller d'orientation, psychologue...);
- accompagnement du projet personnel et professionnel des étudiants (annexe n° 13) ;
- mise à disposition de plateforme (*career center*) permettant une relation directe entre les entreprises et les étudiants (offres d'emploi ou de stages), des présentations vidéo des métiers et de leurs modes de recrutement ;
- organisation ou participation à des événements de rencontres entre recruteurs et étudiants (forum étudiants - entreprises, club entreprise) ;
- ateliers de techniques de recherche d'emplois : rédaction de CV, utilisation de réseaux sociaux digitaux de type LinkedIn, préparation aux entretiens d'embauche ;
- développement de réseaux d'anciens ou alumni, encore trop peu présents selon le Hcéres dans les formations universitaires ;
- démarches de valorisation de la réussite (parrainages de majors de promotion).

3.2.3. La mise en situation professionnelle

Au-delà des stages et de l'entrepreneuriat étudiant faisant l'objet de développements plus haut dans ce rapport, les universités proposent différentes actions visant à ce que les étudiants soient confrontés à des situations professionnelles réelles.

Incubateur de start-up

Il s'agit de structures conçues initialement pour permettre la valorisation dans un cadre légal suffisamment souple de la recherche effectuée dans les universités tournées vers les technologies innovantes (décret n° 2000-843 du 13 septembre 2000). La finalité d'un incubateur est de fournir des aides logistiques et financières pour permettre le transfert des idées et innovations issues de ces recherches vers le monde socioéconomique. Très présentes dans les grandes écoles, de nombreuses universités disposent aussi d'une telle structure pour encourager et aider des étudiants à monter un projet d'entreprise en parallèle de leurs études.

junior entreprise

Il s'agit de structures associatives, dont le cadre est complètement réglementé et régulièrement audité par la Confédération nationale des junior - entreprises, gérées par des étudiants pour leur permettre de réaliser des missions rémunérées dans des entreprises. La gestion administrative de la structure et la recherche de clients sont des activités bénévoles considérées comme de haute valeur pour l'employabilité. Usuelles dans les grandes écoles, ces structures ont mis plus de temps à s'implanter dans les universités.

3.3. La place grandissante de la notion de compétences

3.3.1. L'approche par compétences des formations universitaires doit poursuivre son déploiement

La logique des compétences est née dans le monde du travail à la fin des années 1990, pour caractériser la combinaison de connaissances, de savoir-faire, d'expérience et de comportements dont la maîtrise se constate en situation professionnelle. Elle a progressivement pris une place croissante dans l'éducation et l'enseignement supérieur comme outil d'équivalence entre les différents systèmes nationaux, comme en

témoigne sa promotion par la commission européenne dans le « cadre européen de certification³⁸ » depuis le début des années 2000.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Il n'y a pas une seule définition de la compétence, qui ferait consensus quel que soit le contexte ou son cadre d'application. On retient souvent que la compétence désigne la mobilisation de ressources de diverses natures en vue d'agir pour résoudre un problème complexe dans un contexte professionnel ou dans une situation aussi authentique que possible³⁹. Pour Jacques Tardif, professeur émérite de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, une compétence se définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (2006; nos emphases)

Il convient de ne pas opposer de manière caricaturale une approche classique des formations universitaires reposant sur la transmission de connaissances, à une approche par compétences qui s'intéresse aux compétences attendues en fin de cursus, ces deux approches devant s'articuler entre elles. Les enjeux liés à la formation tout au long de la vie et à la professionnalisation des formations universitaires motivent un développement de l'approche par compétences depuis une vingtaine d'années : « *On comprend dès lors que cette approche puisse permettre un meilleur dialogue entre l'université et les milieux professionnels, une meilleure lisibilité des diplômes pour les employeurs, et qu'elle constitue un appui pour l'université afin d'œuvrer de manière plus souple à la formation tout au long de la vie* ». ⁴⁰

Les établissements qui se sont engagés dans ce type d'approches travaillent notamment dans le cadre du réseau Rénapsup⁴¹, créé en juin 2016, et qui rassemble des représentants d'une soixantaine d'établissements (à partir des initiatives d'Aix-Marseille Université, de l'université de Caen-Normandie, de l'université de Nantes et de l'université de Reims). Des conférences et séminaires de formation ont ainsi été régulièrement organisés au sein du réseau. L'UFR de sciences et techniques de Nantes s'est lancée dans l'approche programme pour déployer son offre de formation (accréditation 2017-2022) et a joué un rôle de mutualisation en la matière, en publiant en 2017 un *Kit méthodologique approche programme*, réalisé avec le soutien de la DGESIP⁴², cette dernière assurant une animation globale de cette démarche.

Dans cet objectif d'animation globale, le MESRI a consacré ses journées nationales de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur de janvier 2020 au thème suivant : « *L'approche par compétences, un levier pour la transformation pédagogique ?* ».

Une étude a ainsi été menée dans le cadre du projet ADCES, « Accompagner le Développement des Compétences dans l'Enseignement Supérieur » (2018-2019), porté par l'Institut de développement et

³⁸ Comptant 8 niveaux, le cadre européen des certifications (CEC) est un cadre mis en place par l'union européenne en 2008, fondé sur les résultats d'apprentissage, pour tous les types de qualifications, qui sert d'outil de transposition entre les différents cadres nationaux des certifications. Il contribue à améliorer la transparence, la comparabilité et la transférabilité des qualifications et permet de comparer les qualifications de différents pays et institutions. Le CEC couvre tous les types et tous les niveaux de qualifications. Le recours aux résultats d'apprentissage permet de définir clairement ce qu'une personne sait, comprend et est capable de faire. Le niveau augmente de 1 à 8, en fonction des niveaux de compétences. Enfin, le CEC est étroitement lié aux cadres nationaux des certifications, ce qui permet de fournir une vue d'ensemble exhaustive de tous les types et niveaux de certifications en Europe, qui sont de plus en plus accessibles grâce aux bases de données consacrées aux qualifications.

³⁹ À ce titre, un contexte d'expérience en laboratoire pourrait être considéré comme une situation authentique si elle ne se limite pas au moment de manipulation mais prend en compte en amont et en aval les interactions avec les autres personnels, les contraintes de fonctionnement du laboratoire, le cahier des charges préalable, les requis scientifiques, etc.

⁴⁰ Didier Delignières, *Approche par compétences et compensation*, 17 janvier 2019.

⁴¹ Une cartographie des établissements engagés avec quelques éléments descriptifs peut être consultée à https://framacarte.org/en/map/reservee-renapsup-cartographie-nationale-et-descri_37101#6/46.845/7.141

⁴² Le guide peut être téléchargé à l'adresse suivante : <https://www.univ-nantes.fr/etudier-se-former/kitmap-un-kit-pour-deployer-l-approche-programme-1459376.kjsp>. D'autres guides existent dans les universités, comme le guide pratique sur l'approche programme publié par Aix-Marseille université en septembre 2016, <https://www.univ-nantes.fr/etudier-se-former/kitmap-un-kit-pour-deployer-l-approche-programme-1459376.kjsp>, ou le guide publié en mars 2020 pour l'offre de formation masters de l'université Paris Saclay <https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/media/2020-04/up-saclay-24p-approche-programme-v3bat.pdf>

d'innovation pédagogiques (Idip) de l'université de Strasbourg avec le soutien de la DGESIP. Elle présente l'analyse des démarches institutionnelles existantes pour la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les établissements de l'enseignement supérieur français. Parmi les 33 établissements qui ont répondu à l'enquête, aucun ne se déclare être au niveau 5, c'est-à-dire délivrer le diplôme à partir d'une évaluation par compétences, un établissement se positionne au niveau 4 (le niveau de compétence atteint est mentionné mais n'intervient pas dans la certification), neuf sur le niveau 3 (les équipes pédagogiques ont repensé la cohérence entre compétences, activités d'enseignement-apprentissage et évaluation), sept sur le niveau 2 (les compétences formulées sont déclinées par les équipes pédagogiques en attendus d'apprentissage sans transformation de la mise en œuvre et de l'évaluation), quatorze sur le niveau 1 (la gouvernance de l'établissement a formellement engagé une réflexion sur l'APC) et deux sur le niveau 0 (l'établissement affiche les référentiels de compétences disponibles pour les mentions).

Les résultats de l'enquête (annexe 3) conduite par la mission corroborent les chiffrages de cette étude puisque le développement de l'approche par compétences est l'indicateur dont le degré de réalisation est le plus faible. Les auteurs⁴³ de cette étude concluent que « *Conduire le changement dans les établissements d'enseignement supérieur français pour adopter une approche par compétences dans la construction de l'offre de formation mais aussi dans l'ingénierie pédagogique est un vrai défi.* »

Recommandation n° 7 : Accompagner le déploiement de l'approche par compétences des formations universitaires en encourageant et poursuivant la mutualisation des initiatives au sein des établissements et entre eux et en diffusant les bonnes pratiques. La DGESIP pourrait ainsi notamment exploiter avec les établissements les retours d'expériences des appels à projet « Nouveaux cursus universitaires » consacrés en tout ou partie à cette approche par compétences, pour permettre à toutes les universités de disposer de l'accompagnement méthodologique nécessaire.

3.3.2. L'organisation des formations en blocs de compétence : un nouveau défi pour les établissements d'enseignement supérieur

La publication de l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence marque une première étape dans l'élaboration d'un nouveau cadre pour la licence en instituant des référentiels de compétences ; la DGESIP écrit notamment « *À ce titre, la définition, par des référentiels de compétences, des objectifs du diplôme, entendus comme les compétences à acquérir par les diplômés, est un élément fondamental de l'articulation de la formation avec le monde professionnel.* »

Suite à la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, généralise la notion de blocs de compétences aux diplômes nationaux.⁴⁴

Les référentiels de compétences en licence sont publiés par la DGESIP en janvier 2015 ; elle précisait alors : « *Les référentiels de compétences sont à l'interface du monde universitaire et du monde socioéconomique. Ils sont rédigés dans un langage permettant une compréhension mutuelle. Ils doivent ainsi permettre aux diplômés de valoriser leurs acquis, représentatifs du niveau de qualification correspondant à la licence. Référentiels de compétences et non de formation, ils n'ont pas vocation à définir des contenus d'enseignement, des volumes horaires ni des méthodes pédagogiques, qui relèvent naturellement de l'autonomie des établissements et de la liberté pédagogique de leurs enseignants. En revanche, ils définissent des objectifs de formation, exprimés en termes de compétences à acquérir tout au long de la formation.* »

L'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence établit que les compétences acquises en licence sont précisées par les référentiels de compétences définis à l'initiative du ministre chargé de

⁴³ Jonina R., Gaudenzi M., Kennel S., *Accompagnement des établissements d'enseignement supérieur français vers l'approche par compétences : état des lieux*, IDIP, université de Strasbourg, document non publié, 2019.

⁴⁴ Extrait de l'article 3 de l'arrêté du 22 janvier 2014 : « *Les parcours de formation visent l'acquisition de connaissances et de compétences qui constituent les caractéristiques du diplôme national visé. Ils forment des ensembles cohérents d'unités d'enseignement permettant une structuration en blocs de connaissances et de compétences.* »

l'enseignement supérieur. Les référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale ont été publiés par la DGESIP en juillet 2019.

Enfin, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 institutionnalise cette notion de compétences⁴⁵. Elle dispose ainsi que pour qu'une formation soit éligible au compte personnel de formation, et donc que celle-ci soit prise en charge financièrement, elle doit être inscrite au RNCP⁴⁶ sous forme de blocs de compétences. Même si les diplômes de l'enseignement supérieur délivrés au nom de l'État sont enregistrés de droit au RNCP, ils n'en doivent pas moins avoir été soumis à une concertation spécifique (assurée entre autres par le comité de suivi LMD) et respecter le cahier des charges général.

La combinaison de ces différents cadrages législatifs et réglementaires récents va impliquer une intense activité de réinterrogation de leur offre de formation par les universités, l'approche par compétences devant désormais s'articuler avec l'organisation des formations en blocs de compétences.

L'analyse récente produite dans le rapport 2019-153 de l'IGÉSR sur la *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE - Année 2018-2019*, permet de disposer d'un focus sur la mise en œuvre des dispositions de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.

Il établit que « *la grande majorité des universités a fait valoir que la définition des blocs de compétences et de connaissance constituait un chantier d'une grande complexité appelant à revoir complètement la construction des enseignements, voire des unités d'enseignement* ». La plupart des universités devant mener ce travail dans le cadre de la définition d'une nouvelle offre de formation à l'occasion du renouvellement de son contrat pluriannuel, les dispositions relatives à l'organisation des licences en blocs de connaissances et de compétences ne pourraient entrer que très progressivement en vigueur au rythme des campagnes contractuelles, ce rythme pouvant toutefois s'accélérer grâce aux engagements pris dans le cadre de l'appel à projet Nouveaux Coursus à l'Université (NCU).

La mission reprend à son compte la conclusion qui avait alors été faite qu'une politique d'appels à projets ciblée était la voie la plus efficace pour engager et accélérer cette mutation au sein des établissements.

4. Les données relatives à l'insertion professionnelle, dont la qualité s'améliore, permettent d'observer des taux d'insertion professionnelle très satisfaisants globalement, même si les résultats de certains domaines disciplinaires restent préoccupants

4.1. Une évolution majeure de la qualité des données sur les dix dernières années

Il existe en France une longue tradition de suivi de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, les premières enquêtes ayant été réalisées au début des années soixante-dix. Ces enquêtes se sont développées avec la création des observatoires universitaires vers la fin des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix ; elles visaient un double objectif, celui de piloter les formations et de rendre compte du processus d'insertion.

⁴⁵ Art. L. 6313-1 du code du travail : « *Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées* ».

⁴⁶ Article L. 6113-1 : « *Un répertoire national des certifications professionnelles est établi et actualisé par l'institution nationale dénommée France compétences mentionnée à l'article L. 6123-5. Les certifications professionnelles enregistrées dans le répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés, un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis. Les certifications professionnelles sont classées par niveau de qualification et domaine d'activité. La classification par niveau de qualification est établie selon un cadre national des certifications professionnelles défini par décret qui détermine les critères de gradation des compétences au regard des emplois et des correspondances possibles avec les certifications des États appartenant à l'Union européenne. Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées.* »

La mesure objective de l'insertion des diplômés est devenue un enjeu important de la performance des universités depuis la mise en place de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001, qui impose que l'État se dote, depuis 2006, d'objectifs et d'indicateurs capables de mesurer les résultats des politiques publiques, et plus encore depuis la loi LRU de 2007 qui a conféré aux établissements une mission supplémentaire d'insertion professionnelle des étudiants.

Dans son rapport n° 2007-054 de juin 2007 intitulé *L'information des étudiants sur les débouchés des formations et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle*, l'IGAENR qualifiait de « *multiforme et peu coordonnée* » l'importante production d'informations dans le domaine : « *Les études réalisées à l'échelon des établissements sont conduites selon des méthodes différentes (découpage des données, calendrier des enquêtes, techniques de calcul...).* Cette hétérogénéité n'est pas sans poser problème pour faire des approches comparatives ou pour intégrer des données dans un système d'information national. »

Depuis 2009, avec la mise en place d'une enquête nationale annuelle, une évolution majeure a eu lieu sur la qualité et la comparabilité des données. Les données qui alimentent l'enquête sont administrées par les universités, la coordination du dispositif étant assurée par la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du MESRI. Pour garantir la qualité de ces données et leur comparabilité entre universités, une charte a été élaborée, conjointement avec la conférence des présidents d'université, dans le cadre d'un comité de pilotage annuel auquel ont participé des représentants des observatoires universitaires et des filières de formation.

Les indicateurs d'insertion sont calculés pour chaque université dès lors que le taux de réponse garantit une qualité suffisante des résultats, et pour chaque domaine et discipline pour lesquels les effectifs de répondants sont supérieurs à trente. À titre d'exemple, le nombre de répondants en master à l'enquête annuelle dépasse le nombre total de répondants à l'enquête Génération du Céreq, tous niveaux de diplômes confondus.

L'objectif est d'évaluer la situation professionnelle, dix-huit mois puis trente mois après l'obtention du diplôme, des diplômés issus de la formation initiale n'ayant pas poursuivi ou repris d'études dans les deux années suivant l'obtention de leur diplôme.

Dans le présent rapport seules les moyennes nationales qui permettent d'observer des évolutions « toutes choses égales par ailleurs » sont analysées ; elles ne tiennent dès lors pas compte des retournements de conjoncture économique auxquels les jeunes diplômés sont particulièrement exposés.

En revanche, il faut noter ici qu'il manque dans l'enquête nationale du MESRI une partie de la population étudiante : étudiants étrangers, étudiants en formation continue, étudiants ayant interrompu leurs études, étudiants âgés..., ce qui représente une lacune dès lors que les trajectoires des étudiants pourraient comporter de plus en plus d'allers et retours entre les moments d'emploi et de formation. Cette part d'étudiants non pris en compte dans les enquêtes nationales peut représenter une proportion importante des diplômés dans certaines formations. L'université polytechnique des Hauts-de-France estime à ce titre qu'une moitié de ses diplômés de master n'est pas prise en compte dans l'enquête nationale.

Par ailleurs, les enquêtes d'insertion à dix-huit et trente mois ne permettent pas toujours de répondre aux attentes des responsables de diplômes sur le devenir de leurs étudiants. En matière de pilotage des formations, il est en effet très utile de savoir dans quels métiers s'insèrent durablement les diplômés. Cela permet d'une part d'identifier les secteurs professionnels, parfois inattendus, qui accueillent les étudiants d'un diplôme, sachant que des chercheurs du Céreq avaient évalué qu'un étudiant sur deux n'exerce pas dans le domaine professionnel auquel prépare formellement son dernier diplôme⁴⁷. Cela permet, d'autre part, d'en inférer quelles sont les compétences reconnues de fait par les employeurs, afin de mieux en tenir compte dans la formation et de l'ajuster éventuellement en conséquence.

Au-delà des enquêtes d'insertion et dans les domaines où les débouchés professionnels immédiats des diplômés sont restreints ou plus complexes à définir, à l'image de certaines formations de sciences humaines et sociales, il serait judicieux de pouvoir mettre en valeur des compétences particulières ou

⁴⁷ Thomas Couppié, Jean-François Giret, et Alberto Lopez, 4. *Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée*, Jean-François Giret éd., *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte, 2005, pp. 79-96.

génériques acquises lors de la formation académique mais utiles pour des métiers dans des secteurs *a priori* éloignés de la coloration disciplinaire de leur formation⁴⁸.

Certaines formations recourent aux associations et annuaires de diplômés (ou alumni) pour disposer d'une information en la matière. Ces activités, précieuses pour la connaissance de l'insertion des diplômés, ne peuvent pas toujours fournir de données précises sur le devenir de tous les diplômés, en particulier ceux qui s'éloignent du modèle dominant des parcours ou connaissent des bifurcations importantes.

Enfin, concernant certains masters à petits effectifs, les données des enquêtes nationales ou locales sont insuffisantes (taux de réponse non significatif) pour disposer d'une vision pertinente du devenir professionnel des diplômés concernés.

La connaissance du devenir professionnel des étudiants permet de disposer d'une information précieuse pour identifier l'usage réel de leur formation, les compétences qu'ils sont amenés à mobiliser dans leurs métiers, parfois inattendus, et amener en retour une réflexion sur les ajustements nécessaires de l'offre de formation. Pour l'ensemble de ces raisons, il serait utile d'envisager un suivi systématique des parcours des diplômés qui ne repose pas sur les seules techniques d'enquête par questionnaire auprès des étudiants. On dispose de données assez précises pour identifier les étudiants dans les systèmes d'informations de l'enseignement supérieur, ainsi que de données maintenant unifiées pour les déclarations sociales dans la population active.

Recommandation n° 8 : Étudier la faisabilité d'une identification plus systématique des parcours professionnels des diplômés pour dépasser certaines limites inhérentes aux enquêtes par questionnaire.

4.2. Des taux d'insertion favorables qui évoluent peu sur la période 2007-2016

4.2.1. Le nombre de diplômés observés est en légère progression

Après avoir fortement augmenté entre 1985 et 2000, puis subi des bouleversements du périmètre d'observation suite à la mise en place du LMD, le nombre de diplômés faisant l'objet de l'enquête annuelle est désormais stabilisé, il s'agit des diplômés de DUT, de licence professionnelle et de master.

En 2015, l'enquête annuelle a permis d'observer l'insertion professionnelle de 223 000 diplômés sur les 695 000 diplômés de l'enseignement supérieur. La licence générale, qui comporte les plus gros effectifs, n'est pas dans le périmètre de l'enquête, étant considérée comme un niveau ouvrant sur la poursuite d'études et non sur l'entrée dans la vie active. Comme indiqué en 3.1.2.1, il serait intéressant de disposer de données sur le devenir des étudiants de licence, comme certaines universités le font déjà.

Tableau n° 8 : Évolution du nombre de diplômes de l'enseignement supérieur délivrés entre 2011 et 2015

Nombre de diplômes (en milliers)	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Écart 2011/2015
DUT	46	47	46	46	47	46	48	2
Licence professionnelle	24	44	45	47	47	48	49	4
Master	57	104	125	122	122	122	126	1
Licence (hors LP)	83	117	119	121	125	125	128	9
Autres*	-	297	308	324	333	340	344	36
Ensemble du supérieur	-	609	643	660	674	681	695	52

Source : INSEE Références - Formations et emploi, édition 2018

Mis à part l'ensemble très hétérogène des « autres diplômés », ce sont les effectifs de licence générale qui ont connu la plus forte croissance sur dix ans, et dans une moindre mesure ceux de licence professionnelle ; en DUT et en master le nombre de diplômés a peu évolué.

⁴⁸ On sait que des formations en histoire, par exemple, préparent les étudiants à un travail sur les sources et les analyses de pièces documentaires qui peuvent être réinvestis avec succès dans des contextes professionnels non académiques.

L'impact de l'augmentation du nombre de diplômés sur les taux d'insertion serait intéressant à analyser. Elle nécessiterait cependant de s'appuyer sur des modélisations économétriques complexes, l'évolution du nombre de diplômés dépendant de nombreux facteurs, parmi lesquels :

- la demande sur les différents segments du marché du travail et la localisation géographique ;
- le renouvellement du périmètre des formations ;
- le renforcement de l'accompagnement des étudiants dans la préparation de leur insertion professionnelle (généralisation des stages, des modules d'accompagnement à l'insertion, de l'apprentissage, etc.).

Recommandation n° 9 : Élargir les enquêtes sur le taux d'insertion professionnelle aux diplômés de licence générale.

4.2.2. L'amélioration de l'insertion des femmes explique la progression des taux d'insertion des diplômés de DUT sur la période 2007-2016

Avec des progressions relativement faibles, l'augmentation des taux d'insertion reste tout de même significative en regard des dizaines de milliers de diplômés répondants en master et en licence professionnelle, ce qui est moins vrai pour les DUT dont le nombre de diplômés est stable sur vingt ans et porte sur un nombre réduit.

Pour les DUT, l'enquête annuelle porte sur trois domaines disciplinaires, huit disciplines et vingt-cinq spécialités.

En 2019, année d'observation des diplômés de 2016, environ 48 000 étudiants de DUT ont été diplômés, ceux-ci ont la particularité d'avoir un fort taux de poursuite d'études à l'issue de l'obtention de leur diplôme (90 %). Parmi les 10 % entrés dans la vie active, 87 % sont en emploi à dix-huit mois et 92 % à trente mois.

L'insertion des diplômés de DUT progresse d'un point par rapport à la promotion 2015, poursuivant la tendance observée depuis quatre ans. Cette progression observée pour les diplômés de 2016 s'explique par l'amélioration de l'insertion des femmes, qui représentent 38 % des diplômés, avec respectivement + 5 points à dix-huit mois et + 3 points à trente mois.

Tableau n° 9 : Taux de poursuite d'études et d'insertion des diplômés de DUT de 2009 à 2016

Année d'obtention du DUT	Taux de poursuite d'études	Taux d'insertion professionnelle à 30 mois
2009	87%	89%
2010	87%	88%
2011	88%	89%
2012	89%	88%
2013	89%	90%
2014	88%	90%
2015	91%	91%
2016	90%	92%
Variation 2016/2009	+ 3%	+ 3%

Source : SIES, données 2009-2016

Avec une progression de 3 % sur la période 2009-2016, les taux de poursuite d'études et les taux d'insertion professionnelle évoluent en parallèle. Le taux d'insertion des diplômés de DUT est relativement stable sur vingt ans, dans un contexte de quasi-stagnation des effectifs en IUT, l'insertion immédiate concernant moins de 10 % des diplômés, elle porte sur moins de 5 000 diplômés et est donc peu significative. La baisse des taux d'insertion entre 2010 et 2012 reflète néanmoins l'impact de la crise économique de 2008 sur ce niveau de diplôme.

4.2.3. L'insertion des diplômés de licence professionnelle globalement stable

Pour les licences professionnelles, l'enquête porte sur quatre domaines disciplinaires, quatorze disciplines et quarante-cinq secteurs disciplinaires.

En 2016, 48 000 étudiants ont obtenu un diplôme de licence professionnelle, 37 % ont poursuivi ou repris des études dans les trente mois suivants, les taux d'insertion qui sont présentés portent donc sur un peu plus de 30 000 diplômés.

Les taux d'insertion des diplômés 2016 de licence professionnelle, dix-huit et trente mois après l'obtention du diplôme, s'élèvent respectivement à 92 et 93 %, en recul de 1 % par rapport à la promotion 2015, après deux années de hausse consécutives. Dans le même temps, le taux de poursuite d'études progresse de 1 % (37 %), avec cependant des écarts conséquents entre domaines disciplinaires, ainsi seuls 33 % des diplômés de licence professionnelle poursuivent ou reprennent des études dans le domaine sciences – technologie - santé alors qu'ils sont 42 % dans le domaine sciences humaines et sociales.

Ces écarts sont à rapprocher des taux d'insertion dans ces deux domaines, qui sont respectivement de 93 et 95 % à dix-huit et trente mois dans le domaine STS, contre 86 et 89 % dans le domaine SHS.

Tableau n°10 : Taux de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des diplômés de licence professionnelle de 2009 à 2016

Année d'obtention de la licence professionnelle	Taux de poursuite d'études	Taux d'insertion professionnelle à 30 mois
2009	31%	92%
2010	26%	91%
2011	34%	92%
2012	32%	92%
2013	29%	92%
2014	30%	93%
2015	36%	94%
2016	37%	93%
Variation 2016/2009	+ 6%	+ 1%

Source : SIES, données 2009-2016

Sur la période 2009-2016 l'augmentation du taux d'insertion d'un point est faible, elle reste tout de même significative en regard du nombre de diplômés répondants en licence professionnelle. La progression du taux de poursuite d'études de six points reflète une tendance, cependant les variations importantes d'une année sur l'autre rendent toute interprétation difficile. À part un creux en 2012, les diplômés de licence professionnelle semblent avoir moins subi les effets de la crise économique de 2008 que ceux de DUT.

4.2.4. Un niveau d'insertion encore jamais atteint pour les diplômés de master

Pour les masters, l'enquête porte sur quatre domaines disciplinaires, quatorze disciplines et cinquante-deux secteurs disciplinaires.

En 2016, 109 500 étudiants ont été diplômés de master LMD à l'université, ils représentent désormais un tiers des diplômés de l'enseignement supérieur. 92 % occupent un emploi au 1^{er} décembre 2018, c'est le taux d'insertion le plus élevé jamais observé en master depuis la mise en place des enquêtes nationales. L'embellie se traduit également sur la qualité des emplois occupés et sur le niveau de satisfaction exprimé par les diplômés à l'égard de leur emploi.

Tableau n° 11 : Taux de poursuite d'études et d'insertion des diplômés de master de 2009 à 2016

Année d'obtention du master LMD	Taux de poursuite d'études	Taux d'insertion professionnelle à 30 mois
2009	38%	91%
2010	38%	90%
2011	40%	90%
2012	40%	89%
2013	36%	90%
2014	37%	91%
2015	36%	91%
2016	35%	92%
Variation 2016/2009	- 3%	+ 1%

Source : SIES, données 2009-2016

Si l'augmentation du taux d'insertion semble faible sur la période 2007-2016, elle est tout de même significative en regard des dizaines de milliers de diplômés répondants en master. Il est à noter que le taux de poursuite d'études décroît légèrement depuis 2013.

Pour l'ensemble des diplômés faisant l'objet de l'enquête annuelle le constat le plus marquant concerne les différences de taux d'insertion entre domaines disciplinaires, écarts qui se sont amplifiés sur les dix dernières années (2007-2016).

4.3. Des écarts sur les taux d'insertion qui s'accroissent entre domaines disciplinaires sur la période 2007-2016

4.3.1. Dans un contexte de progression généralisée, les taux d'insertion des sciences humaines et sociales sont en régression

4.3.1.1 L'évolution de l'insertion des diplômés de DUT par domaines disciplinaires

Avec moins de 5 000 diplômés, les DUT constituent un vivier limité pour les PME qui recrutent prioritairement à bac + 2 (DUT et BTS), ce qui est un des facteurs du niveau d'insertion élevé.

Examinés sur une période de dix ans (2007-2016), les taux d'insertion varient dans des proportions différentes selon les domaines disciplinaires.

Tableau n° 12 : Évolution du taux d'insertion des diplômés de DUT à 30 mois par domaines disciplinaires de 2007 à 2016

domaines disciplinaires	Taux d'insertion professionnelle à 30 mois en %										Ecart 2007/2016
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Droit-Economie-Gestion (DEG)	89	91	89	87	87	86	90	90	91	93	+ 4
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	89	86	85	84	84	85	85	90	82	84	- 5
Sciences-Technologies-Santé (STS)	91	91	91	91	91	90	91	89	94	93	+ 2
Moyenne DUT	90	91	89	88	89	88	90	90	91	92	+ 2

Source : SIES, résultats nationaux 2007 à 2016

Avec un recul de cinq points sur la période, le taux d'insertion de 84 % des diplômés de SHS, en retrait de neuf points par rapports aux autres domaines, est le seul domaine disciplinaire à voir son taux d'insertion reculer sur dix ans et à ne pas avoir retrouvé le niveau d'insertion antérieur à la crise économique de 2008.

4.3.1.2 L'évolution de l'insertion des diplômés de licence professionnelle par domaines disciplinaires

Les taux d'insertion des diplômés de licence professionnelle sont en légère progression sur la période 2007-2016 (+ 1 point) mais avec des disparités entre les domaines. L'insertion est restée stable pour les diplômés de droit - économie - gestion (DEG) et ceux de sciences humaines et sociales, en retrait de deux points pour ceux de lettres - langues et arts (LLA), mais en augmentation de trois points pour les diplômés en sciences - technologies - santé (STS).

Il faut noter que les effectifs en LLA concernent moins de 1 000 diplômés par an, contre plus de 20 000 en DEG et STS, le taux d'insertion est donc plus sensible aux variations.

Avec un taux d'insertion de 86 % (- 2 points) en 2016 le domaine LLA est le domaine où le taux d'insertion à dix-huit mois est le plus bas et celui où le taux de poursuite d'études de 42 % est corrélativement le plus élevé (+ 1 point).

Tableau n° 13 : Évolution du taux d'insertion des diplômés de licence professionnelle à 30 mois par domaines disciplinaires de 2007 à 2016

Domaines disciplinaires	Taux d'insertion professionnelle à 30 mois										Ecart 2007/2016
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Droit-Economie-Gestion (DEG)	93	92	93	91	92	90	94	94	94	93	=
Lettres-Langues et Arts (LLA)	88	85	85	87	84	79	87	87	90	86	- 2
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	89	89	88	82	88	82	88	88	89	89	=
Sciences-Technologies-Santé (STS)	92	92	93	93	92	89	94	94	94	95	+ 3
Moyenne licence professionnelle	92	92	92	91	92	89	93	93	94	93	+ 1

Source : SIES, résultats nationaux 2007 à 2016

4.3.1.3 Des écarts de taux d'insertion importants des diplômés de master par domaines disciplinaires

En 2019, le taux d'insertion moyen des diplômés de master est de 92 % à trente mois (+ 1 point sur la période 2007-2016), avec des écarts importants entre domaines disciplinaires. À trente mois, l'écart est, en 2016, de 8 points entre les diplômés de LLA (86 %) et ceux de DEG (94 %).

Contrairement aux diplômés de licence professionnelle qui font le choix de poursuivre leurs études dans les domaines disciplinaires où l'insertion est plus difficile, il n'y a pas d'écart significatif par domaines disciplinaires en master, la poursuite d'études des diplômés de master en LLA est ainsi identique à celle des diplômés de STS (35 %).

En 2016, le domaine LLA, dans lequel les diplômés de master ont le taux d'insertion le plus bas (86 %), est également celui dans lequel le taux de poursuite d'études est le plus bas (31 %).

**Tableau n° 14 : Évolution du taux d’insertion des diplômés de master à 30 mois
par domaines disciplinaires de 2007 à 2016**

Domaines disciplinaires	Taux d'insertion professionnelle à 30 mois en %										Ecart 2007/2016
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Droit-Economie-Gestion (DEG)	92	93	92	97	97	87	92	93	93	94	+ 2
Lettres-Langues- Arts (LLA)	87	87	85	86	84	84	87	82	87	86	- 1
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	90	90	88	84	83	81	86	83	87	88	- 2
Sciences-Technologies-Santé (STS)	92	92	92	97	96	86	90	85	92	92	=
Moyenne master	91	91	91	93	93	85	90	91	91	92	+ 1

Source : SIES, résultats nationaux 2007 à 2016

En conclusion, l’université insère bien ses diplômés, que ce soit en DUT, en licence professionnelle ou en master. Trente mois après leur entrée dans la vie active, entre 92 et 93 % des diplômés de 2016 avaient trouvé un emploi, un chiffre en hausse par rapport à la promotion précédente. Des emplois stables à 71 % en DUT, à 83 % en licence professionnelle et à 77 % en master (cf. *Supra*). Ces chiffres ne doivent toutefois pas cacher des disparités importantes entre les champs disciplinaires.

Quel que soit le type de diplôme, DUT, licence professionnelle ou master, les taux d’insertion se maintiennent ou augmentent légèrement dans les différents domaines disciplinaires sur la période 2007-2016, à l’exception toutefois des sciences humaines et sociales où les taux d’insertion régressent de deux points en master et de cinq points en DUT.

4.3.2. Des conditions d’emploi qui s’améliorent globalement à l’exception du domaine des sciences humaines et sociales

En vingt ans, les niveaux d’études à la sortie du système éducatif se sont considérablement élevés, selon le Céreq, en 2009-2011 près de 42 % des jeunes arrivaient sur le marché du travail avec un diplôme du supérieur, alors qu’ils n’étaient que 32 % sur la période 1990-1992. Mais ce mouvement de massification de l’accès à l’enseignement supérieur, combiné à un contexte économique peu dynamique lié à la crise de 2008, s’est traduit par un resserrement des salaires proposés aux débutants.

La sensibilité au diplôme du taux d’emploi à cinq ans s’est considérablement accrue, un aspect de plus en plus important de la valorisation des diplômes se situe dans l’accès et le maintien dans l’emploi, le salaire n’intervenant que dans un second temps.

4.3.2.1 Les conditions d’emploi des diplômés de DUT en 2016

Le salaire net médian des diplômés de DUT incluant les primes s’élève à 1 570 € à trente mois, en augmentation de 5 % (+ 80 €) entre dix-huit et trente mois. Les rémunérations médianes entre domaines s’échelonnent de 1 400 € pour les SHS, à 1 650 € en STS, les diplômés SHS étant les seuls à n’avoir pas bénéficié d’une augmentation de leur rémunération entre 2015 et 2016 (SIES, note Flash n° 29, décembre 2019).

Les rémunérations médianes mensuelles à trente mois des hommes sont supérieures de 190 € à celles des femmes.

L’examen des conditions d’emploi des diplômés de DUT 2016 permet d’observer des écarts importants suivant le domaine disciplinaire :

- le taux d’emploi stable⁴⁹ des diplômés de DUT est ainsi de 75 % pour les diplômés de STS, contre seulement 59 % en SHS ;

⁴⁹ Emploi en contrat à durée indéterminée.

- le taux d’emploi de catégorie cadre des diplômés de DUT est de 82 % en STS, il n’est que de 41 % en DEG et de 40 % en SHS.

Tableau n° 15 : Conditions d’emploi à trente mois des diplômés 2016 de DUT par domaines disciplinaires

Domaines disciplinaires	Salaire moyen	Taux emploi cadre	Taux emploi stable
Droit-économie-gestion	1 510	41	70
Sciences humaines et sociales	1 400	40	59
Sciences-technologies-santé	1 650	82	75
Moyenne DUT	1 570	61	71

Source : SIES, données enquête annuelle 2019

82 % des emplois des diplômés de DUT sont dans le secteur marchand, 14 % dans la fonction publique et 4 % dans le secteur associatif.

4.3.2.2 Les conditions d’emploi des diplômés de licence professionnelle

À trente mois, le taux d’emploi stable des diplômés de 2016 progresse de deux points à 83 % par rapport à l’année précédente, les emplois de catégorie cadre ou professions intermédiaires font un bond de sept points à 76 %.

Dès dix-huit mois après l’obtention du diplôme de licence professionnelle, les emplois sont occupés à temps plein dans leur quasi-totalité (96 %).

Avec 84 % d’emploi stable et 87 % de niveau cadre et professions intermédiaires ce sont les diplômés en sciences et technologies qui ont les conditions d’emploi les plus avantageuses, à rapprocher du domaine droit - économie - gestion où seulement 65 % des diplômés accèdent au niveau cadre ou professions intermédiaires.

Le salaire net mensuel médian incluant les primes s’élève à 1 690 € à trente mois, en augmentation de 40 € par rapport à la promotion 2015, avec un écart significatif selon le domaine de diplôme qui va de 1 500 € pour les diplômés de SHS à 1 710 € pour les STS (SIES - note Flash n° 27 - Décembre 2019).

76 % des diplômés de licence professionnelle considèrent que leur emploi à trente mois est en adéquation avec un niveau bac + 3 et 81 % avec leur domaine de spécialité. Ils sont 92 % à être satisfaits des missions qui leur sont confiées mais n’adhèrent qu’à 67 % à leur niveau de rémunération.

Tableau n° 16 : Conditions d’emploi à trente mois des diplômés 2016 de licence professionnelle par domaines disciplinaires

Domaines disciplinaires	Salaire moyen	Taux emploi cadre	Taux emploi stable
Droit-économie-gestion (DEG)	1 670	65	85
Lettres-langues et arts (LLA)	1 550	73	62
Sciences humaines et sociales (SHS)	1 500	68	68
Sciences-technologies-santé (STS)	1 690	87	84
Moyenne licence professionnelle	1 570	76	83

Source : SIES, données enquête annuelle 2019

88 % des emplois à trente mois sont dans le secteur privé, quand la fonction publique représente 8 % des emplois occupés.

4.3.2.3 Les conditions d'emploi des diplômés de master

L'amélioration des conditions d'insertion des diplômés 2016 de master s'accompagne d'une évolution positive de leurs conditions d'entrée dans l'emploi. Le taux d'emploi stable augmente de treize points entre dix-huit et trente mois et s'établit à 77 %. Neuf emplois occupés sur dix à trente mois sont de niveau cadre ou professions intermédiaires et 95 % le sont à taux plein.

Suivant le domaine de spécialité les diplômés de master ne bénéficient toutefois pas des mêmes débouchés ni des mêmes conditions d'emplois. À trente mois, le taux d'emploi stable s'échelonne ainsi de 61 % pour les diplômés de SHS à 83 % en DEG, le taux d'emploi de niveau cadre ou professions intermédiaires de 77 % en LLA à 95 % en STS.

Le salaire net médian incluant les primes s'élève à 2 000 € mais varie fortement entre domaines disciplinaires. Il atteint 2 100 € dans le domaine le plus rémunérateur (DEG) contre 1 680 € dans le domaine le moins rémunérateur (LLA) (SIES, note Flash n° 28, décembre 2019). Par rapport à la promotion des diplômés 2015, l'augmentation des salaires est plus importante à dix-huit mois (+ 60 € médian) qu'à trente mois (+ 20€ médian).

81 % des diplômés de master considèrent que leur niveau d'emploi est en adéquation avec un niveau d'études à bac + 5 et 82 % avec leur domaine de spécialité. La satisfaction exprimée au regard de leur rémunération est nettement moindre (65 %).

Tableau n° 17 : Conditions d'emploi à trente mois des diplômés 2016 de master par domaines disciplinaires

Domaines disciplinaires	Salaire moyen	Taux emploi cadre	Taux emploi stable
Droit-économie-gestion (DEG)	2 100	90	83
Lettres-langues et arts (LLA)	1 540	77	67
Sciences humaines et sociales (SHS)	1 630	87	61
Sciences-technologies-santé (STS)	1 940	95	82
Moyenne master	1 860	90	77

Source : SIES, données enquête annuelle 2019

77 % des diplômés de master occupent un emploi dans le secteur privé et 15 % dans la fonction publique. Le secteur associatif occupe 8 % des diplômés de master, il constitue un débouché important pour les diplômés dans le secteur SHS (46,5 % des emplois totaux).

4.3.3. L'insertion professionnelle des diplômés de sciences humaines et sociales reste délicate malgré une volonté ancienne et récurrente des pouvoirs publics de les valoriser

Vu leurs effectifs, les sciences humaines et sociales sont en première ligne du débat sur l'insertion professionnelle des étudiants. En 2014-2015 ces disciplines accueilleraient 42 % des effectifs des nouveaux inscrits à l'université. C'est une part qui s'est légèrement réduite au cours des dernières années, notamment au bénéfice des disciplines juridiques.

L'insertion professionnelle des diplômés de sciences humaines et sociales demeure un sujet prioritaire, autour duquel ont lieu des débats passionnés et contradictoires. Bien que leur rôle dans l'économie des savoirs soit une problématique institutionnelle et sociale, les compétences, en termes d'employabilité, d'un diplômé en SHS ne sont toujours pas véritablement fixées. Contrairement à ce qui peut se constater dans d'autres pays européens, les diplômés de SHS en France sont rarement considérés pour les compétences qu'ils peuvent apporter en dehors de leur domaine de spécialité académique.

S'insérer avec un diplôme en sciences humaines et sociales prend plus de temps et se fait dans des conditions plus difficiles que pour les autres domaines disciplinaires. Avec un diplôme de master, trente

mois après la fin des études, seulement 61 % des emplois sont stables en SHS, contre 82 % pour les diplômés des domaines économique ou scientifique.

Les salaires sont également moins favorables, alors que les filières scientifiques ou économie-gestion enregistrent des salaires mensuels médians à trente mois respectivement de 1 940 € et 2 100 €, le salaire mensuel médian n'est que de 1 630 € pour les diplômés en sciences sociales. En outre, 77 % des jeunes diplômés de master en lettres, langues ou arts qui sont en emploi ont un statut de cadre ou de profession intermédiaire, contre 95 % pour ceux issus des filières sciences - technologies - santé.

Cette situation, en termes de niveau salarial, n'est pas sans lien avec le fait que 70 % des diplômés en sciences humaines et sociales sont des femmes contre 57 % en économie - gestion et 38 % dans les filières scientifiques. En effet, en France, en 2015, le salaire des femmes était inférieur de 18,5 % à celui des hommes.

Pour les pouvoirs publics, la volonté de valoriser les sciences humaines et sociales dans l'entreprise n'est pas nouvelle. Elle s'est concrétisée dès 1991 par la création de l'Association nationale de valorisation interdisciplinaire des sciences humaines et sociales dans l'entreprise (ANVIE).

Créé en 1998 par Claude Allègre, pour répondre notamment à l'inquiétude des étudiants de SHS quant à leurs débouchés professionnels, le Conseil pour le développement des humanités et des sciences sociales (CDHSS) a été chargé en 2009 par Valérie Pécresse d'une nouvelle mission de clarification des enjeux de formation et d'insertion des diplômés issus des disciplines de sciences humaines et sociales.

Dans son rapport publié en juin 2010 intitulé *Pour des sciences humaines et sociales au cœur des universités*, le CDHSS a fait un certain nombre de recommandations, parmi lesquelles la constitution d'un conseil, sous l'autorité de la DGESIP, pour tirer un bilan des actions d'insertion professionnelle et approfondir les perspectives d'une approche globale de chacun des niveaux LMD de l'insertion des diplômés SHS.

Ce bilan intitulé *État des lieux des dispositifs d'orientation et d'insertion professionnelle des universités*, publié en octobre 2016, fait ressortir le nombre relativement faible d'universités ayant mis en œuvre des dispositifs spécifiques pour les domaines LLA et SHS. Les dispositifs recouvrent des modules d'accompagnement à l'insertion professionnelle, à la recherche de stages, des modules ou ateliers spécifiques selon la discipline, des forums avec d'anciens étudiants insérés, des conventions avec des partenaires, des ateliers de valorisation des compétences, des cafés coaching...

Sur les cinquante-trois établissements ayant répondu à l'enquête, trente-cinq n'avaient mis aucun dispositif en place en master LLA, et trente-et-un, aucun en master SHS.

Parmi les quinze mesures du plan en faveur des sciences humaines et sociales annoncé par Thierry Mandon en 2016, la mesure n° 4 consistait à améliorer l'insertion des docteurs et des diplômés de master SHS, via une dotation expérimentale attribués à des établissements volontaires, consistant à construire de façon collective des dispositifs au service d'une meilleure insertion des diplômés de SHS et LLA. Par exemple, le projet de l'université d'Angers repose sur trois axes : développement et valorisation des compétences transversales des étudiants, co-construction des compétences avec les entreprises et généralisation de l'approche par compétences.

Alors que la réflexion autour de la place des SHS et de l'insertion de ses diplômés est extrêmement foisonnante, il pourrait paraître paradoxal que l'insertion et les conditions d'emplois des diplômés se dégradent. Le paradoxe n'est en réalité qu'apparent ; dans les faits les universités se sont relativement peu investies dans la mise en place de dispositifs spécifiques pour les domaines LLA et SHS, même si bien sûr des établissements conduisent des opérations innovantes, telle l'université de Montpellier 3 lauréate de l'appel à projets Nouveaux cursus à l'université avec son projet NEXUS⁵⁰.

⁵⁰ « Le projet Nexus permettra à notre établissement d'engager la mutation progressive de nos formations qui intégreront des modules d'apprentissage numérique dans toutes les licences, de connecter plus fortement les sciences humaines et sociales à la nouvelle économie de la connaissance et ce faisant, de donner à nos étudiants davantage d'atouts dans leur vie professionnelle. » Patrick Gilli, président de l'université Paul-Valéry Montpellier 3.

Il est nécessaire que les universités SHS appréhendent pleinement leurs responsabilités en matière d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur stratégie de formation, afin qu'ils s'approprient leurs choix de formation, qu'ils gagnent en motivation mais également qu'ils se familiarisent avec le monde professionnel et le monde de l'entreprise. Moins la connexion d'une filière avec des métiers est directe et naturelle, plus il s'avère nécessaire d'accompagner l'étudiant dans la construction de son projet professionnel.

La méthodologie du projet professionnel, en ce qu'elle permet de mettre en évidence les manques / lacunes du parcours de formation pour parvenir à l'insertion professionnelle et ainsi de mettre en place une stratégie à court terme pour palier à ces manques, est particulièrement adaptée à la problématique de l'insertion professionnelle des diplômés de SHS.

Compte tenu des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés de SHS, le projet professionnel ne devrait pas se limiter à une unité d'enseignement (UE) en première année de licence, mais devrait prendre la forme d'un projet tutoré s'échelonnant tout au long de la licence, et se poursuivant le cas échéant en master. L'objectif est que l'étudiant définisse sa stratégie de formation et devienne acteur de son parcours en étant accompagné dans la construction de son projet professionnel tout au long de son parcours de licence, et le cas échéant de master.

Enfin, compte-tenu des difficultés d'insertion rencontrées par les diplômés de certaines formations de sciences humaines, il serait pertinent de susciter des études comparatives pour analyser comment d'autres systèmes universitaires (annexe 4) construisent la dimension professionnelle des études en sciences humaines et éventuellement s'en inspirer pour imaginer des dispositifs offrant aux diplômés de SHS de meilleures conditions d'insertion professionnelle. Ainsi en Suède, « *L'imbrication très forte des activités scolaires et salariées en Suède permet par exemple de combiner l'acquisition des savoirs avec leur application concrète. Ainsi les formations en histoire, notamment parce qu'elles apportent des compétences analytiques fortes, mènent à des positions sociales variées.* »⁵¹

Recommandation n° 10 : S'appuyer sur les innovations pédagogiques en cours reposant notamment sur la méthodologie du projet professionnel et la logique de compétences, et s'inspirer d'expériences européennes, pour améliorer les conditions d'insertion professionnelle des étudiants de certaines formations de sciences humaines et sociales qui rencontrent des difficultés d'insertion professionnelle persistantes.

Conclusion

Lancée dans le cadre du programme de travail annuel de l'inspection générale arrêté au dernier trimestre 2019, la mission d'évaluation de la manière dont les universités se sont saisies de leur mission d'insertion professionnelle à compter de l'année 2008, prend une résonance toute particulière au regard de la situation exceptionnelle que connaît notre pays du fait du contexte de pandémie de Covid-19.

L'arrêt des activités de formation en présentiel, les mesures de confinement, le ralentissement de l'économie, ont déjà un impact important sur les conditions d'études supérieures, et partant, sur les conditions d'insertion professionnelle des étudiants, toutes choses égales par ailleurs : difficultés pour organiser la continuité pédagogique, modalités complexes de passage des examens, diminution des ressources d'une part des étudiants rendant difficile la poursuite de leurs études, interruption des stages ou difficultés pour en trouver, etc.

Mais en outre, les inconnues sur le niveau de redémarrage de l'activité économique alors que les questions sanitaires sont loin d'être résolues, la crainte d'un chômage massif et de nombreux plans sociaux, suscitent des inquiétudes bien compréhensibles pour tous les jeunes diplômés de l'année 2019-2020 qui vont rechercher une insertion professionnelle dans les semaines qui viennent.

Si une partie d'entre eux envisage de prolonger leurs études, tous n'en auront pas la possibilité et ils risquent de se trouver en concurrence avec de très nombreux travailleurs pour un nombre réduit d'emplois

⁵¹ Charles Nicolas, *Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède*, Sociologie du Travail, vol. 56, n° 3, p. 320-341, 2014.

disponibles, les entreprises privilégiant en outre le retour à l'activité de leurs salariés qui étaient jusqu'alors en chômage partiel plutôt que l'embauche de jeunes sortant du système éducatif (environ 700 000 sortants par an). Même si les plus diplômés devraient avoir des perspectives moins sombres, leurs conditions d'insertion professionnelle risquent néanmoins de se dégrader.

Dans ce contexte général très difficile, la mission d'inspection générale est plus que jamais convaincue de l'intérêt de la pertinence de politiques déterminées des universités en faveur de l'insertion professionnelle de leurs étudiants.

Éric PIOZIN

Astrid KRETCHNER

Claudine PICARONNY

Olivier REY

Annexes

Annexe : 1	Liste des personnes rencontrées.....	53
Annexe : 2	Bibliographie.....	55
Annexe : 3	Enquête conduite auprès des universités.....	59
Annexe : 4	Mise en perspective internationale.....	82
Annexe : 5	Extraits du code de l'éducation relatifs à l'insertion professionnelle dans le secteur de l'enseignement supérieur.....	85
Annexe : 6	Offre de service de la DGESIP en matière d'insertion professionnelle.....	89
Annexe : 7	Comment les entreprises envisagent la mission d'insertion professionnelle : l'exemple d'une DRH du groupe VYV.....	90
Annexe : 8	Extraits de schémas régionaux de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.....	91
Annexe : 9	Les personnels enseignants et l'insertion professionnelle.....	93
Annexe : 10	Les différents profils et comportements étudiants par rapport à l'insertion professionnelle.....	95
Annexe : 11	Les réseaux d'appui à l'insertion professionnelle.....	98
Annexe : 12	Les évaluations institutionnelles et appréciations externes de l'insertion professionnelle dans les universités.....	100
Annexe : 13	Le projet personnel et professionnel.....	104
Annexe : 14	Glossaire.....	105

Liste des personnes rencontrées**Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI)****CA** Cabinet de la MESRI

- Pauline Pannier, directrice de cabinet adjointe

CA Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)

- Anne-Sophie Barthez, directrice générale
- Isabelle Prat, déléguée générale
- Amaury Flégès, chef du service de la stratégie des formations et de l'insertion professionnelle
- Hélène Robic, département du lien formation - emploi

CA Sous-direction des études statistiques DGESIP / DGRI

- Isabelle Kabla Langlois, sous-directrice
- Clotilde Lixi, chef du département des études statistiques de l'enseignement supérieur
- Boris Menard, enquête LP, master
- Sophie Roux, enquête docteurs

Association des directeurs d'IUT (ADIUT)

- Alexandra Knaebel, présidente de l'ADIUT
- Laurence Redon, déléguée générale

Association pour l'emploi des cadres (APEC)

- Pierre Lamblin, directeur des données, études et analyses

Association des vice-présidents de CFVU

- Dominique Averty, coordonnateur du réseau

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)

- Florence Lefresne, directrice

Confédération des Petites et Moyennes Entreprises (CPME)

- Marie Dupuis Courtes, présidente de la commission formation
- Francis Petel, membre de la commission formation

Conférence des présidents d'université (CPU)

- Guillaume Gellé, vice-président commission formation et insertion professionnelle

Direction des ressources humaines du groupe VYV

- Franck Hertzberg, directeur des RH
- Laure Vandamme, responsable de programme gestion des emplois et parcours professionnels

Fédération des associations générales étudiantes (FAGE)

- Orlane Francois, présidente

Haut Conseil pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres)

- Jean-Marc Geib, responsable du département d'évaluation des formations
- Michel Robert, responsable du département d'évaluation des établissements

La Courroie

- Cécile Lecomte, présidente

MEDEF

- Valérie Pouille, directrice de mission éducation - formation
- Patrick Schmitt, directeur recherche innovation
- Florence Gelot, directrice de l'éducation et de la formation

Personnalités qualifiées

- Guillaume Houzel, IGÉSR, chargé d'une mission sur l'apprentissage
- Patrick Hetzel, député, ancien directeur général de la DGESIP

RESOSUP

- Amélie Briffaux, présidente

Secrétariat général pour l'investissement

- Laurent Buisson, directeur du programme « Centres d'excellence »
- Claire Bordes, directrice adjointe

Union nationale des présidents de conseil d'IUT (UNPIUT)

- Franck Bordas, président

Université Claude Bernard de Lyon

- Brigitte Paulignan, maîtresse de conférence, ancienne directrice du SCUIO-IP

Université La Rochelle

- Jean-Marc Ogier, président
- Patrick Ancel, chargé de mission bac – 3 / bac + 3
- Pascal Genot, directeur du pôle d'orientation et d'insertion (SCUIO-IP)
- Isabelle Paire, Fondation universitaire

Observatoire des formations, de l'insertion professionnelle et la vie étudiante (OFIVE)

- Céline Martinet

Conseil de l'IAE

- Vincent Taveau, président

Université de Savoie Mont-Blanc

- Denis Varaschin, président
- Thierry Rolando, vice-président CA finances / pilotage / qualité
- Lionel Valet, vice-président formation
- Laurent Guichard, vice-président formation orientation
- Natacha Bourbon, chargée du suivi des diplômés et parcours étudiants au sein de la direction du pilotage (DAPAC)
- Christelle Bonato, DGS
- Patrick Landecy, directeur de l'IUT A
- Philippe Bolon, directeur du Polytech Annecy-Chambéry
- Christophe Coriou, directeur du pôle de formation des entreprises de Haute-Savoie et directeur délégué de Tétraz
- Éric Weiss, directeur du service formation continue de l'université
- Claire Salmon, directrice de l'IAE Savoie-Mont-Blanc
- Estelle Voile, directrice de la DEVE
- Sylvie Rossi, directrice opérationnelle du campus métiers de l'hôtellerie et de la restauration

Autres personnalités

- Dominique Puthod, maire délégué d'Annecy et conseiller départemental Haute-Savoie délégué à l'enseignement supérieur
- Jean Luc Raunicher, président du MEDEF Haute-Savoie et président du MEDEF Auvergne-Rhône-Alpes
- Anne Bavazzano, responsable de la formation NTN SNR
- Charlotte Duchene, responsable du BAIP
- Éric Giraudin, responsable du centre de compétences et des métiers de l'IUT
- Marina Ferrari, vice-présidente du département de la Savoie déléguée à l'enseignement supérieur et à l'énergie et conseillère départementale du canton d'Aix-les-Bains 2

Société NTN SNR

- Élisabeth Battarel, DRH, membre du bureau du Club des entreprises de l'USMB

Chambre syndicale de la métallurgie de Haute-Savoie et du MEDEF Haute-Savoie

- Patrick Lucotte, délégué général

Club des entreprises de l'USMB

- Nicolas Borghese, délégué général

Société UGITECH

- Laurent Guiot, DRH

Université Paris 1

- Alice Le Flanchec, vice-présidente CFVU
- Pierre Juhasz, Vice-président CFVU
- Aurélie Bachet, BAIP
- Stéphane Rodrigues, délégué DPEIP de l'École de droit de la Sorbonne
- Pierre Medan, délégué DPEIP de l'École de management de la Sorbonne
- Raphaëlle Laignoux, déléguée DPEIP de l'UFR d'histoire
- Élisabeth Andressian, déléguée DPEIP de l'UFR IAES
- Anne d'Aboville, déléguée des relations écoles de la BNP
- Martine Ruaud, DGS
- Marianne Garcia, DGSA
- Béatrice Piazza-Baruch, directrice du partenariat avec les entreprises et de l'insertion professionnelle
- Olivia Saywell, SCUIO
- Laure Christophe, directrice de la DEVE
- Hailton Pachenko-Duarte, directeur adjoint de la DEVE

Université Polytechnique des Hauts de France

- Abdelhakim Artiba, président
- Souad Harmand, vice-présidente du conseil d'administration
- Dorothée Callens-Debavelaere, vice-présidente réussite et vie étudiante
- Franck Barbier, vice-président CFVU
- Philippe Dulion, secrétaire général
- Marylise Mette, Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle

Bibliographie

Publications et rapports officiels

Cercle Vinci (2006). *Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur ?*, Rapport au secrétaire d'État à l'enseignement supérieur. Paris : ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

DGESIP (2010). *Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle*, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Hetzel Patrick (2006). *De l'université à l'emploi*. Rapport de la commission du débat national Université-Emploi. Paris : ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

IGAENR (2007). *L'information des étudiants sur les débouchés des formations et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle*, Rapport IGAENR n° 2007-054. Paris : ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

IGAENR (2017), *Le « bachelor » : état des lieux et perspectives*, rapport IGAENR n° 2017-081.

La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses, 2017. Note d'information du SIES. N° 17- 08.

La poursuite d'études des diplômés de licence en première année de master, 2017. Note d'information du SIES. N° 17- 07.

Les indicateurs d'insertion des diplômés de DUT à 18 et 30 mois s'améliorent, 2019. Note Flash du SIES. n° 29.

Mc Kinsey (2014). *Améliorer l'emploi des jeunes en France et en Europe passera par une meilleure adéquation entre enseignement et marché du travail*. Note de synthèse. Mc Kinsey Center for Government.

Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (2015). *Évaluation du partenariat de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec le monde économique pour l'insertion professionnelle des jeunes*. Rapport IGEN, IGAENR, IGAS, IGF. Paris : ministère de l'éducation nationale.

Une conjoncture plus favorable pour les diplômés de master sur le marché du travail, 2019. Note Flash du SIES. N° 28.

Une insertion plus favorable des diplômés de licence professionnelle sur le marché du travail, 2019. Note Flash du SIES. N° 27.

Walter Jean Louis (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*. Rapport du CESE. Paris : Conseil économique et social.

Articles et ouvrages universitaires

Béduwé Catherine, Danner Magali et Giret Jean-François (2019). *L'évaluation des formations professionnelles de l'enseignement supérieur à l'aune de leurs résultats d'insertion*. Revue Française de Linguistique Appliquée, vol. 24, n° 1, p. 67-80.

Béduwé Catherine et Mora Virginie (2017). *De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?* Formation emploi. Revue française de sciences sociales, n° 138, p. 59-77.

Béduwé Catherine (2018). *La professionnalisation peut-elle ignorer l'adéquation formation emploi ?* Céreq Echanges, n° 8.

Béné Julie (2019). *Le rapport au travail au regard du parcours dans l'enseignement supérieur. Analyse des représentations de diplômés de licence ou licence professionnelle*. Céreq Echanges, n° 11, p. 67-80.

Bourdoncle Raymond et Lessard Claude (2002). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle*. Revue française de pédagogie, vol. 139, n° 1, p. 131-153.

Calmand Julien et Epiphane Dominique (dir.) (2014). *Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs*. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur. Relief, n° 47.

Charles Nicolas (2014). *Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède*. Sociologie du Travail, vol. 56, n° 3, p. 320-341.

Couppié Thomas et Mansuy Michèle (2004). *L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées*. Économie et Statistique, vol. 378-379, n° 1, p. 147-165.

Couppié, Thomas, Jean-François Giret, et Alberto Lopez (2005) « 4. Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », Jean-François Giret éd., *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte, p. 79-96.

Couppié Thomas et al. (2018). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions*. Céreq Essentiels, n° 1.

Deles Romain (2018). *Quand on n'a « que » le diplôme.. : les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*. Paris, France : PUF.

Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil.

Duru-Bellat Marie (2020). *Les inégalités sociales à l'école, une mesure évidente ?* Notes du conseil scientifique de la FCPE, n° 22.

Gautié Jérôme et Gurgand Marc (2005). *Retour sur la relation formation-emploi*. Économie et Statistique, vol. 388, n° 1, p. 3-13.

Gayraud Laure, Simon-Zarca Georgie et Soldano Catherine (2011). *Université: les défis de la professionnalisation*. NEF : Notes Emploi-Formation, n° 46.

Gayraud Laure et Soldano Catherine (2014). *Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de la professionnalisation*. In Les missions de l'université : reconfigurations, articulations et contradictions. Lyon : quatrième colloque international du RESUP.

Giret Jean-François et Moullet Stéphanie (2008). *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*. Net.Doc, n° 35.

Giret Jean-François (2018). *Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ?* Céreq Échanges, n°8.

Le Cozanet Laurene (2019). *Professionnaliser l'université. De l'action des logiques institutionnelles, disciplinaires, et des contextes nationaux sur les pratiques enseignantes et la construction d'un projet professionnel par les étudiants*. Thèse de doctorat, Université Paris Sciences et Lettres.

Lemistre Philippe et Ménard Boris (2016). *À qui profitent les aides à l'insertion à l'université ?* Céreq Bref, n° 349.

Lemistre Philippe et Mora Virginie (2016). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur. Céreq Echanges, n° 2.

Maillard Dominique, Venau Patrick et Grandgérard Colette (2004). *Les licences professionnelles : quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ?* Rapport du Céreq. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

Maunaye Emmanuelle (2013). *Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se « placer » et se « trouver »*. Formation emploi. Revue française de sciences sociales, n° 124, p. 7-22.

Ménard Boris (2017). *Parcours des étudiants de l'université : les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et Bourdieu*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse 2.

Merle Pierre (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

Merlin Fanette et Lemistre Philippe (2019). *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations bac + 2. Rapport scientifique*. Paris : CNESCO.

Obajtek Sylvain (2018). *Les missions d'aide à l'orientation des enseignants-chercheurs : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques*. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, n° 47.

Pérennès Laurence (2013). *Universités et insertion professionnelle des étudiants: jusqu'où l'université peut-elle et doit-elle s'engager ?* Revue internationale d'ethnographie, n° 2.

Perret Cathy (2013). *Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence à l'université de Bourgogne*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 29, n° 2, p. 16 p.

RESOSUP (2017). *Missions, pratiques et personnels des observatoires de l'enseignement supérieur en 2017*.

Rose José (2014). *Mission insertion: un défi pour les universités*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Soldano Catherine (2018). *Employabilité et professionnalisation des diplômés du supérieur à l'heure européenne*. Céreq Echanges, n° 8.

Sonntag Michel (2018). *La dynamique de la professionnalisation dans une formation d'ingénieurs par alternance*. In *La professionnalisation en débat*. Bruxelles : Peter Lang.

Tanguy Lucie (dir.)(1998). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

Vignale Mélanie (2016). *Mobilités interrégionales de jeunes diplômés du supérieur : qui forme pour qui ?* Bref du Céreq, n° 347.

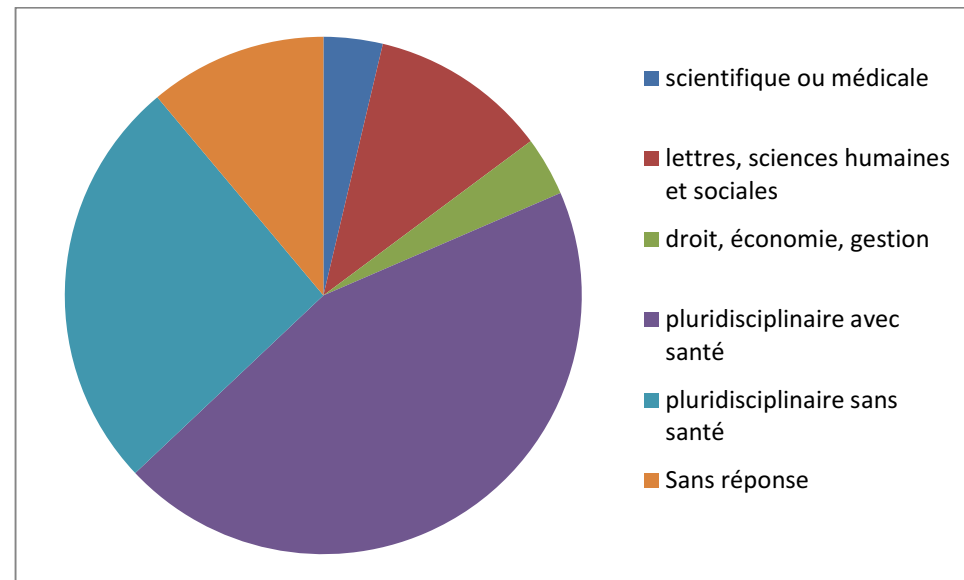
Enquête sur l'exercice par les universités de leur mission d'insertion professionnelle

Cette enquête a été lancée auprès de l'ensemble des universités (y compris les 3 universités de technologie) le 11 décembre 2019.

Une relance a été effectuée fin janvier via le logiciel d'enquête et via la CPU.

Au 01/03/2020, 54 réponses complètes ont été envoyées par les 75 universités interrogées, ce qui fait un taux de réponse de 72 % très satisfaisant permettant d'exploiter les résultats. Cette enquête étant déclarative, il peut exister des écarts entre l'exploitation de celle-ci et des observations de terrain.

Près de la moitié des universités ayant répondu à l'enquête sont des universités pluridisciplinaires avec santé.

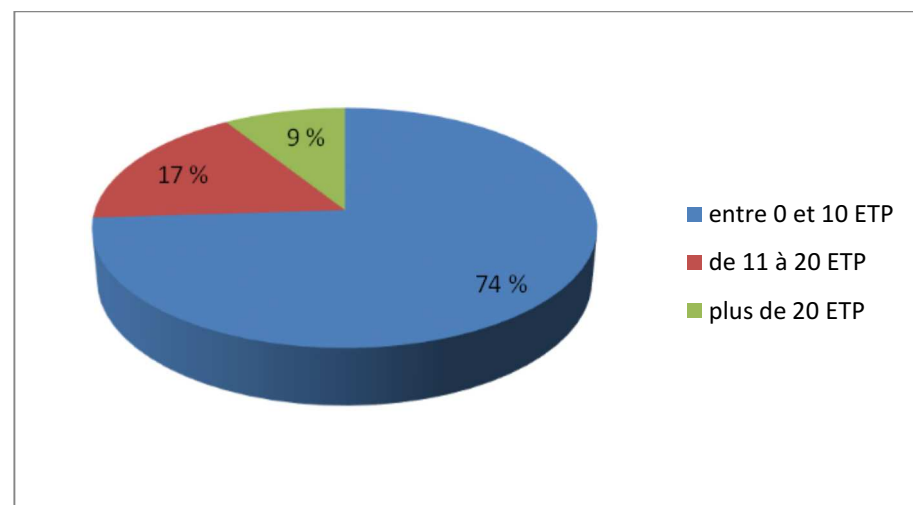


Sur les 54 réponses, 13 émanent d'universités fusionnées et 20 sont IDEX ou ISITE.

Ces 54 universités accueillent au total 1,26 million d'étudiants ; elles comprennent près de 70 000 personnels enseignants, et 50 000 personnels BIATSS.

Nombre de personnels qui travaillent directement et exclusivement pour la mission d'insertion professionnelle dans l'ensemble de l'université (en ETPT) :

Sur les 42 établissements qui ont répondu à cette question, le nombre de personnels travaillant exclusivement sur la mission d'insertion professionnelle s'échelonne de 0 à 33. Pour les trois quarts des répondants, ce chiffre est inférieur à 10 (pour près de la moitié inférieur à 5).



Pour les répondants, cela fait un total de 332 ETP à rapporter à un total de 1,1 million d'étudiants, soit un ratio moyen de 0,3 ETP pour 1000 étudiants.

27 universités, soit les deux tiers des répondants sont en dessous de ce ratio moyen. La valeur médiane est de 0,22 ETP pour 1000 étudiants.

Pour une dizaine d'universités, ce ratio est au moins deux fois supérieur à la moyenne, 5 établissements déclarant un ETP ou plus pour 1000 étudiants ; il convient de noter que les établissements concernés sont de relativement petite taille, accueillant 8000 étudiants au plus : il peut s'agir d'un effet de seuil ou bien d'un effort délibéré en faveur de la politique d'insertion professionnelle.

ETP	étudiants	ratio
0	46 334	0,00
0	10 366	0,00
	12 500	0,00
0	15 831	0,00
1,5	30 919	0,05
1	20 000	0,05
3	27 672	0,11
8	60 000	0,13
4	24 291	0,16
5	30 000	0,17
10,5	57 183	0,18
9	48 695	0,18
4,8	24 456	0,20
3	14 949	0,20
7	34 780	0,20
2	9 572	0,21
9	43 000	0,21
3,5	16 500	0,21

1	4 604	0,22
6,5	29 805	0,22
1,8	8 000	0,23
3	12 541	0,24
3	12 000	0,25
8	30 206	0,26
20	69 167	0,29
7	24 000	0,29
7	23 500	0,30
1	2 749	0,36
21,2	56 000	0,38
30	78 000	0,38
12	29 600	0,41
10	24 000	0,42
33,5	52 800	0,63
15	23 000	0,65
25	37 000	0,68
7	9 800	0,71
10	11 529	0,87
5	4 700	1,06
10	8 092	1,24
4	3 148	1,27
12	7 500	1,60
8	2 921	2,74
332,3	1 091 710	0,30

I. Le périmètre de la mission d'insertion professionnelle de l'université et les réalisations de votre établissement

Parmi les dispositifs suivants quels sont ceux qui, selon vous, participent de la mission d'insertion professionnelle de votre université (plusieurs réponses possibles) ?

Vous indiquerez pour chacun d'entre eux leur degré de réalisation, puis vous classerez les dispositifs retenus par ordre décroissant d'importance dans la question 1.20 classement (par exemple 1.8, 1.3, 1.6 etc.)

1.1 L'information des lycéens sur vos formations et leurs débouchés professionnels

Réponse	universités	Pourcentage
Réalisé	43	93
Partiellement réalisé	3	7
Non réalisé	0	0

1.2 L'orientation de vos étudiants en fonction des débouchés professionnels

Réponse	universités	Pourcentage
Réalisé	30	65
Partiellement réalisé	16	35
Non réalisé	0	0

1.3 L'implication des partenaires économiques dans l'élaboration des formations

Réponse	universités	Pourcentage
Réalisé	9	20
Partiellement réalisé	36	78
Non réalisé	1	2

1.4 L'implication des partenaires économiques dans les équipes pédagogiques

Réponse	Décompte	Pourcentage
Réalisé	18	39
Partiellement réalisé	28	61
Non réalisé	0	0

1.5 L'implication des partenaires économiques dans la gouvernance de l'université (CA, conseil de composante, etc.)

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	36	78
Partiellement réalisé	9	22
Non réalisé	0	0

1.6 L'implication des partenaires économiques dans la gouvernance des composantes

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	22	48
Partiellement réalisé	21	46
Non réalisé	3	6

1.7 Le développement des conseils de perfectionnement au niveau des diplômes

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	27	59
Partiellement réalisé	19	41
Non réalisé	0	0

1.8 Le développement de l'approche par les compétences

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	6	13
Partiellement réalisé	37	80
Non réalisé	3	7

1.9 Le développement des modules de préprofessionnalisation en premier cycle

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	26	57
Partiellement réalisé	19	41
Non réalisé	1	2

1.10 Le développement des stages en premier cycle généraliste

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	25	55
Partiellement réalisé	19	41
Non réalisé	2	4

1.11 Le développement des stages en master

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	44	96
Partiellement réalisé	2	4
Non réalisé	0	0

1.12 Le développement de l'entrepreneuriat étudiant

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	31	67
Partiellement réalisé	14	31
Non réalisé	1	2

1.13 Le développement de méthodes pédagogiques orientées par la production de travaux individuels et/ou collectifs (pédagogie par projets...)

Réponse	université	Pourcentage
Réalisé	15	33
Partiellement réalisé	31	67
Non réalisé	0	0

1.14 Le développement de l'apprentissage et de la formation par alternance

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	34	74
Partiellement réalisé	12	26
Non réalisé	0	0

1.15 Le développement de la formation tout au long de la vie

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	34	72
Partiellement réalisé	13	28
Non réalisé	0	0

1.16 La mesure de l'insertion professionnelle à travers les enquêtes auprès des diplômés de votre université

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	42	96
Partiellement réalisé	1	2
Non réalisé	1	2

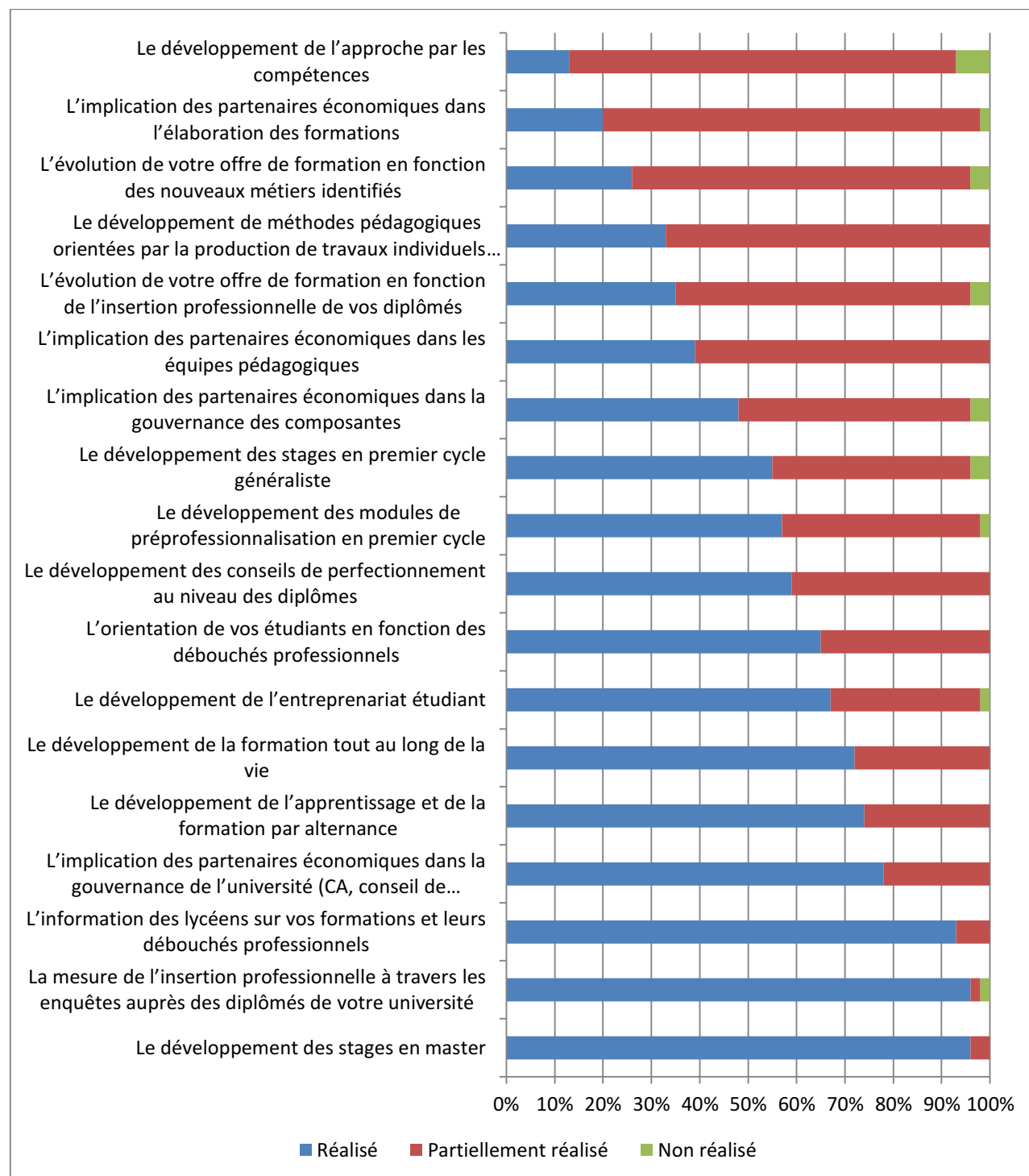
1.17 L'évolution de votre offre de formation en fonction de l'insertion professionnelle de vos diplômés

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	16	35
Partiellement réalisé	28	61
Non réalisé	2	4

1.18 L'évolution de votre offre de formation en fonction des nouveaux métiers identifiés

Réponse	Université	Pourcentage
Réalisé	12	26
Partiellement réalisé	32	70
Non réalisé	2	4

Tri selon le degré de réalisation



De façon très logique, les indicateurs dont le degré de réalisation est le plus élevé sont ceux comportant une obligation (stages master, enquête d'insertion professionnelle (sauf de façon surprenante pour deux universités et information des lycéens)).

Classement des dispositifs retenus par ordre décroissant d'importance

Si l'on s'intéresse à la manière dont ces différents dispositifs ont été classés par les universités, en choix N°1 apparaissent le plus souvent les dispositifs suivants et dans cet ordre de priorité :

- 1^{er} : Le développement des stages en master ;
- 2^{ème} ex-aequo : Le développement des modules de préprofessionnalisation en premier cycle, le développement des stages en premier cycle généraliste, le développement de l'apprentissage et de la formation par alternance ;

- 3^{ème} ex-aequo : L'information des lycéens sur vos formations et leurs débouchés professionnels, L'orientation de vos étudiants en fonction des débouchés professionnels, l'évolution de votre offre de formation en fonction des nouveaux métiers identifiés.

Si l'on s'intéresse aux dispositifs les plus souvent cités dans les trois premiers choix des universités

- 1^{er} : Le développement des stages en master ;
- 2^{ème} : Le développement des stages en premier cycle généraliste ;
- 3^{ème} : Le développement des modules de préprofessionnalisation en premier cycle.

Autres dispositifs cités par 20 établissements

Mise à disposition d'informations sur les débouchés et le devenir professionnel des étudiants

- Développement de la plateforme Career Center
- Plateforme Carrière
- Organisation d'un événement « semaine de l'IP »
- Différents forums « métiers » et « master » organisés par les composantes
- Rencontre avec les directions d'entreprises (DG, DRH, responsables relations écoles / universités) pour présenter l'offre de formation
- Plateforme de diffusion des offres, de fiches métiers, de fiches entreprises et toutes ressources utiles pour l'IP des 20 000 étudiants de l'Université (Job Teaser)
- Conférences pour présenter aux étudiants les métiers et secteurs d'activités
- Tenues de forums métiers par composantes/niveaux de formation
- Rencontres avec des professionnels, notamment anciens étudiants de l'université
- Participation à des salons (infosup), organisation des journées portes ouvertes
- Dispositifs d'accompagnement à l'orientation et à l'insertion professionnelle pour les classes de seconde, première et terminale
- Partenariat avec les lycées de l'académie pour la mise en œuvre d'entretiens individuels avec les élèves de terminale
- Forums métiers, afterwork
- Développement de l'utilisation des réseaux sociaux professionnels
- Organisation de rencontres université- entreprises
- Ensemble d'événements (visites d'entreprises, déjeuners RH, master Class, training job café, job dating de l'alternance, ...)

Aide à la définition du projet professionnel de l'étudiant et à l'accompagnement vers l'emploi

- Ateliers de techniques de recherche d'emploi
- Jobdating
- Structuration des relations avec les diplômés (animation de groupes spécifiques sur les réseaux sociaux en attendant la mise en place d'un outil spécifique)
- Réseaux d'anciens : ateliers d'accompagnement des collègues en composantes sur Pages Ecole LinkedIn
- RDV pro : plus de 35 événements (bourse aux stages, conférences métiers, matinale de l'alternance, ...) par an pour faciliter les rencontres entre étudiants et entreprises
- Ateliers de techniques de recherche d'emploi
- Préparation à l'entrée sur le marché du travail (simulation d'entretiens...)
- Suivi et accompagnement des diplômés (Club 1er emploi)
- Mise en place d'Avenir Pro et Objectif Pro (recrutement en stage/conseil aux

candidature/table ronde témoignages d'anciens)

- Permanences d'une conseillère en insertion professionnelle
- Forum de recrutement des étudiants et jeunes diplômés
- Ateliers d'aide à la définition du projet professionnel, à la rédaction du CV et de la Lettre de motivation, préparation aux entretiens de recrutement (ateliers en français et en anglais)
- Partenariat avec des entreprises : promotion des métiers, accès à l'annuaire de CV des étudiants et jeunes diplômés
- Sessions de mentoring entre des alumni et des étudiants
- Outil de sensibilisation aux enjeux de l'identité numérique professionnelle
- Développement de contenu de formation et d'outils contribuant à la construction du projet professionnel

Mise en situation professionnelle

- Accompagnement individuel et collectif dans la recherche de stages, d'emplois et d'alternance ; campus des métiers et des qualifications agrosociétés, agroalimentaire, alimentation (3A)
- Organisation de manifestations en faveur de l'insertion : forum réseautage, jobs d'été
- Portail d'offres de stages et d'emploi
- Développement d'outil de suivi des stages
- Coopérative éphémère d'activités,
- Développement de méthodes d'analyse des besoins en compétences du territoire et le positionnement de l'offre de formation à cet égard

Approche par compétences des formations universitaires

- Valorisation de l'engagement étudiant comme vecteur de développement de compétences

UE et parcours adaptés

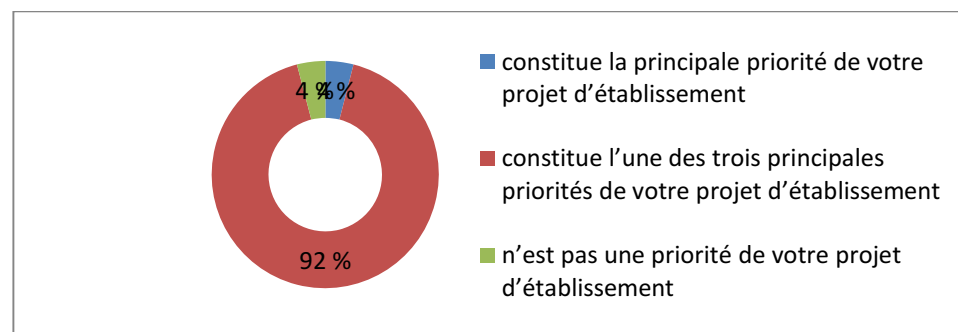
- UE Insertion professionnelle
- Mise en place de Parcours adaptés avec gros module de travail sur le projet professionnel et personnel
- Déploiement d'UE de méthodologie de projet professionnel de l'étudiant et de préparation à l'insertion professionnelle en Licence - master – Doctorat pour tous les étudiants
- Module "Projet Personnel et Professionnel" et Enseignement "Tremplin Métiers" en L2 et L3

Divers

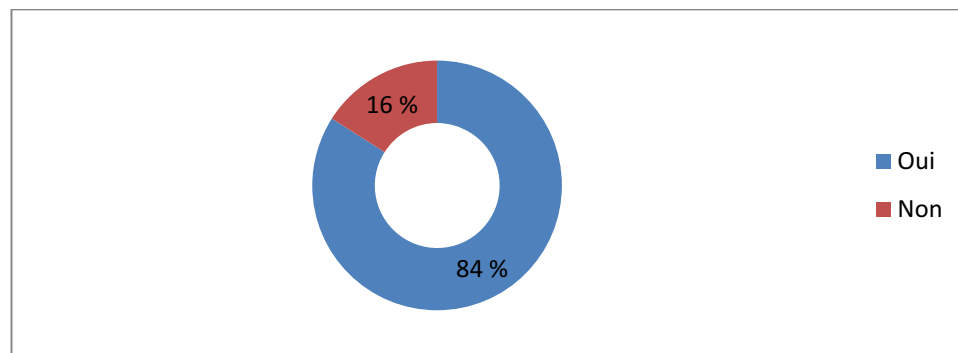
- Projet CAPACITE (PIA NCU)
- NCU FLEXI TLV : Développement de formations flexibles en approche compétences.

II. La place de l'insertion professionnelle dans le projet d'établissement

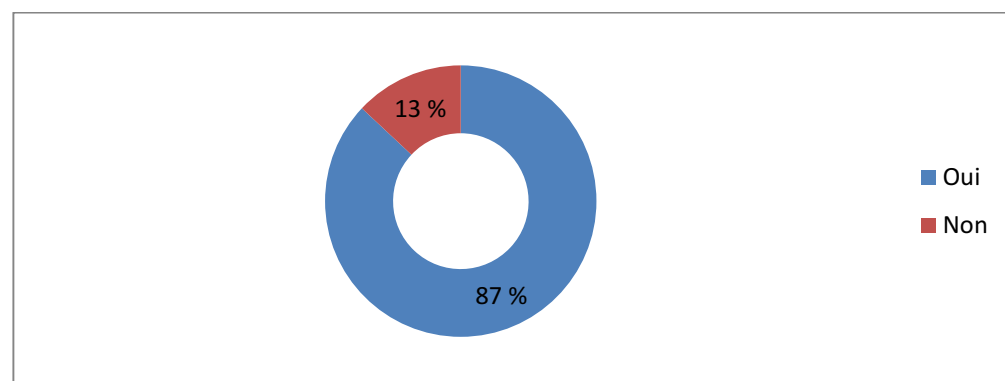
II.1. L'insertion professionnelle de vos diplômés :



II.2. Votre politique d'insertion professionnelle représente un axe du contrat de site et/ou d'établissement :

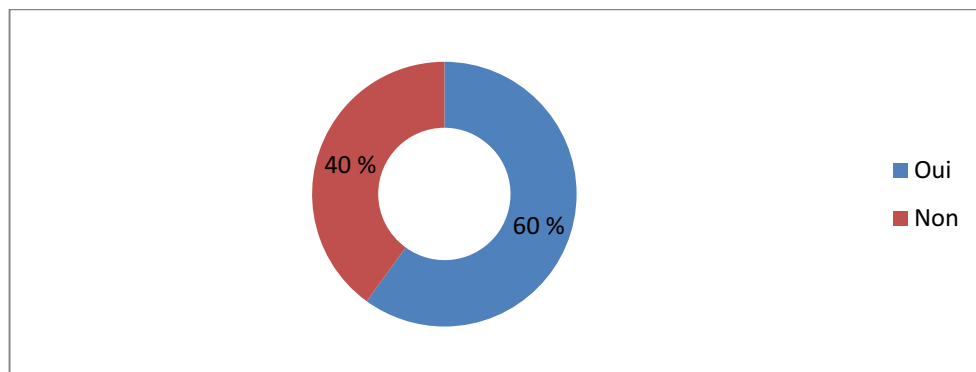


II.3. Vous souhaitez que l'insertion professionnelle des diplômés soit un élément de discussion du dialogue stratégique et de gestion que vous conduisez avec le ministère :

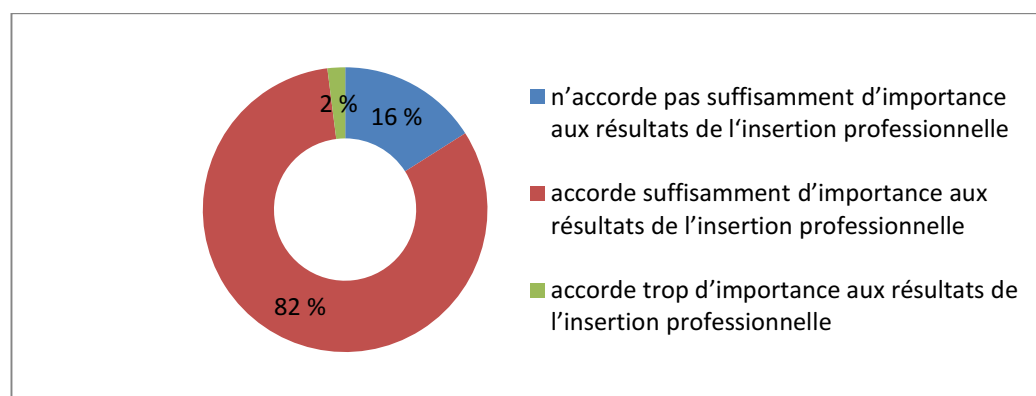


Les réponses à ces trois premières questions permettent de considérer que l'insertion professionnelle représente un élément important de la stratégie de la majorité des universités ayant répondu à l'enquête, (sans être pour autant un élément primordial), étant une des priorités de leur projet d'établissement, constituant un axe du contrat et devant constituer un élément de discussion de leur DSG avec l'État.

II.4. Vous pensez qu'il est important de mesurer l'insertion professionnelle des diplômés de licence généraliste :

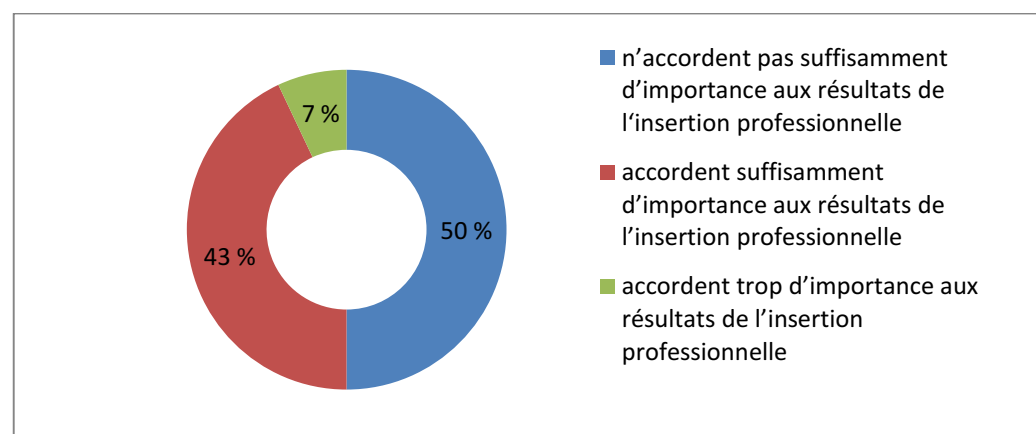


II.5. Selon vous la procédure d'accréditation de l'offre de formation des universités (une seule réponse possible) :



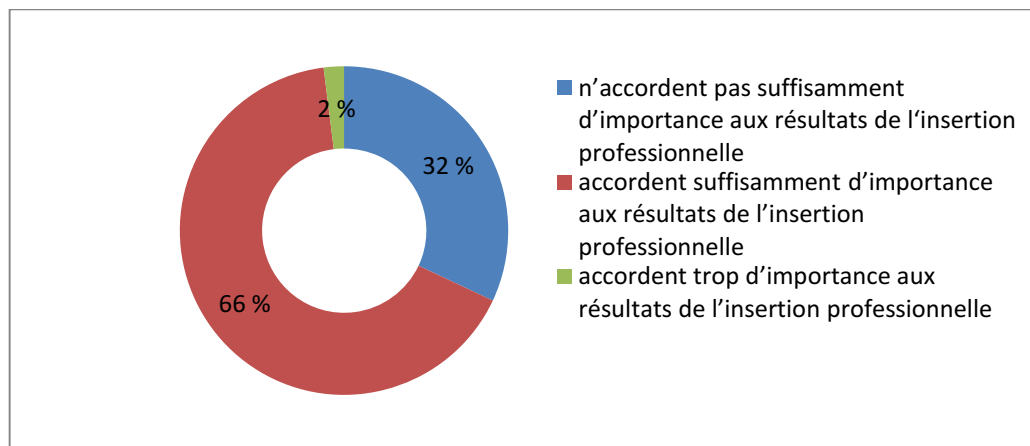
Un point d'équilibre semble avoir été trouvé quant à la place de l'insertion professionnelle dans la procédure d'accréditation de l'offre de formation.

II.6. Selon vous les principaux classements internationaux d'universités (une seule réponse possible) :

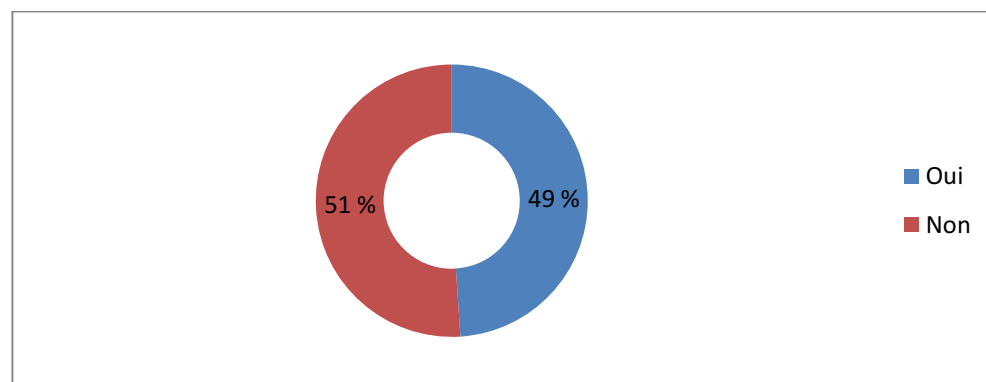


Les avis sont très partagés sur la place de l'IP dans les classements internationaux ; seule une toute petite minorité d'universités considérant qu'ils accordent trop d'importance à cette thématique.

II.7. Selon vous les appels à projet du secrétariat général pour l'investissement (une seule réponse possible) :



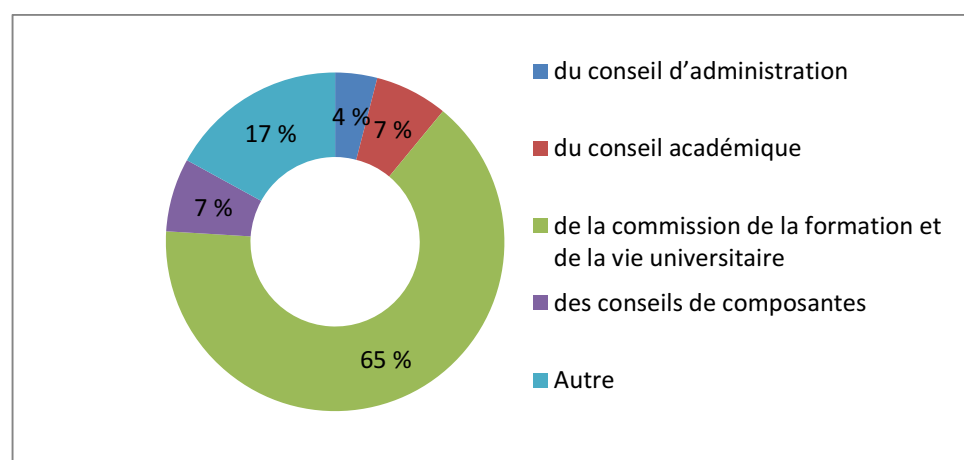
II.8. La réussite des étudiants se mesure principalement par une bonne insertion professionnelle :



Les réponses sont plus partagées sur le point de savoir si l'insertion professionnelle est une des principales mesures de la réussite étudiante.

III. La gouvernance de la mission d'insertion professionnelle

III.1. L'élaboration de la politique d'insertion professionnelle conduite par votre université relève prioritairement (une seule réponse possible) :



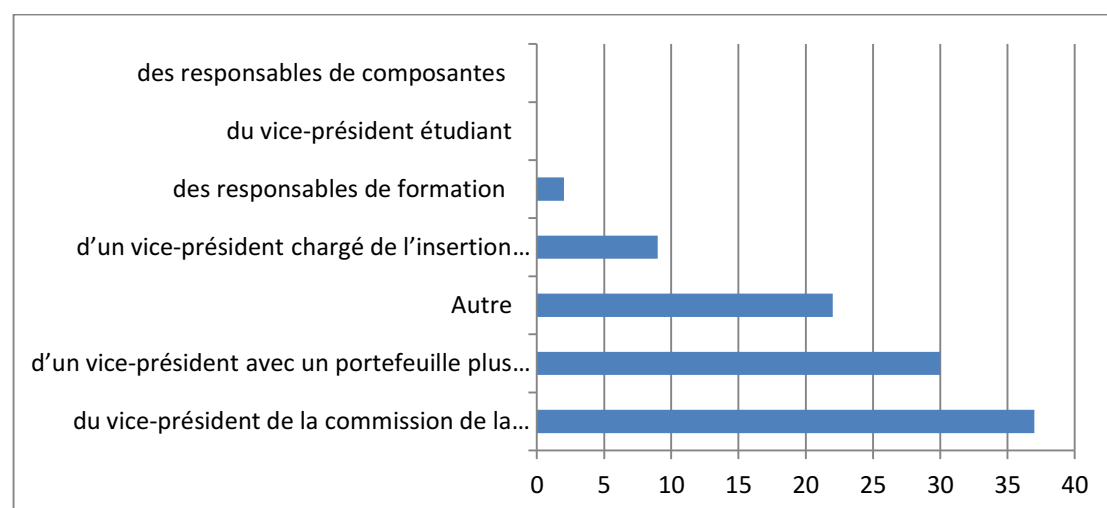
La grande majorité des universités ayant répondu confie l'élaboration de leur politique d'insertion professionnelle à la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU).

Pour celles ayant répondu « autre », il s'agit principalement des structures suivantes :

- Pôles Universitaires Régionaux de Guadeloupe et de Martinique

- Commission de la formation de la vie universitaire, conseil d'administration, conseil académique et conseils de composantes.
- SCUIO-IP, composantes, CFVU et commission SOFI (Soutien Orientation Formation Insertion)
- Mission relative à l'insertion professionnelle et à l'orientation portée par la direction de la POIP et un chargé de mission
- CFVU et conseils de composantes
- Vice-Président CFVU et SCUIO-IP

III.2. La mise en œuvre et le suivi de la politique d'insertion professionnelle relève principalement de la compétence directe (une seule réponse possible) :



En matière de responsabilité du pilotage de la mission d'insertion professionnelle, les réponses sont plus partagées ; même si le VP de la CFVU est le plus souvent cité, vient juste après lui un VP ayant un portefeuille plus large que l'insertion professionnelle. Seules quatre universités se sont dotées d'un VP dédié exclusivement à l'insertion professionnelle.

S'agissant des autres responsables cités par les universités :

- Directions centrales (DFOIP, DAPEQ)
- DOSIP
- Direction des Relations Entreprises
- BAIP et les VP des pôles universitaires de Guadeloupe et de Martinique
- Vice-président de la commission de la formation et de la vie universitaire en lien avec le Directeur du SCUIO-IP et les responsables de formation
- Mission d'orientation et d'insertion professionnelle en lien avec la direction de la POIP
- Vice-présidence formation (dont VP déléguée IP), responsables de composantes, responsables de formation
- Vice-Président CFVU et SCUIO-IP

III.3. L'examen annuel des chiffres de l'insertion professionnelle est réalisé par :

Réponse	Décompte
le conseil d'administration	4
le conseil académique	1
la commission de la formation et de la vie universitaire	28
les conseils de composantes	13
les conseils de perfectionnement	20

n'est pas réalisé	3
Autre	12

Plusieurs réponses étant possibles, la CFVU, les conseils de perfectionnement et les conseils de composantes sont très largement cités. Il faut noter que très peu de conseil d'administration examinent formellement les chiffres de l'insertion professionnelle ce qui peut questionner la priorité politique de celle-ci affichée par ailleurs.

Lorsque d'autres instances sont évoquées, il s'agit des responsables de formation, la commission de la pédagogie, la direction de la formation, les responsables de diplôme, les vice-doyens chargés de la formation ou équivalent, les Plateformes d'orientation et d'insertion professionnelle, les observatoires des formations, les cellules d'aide au pilotage...

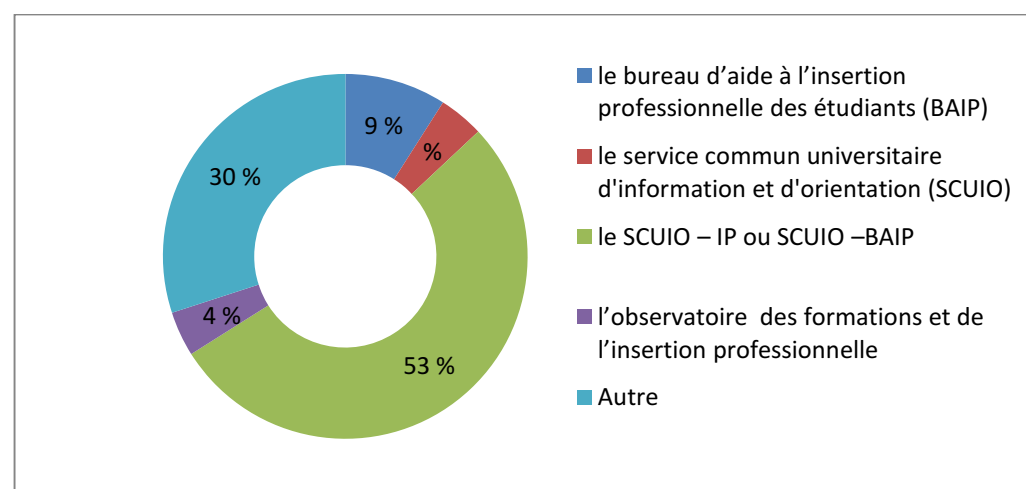
IV. L'organisation de la mission d'insertion professionnelle

IV.1. Au niveau des services de l'université la mission d'insertion professionnelle relève :

Réponse	Décompte	Pourcentage
d'une structure/service/direction identifiée	37	79
de plusieurs structures/services/directions	10	21

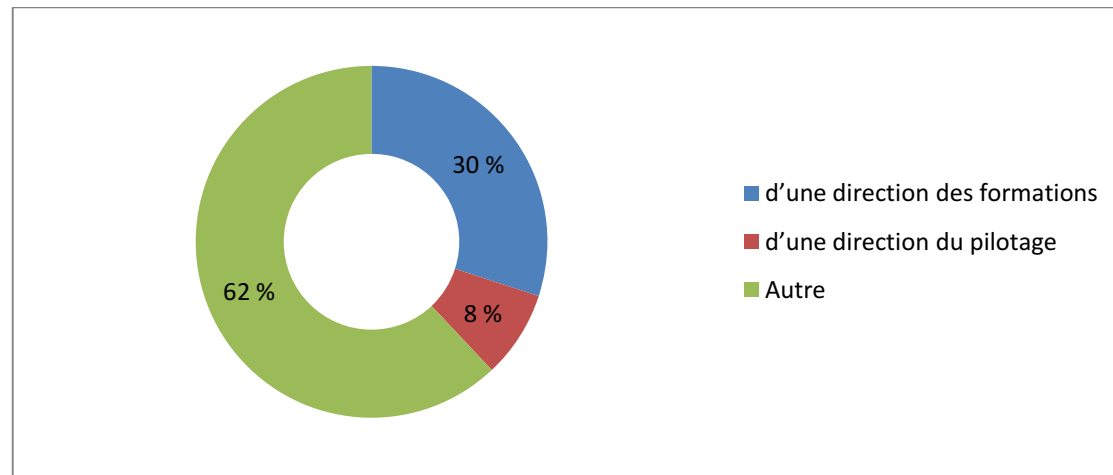
En très grande majorité, les universités confient le pilotage de la mission d'insertion professionnelle à une seule structure bien identifiée.

IV.2. Le service directement en charge de l'insertion professionnelle est (une seule réponse possible) :



Cette structure est en très grande majorité le SCUIOP/BAIP (fusionnés ou non) ; pour près d'un tiers des établissements toutefois, d'autres structures sont en charge de l'insertion professionnelle et notamment : Service ou Pole ou direction orientation/Insertion/emploi/stage, Direction de la Formation et de la Pédagogie, Service des enquêtes et de l'insertion professionnelle, le SCUIO-IP incluant l'Observatoire du suivi et de l'Insertion Professionnelle des Étudiants, le pôle Services aux Etudiants.

IV.3. Le service dépend :

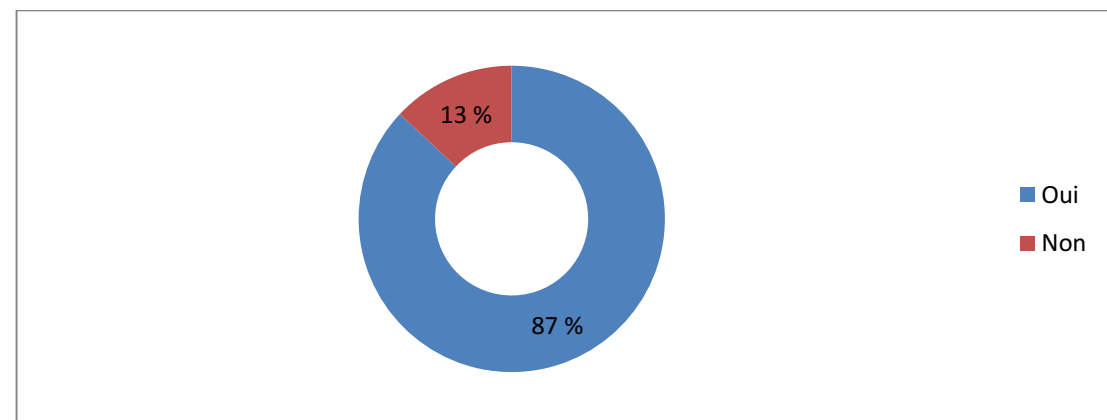


L'organisation administrative est très variée. Pour près d'un tiers des universités ayant répondu, la structure en charge de l'insertion professionnelle relève d'une direction des formations ; les deux-tiers restants sont répartis entre de très nombreuses entités :

- cité 6 fois : Vice-Président Insertion pro et Vice-Président CFVU, DGS , Direction ou Pôle Orientation, insertion, Relations Entreprises
- cité 3 fois : Service commun
- cité 2 fois : vice-présidence déléguée, Direction en charge de la Formation et de la Pédagogie, Le SCUIOP
- Direction Générale des Services Adjointe - Formation, Vie Étudiante et Institutionnelle
- Direction des Services "Scolarité, Orientation, Insertion et Vie Etudiante "

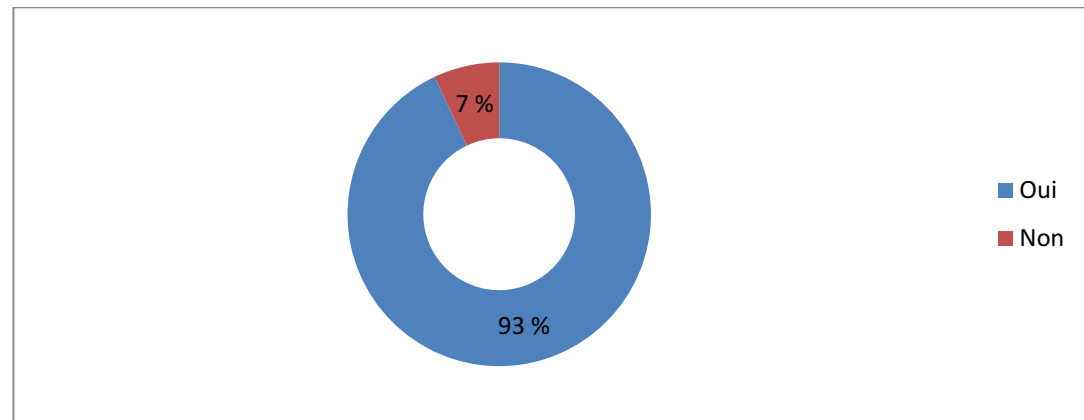
V. La place de l'insertion professionnelle dans le pilotage de l'établissement

V.1. L'université produit annuellement ses propres indicateurs et tableaux de bord de l'insertion professionnelle au-delà de ceux requis pour l'enquête annuelle nationale conduite par le ministère :

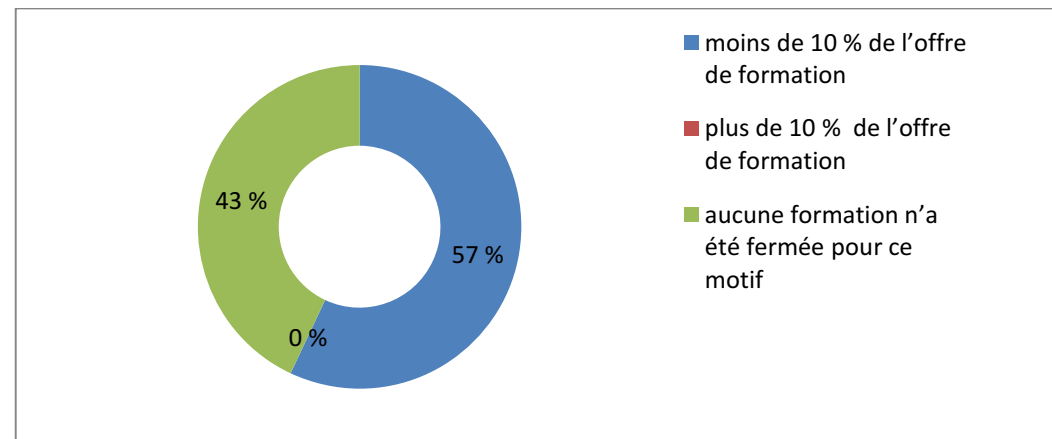


La très grande majorité des universités s'est dotée d'un appareil de production de statistiques plus détaillées que celles de l'enquête annuelle ministérielle.

V.2. Les données et indicateurs de l'insertion professionnelle sont un élément d'évolution de votre offre de formation :

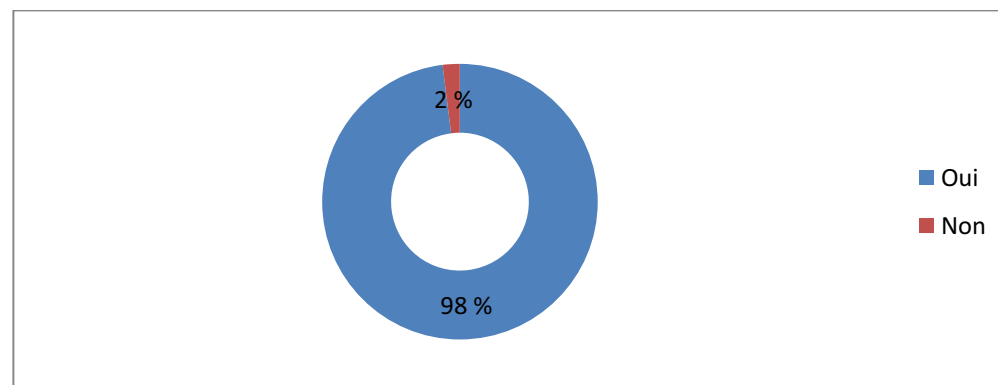


V.3. Le nombre de formation qui ont été fermées au cours des cinq dernières années en raison d'une insertion professionnelle insuffisante représente :

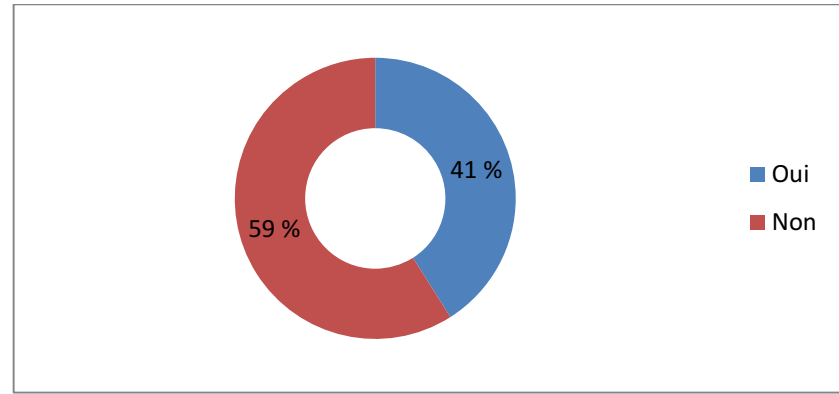


Si la très grande majorité des universités déclare que les données de l'insertion professionnelle influent sur l'offre de formation (indicateur V.2), seulement la moitié de celles-ci cependant ont été amenées à fermer des formations au motif d'une insertion professionnelle insuffisante et ce pour moins de 10 % de l'offre de formation.

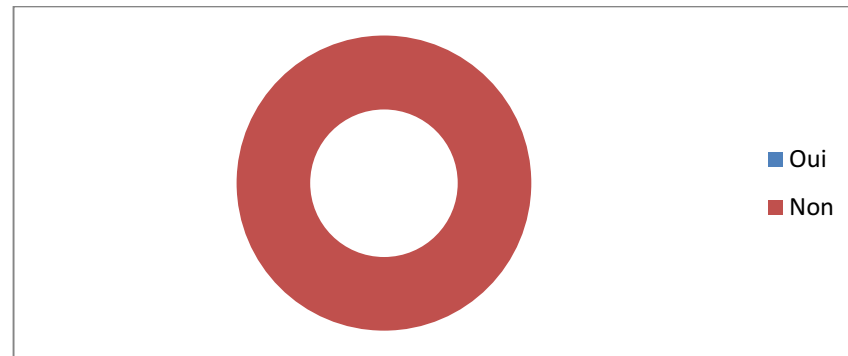
V.4. L'ouverture de nouvelles formations est soumise à une analyse de positionnement qui prend en compte les débouchés attendus en fonction du périmètre concerné (local, national, international)



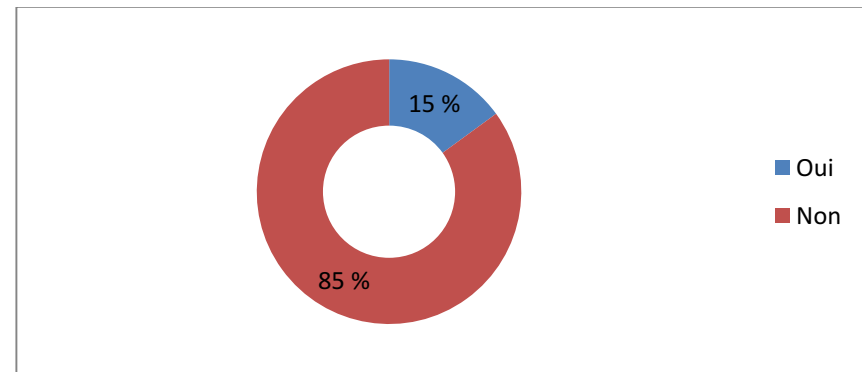
V.5. La performance des composantes en termes d'insertion professionnelle est un élément de discussion du dialogue interne annuel de gestion :



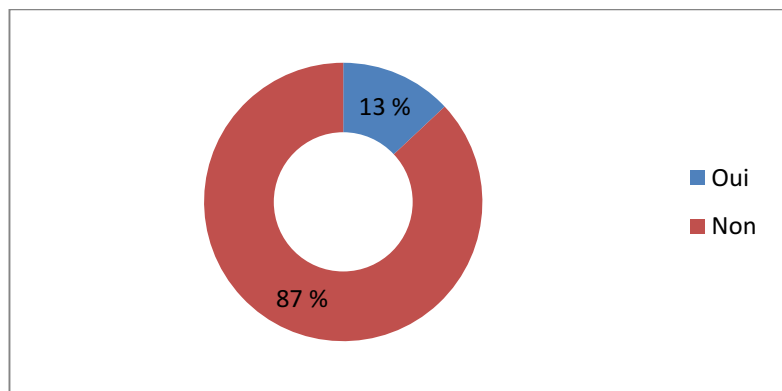
V.6. La performance relative des composantes en termes d'insertion professionnelle est un facteur de modulation des dotations budgétaires :



V.7. Les indicateurs de l'insertion professionnelle sont un élément qui détermine les campagnes d'emploi :

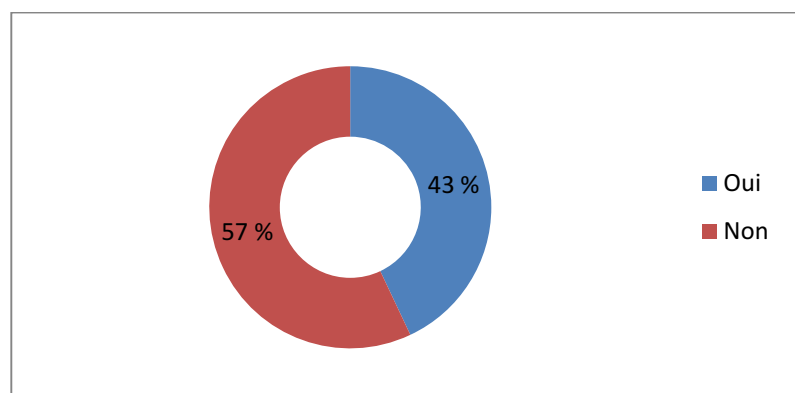


V.8. Les indicateurs de l'insertion professionnelle sont un élément qui détermine les redéploiements de postes entre disciplines et/ou composantes :



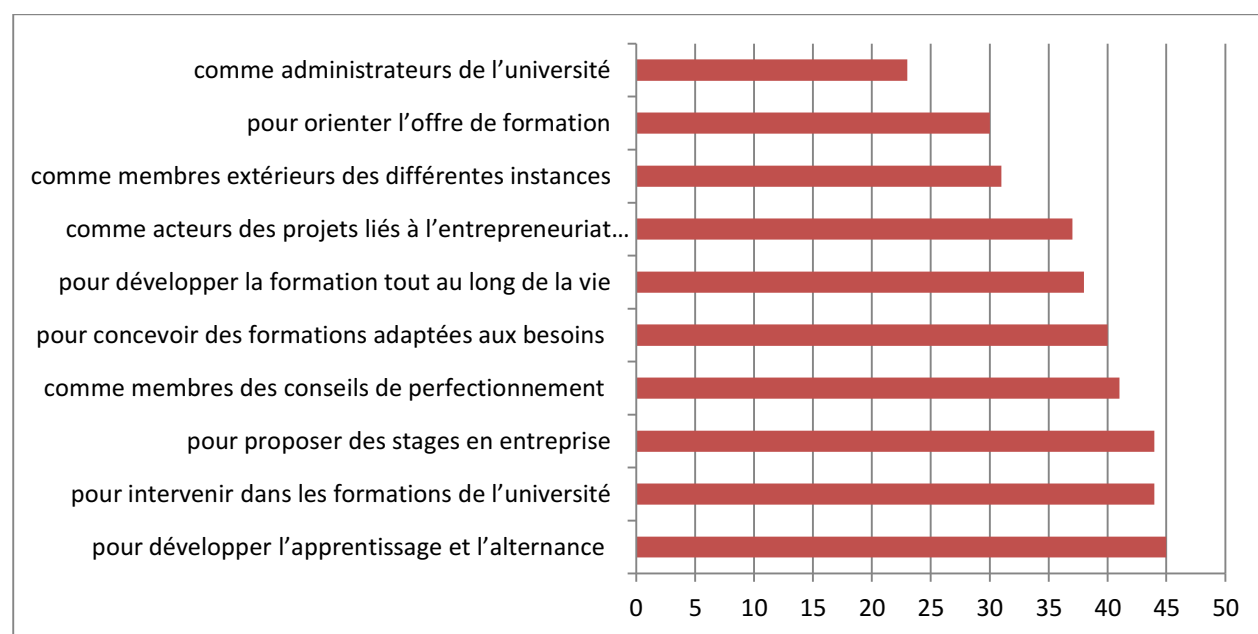
Si plus de la moitié des universités déclare que la performance des composantes en termes d'insertion professionnelle est un élément de discussion du dialogue interne annuel de gestion (indicateur V.5), il semble que les conséquences qui en sont tirées en termes de moyens financiers ou humains sur les dotations des composantes soient très limitées (indicateurs V.6, V.7 et V.8).

V.9. La performance en termes d'insertion professionnelle est un critère d'évaluation des appels à projets internes dans le secteur de la formation et de la pédagogie :



VI. La place et le rôle des parties prenantes externes

VI.1. Les partenaires économiques sont, au regard de la mission d'insertion professionnelle de l'université, particulièrement utiles (plusieurs réponses possibles) :



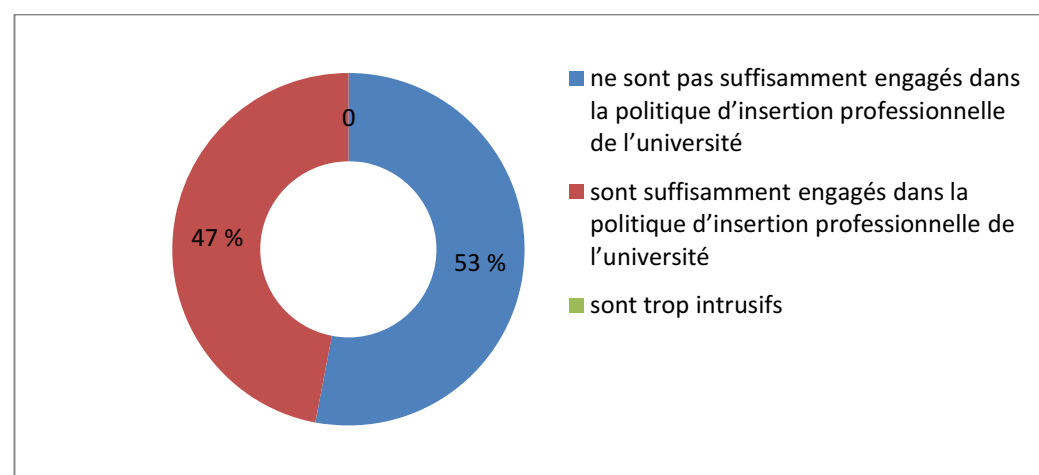
Top 5 des items placés en première position par les universités

item	Nombre de citations en première position
pour proposer des stages en entreprise	11
pour concevoir des formations adaptées aux besoins du marché du travail	11
comme membres des conseils de perfectionnement	8
pour intervenir dans les formations de l'université	7
pour développer l'apprentissage et l'alternance	4

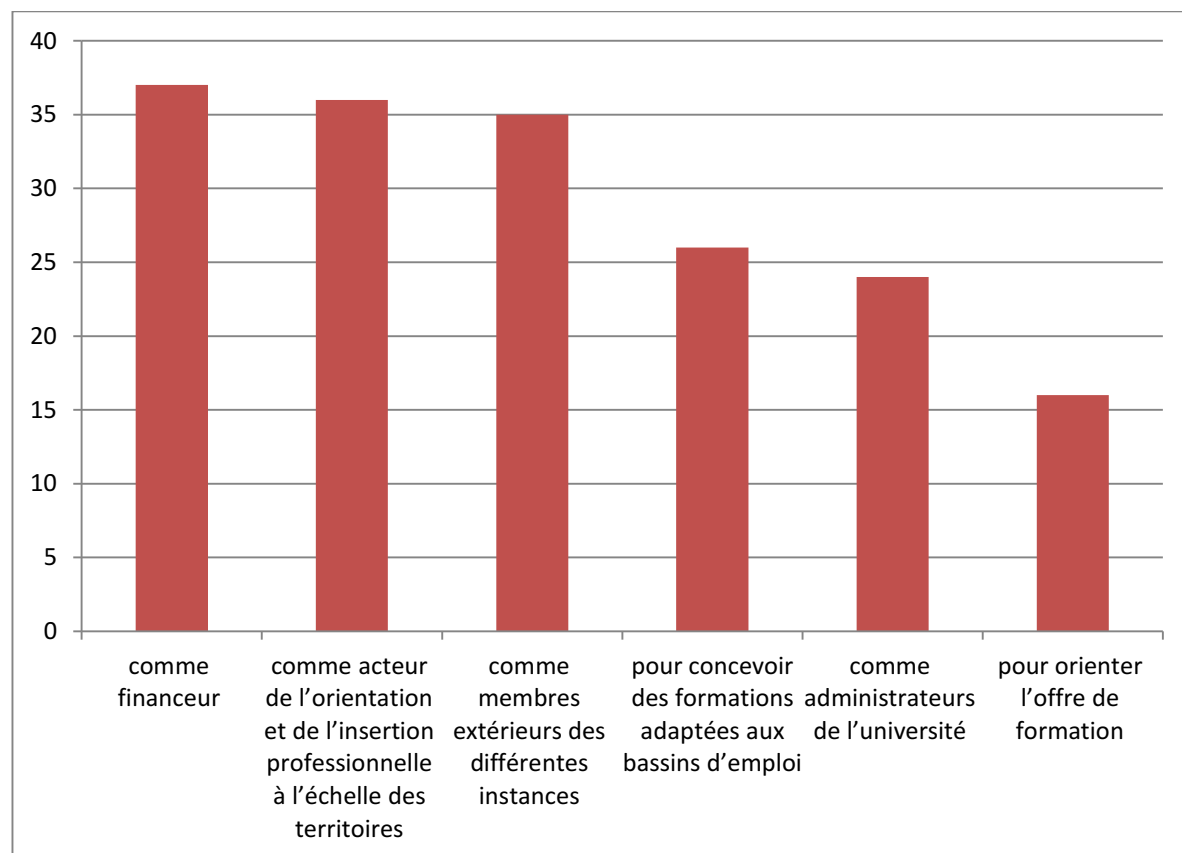
Top 5 des items placés dans les trois premiers choix des universités :

item	Nombre de citations dans les 3 premiers choix
pour proposer des stages en entreprise	31
pour développer l'apprentissage et l'alternance	28
pour intervenir dans les formations de l'université	22
pour concevoir des formations adaptées aux besoins du marché du travail	20
comme membres des conseils de perfectionnement	15

VI.3. Les partenaires économiques :



VI.4. Les collectivités territoriales sont, au regard de la mission d'insertion professionnelle de l'université, particulièrement utiles (plusieurs réponses possibles)



Top 3 des items placés en première position par les universités

item	Nombre de citations en première position
comme acteur de l'orientation et de l'insertion professionnelle à l'échelle des territoires	14
comme financeur	13
pour concevoir des formations adaptées aux bassins d'emploi	7

Top 3 des items placés dans les trois premiers choix des universités :

item	Nombre de citations dans les 3 premiers choix
comme acteur de l'orientation et de l'insertion professionnelle à l'échelle des territoires	30
comme financeur	29
comme membres extérieurs des différentes instances	26

Les réponses à la question : **Merci de bien vouloir nous faire part ici de tout commentaire que vous inspire la mission d'insertion professionnelle des universités.**

Ce n'est pas une mission d'insertion professionnelle, mais d'aide à l'insertion professionnelle. C'est-à-dire une action pédagogique de préparation et d'accompagnement de l'étudiant dans sa recherche de stage et d'emploi.

L'insertion professionnelle est une mission à prendre en compte tout au long du parcours d'un

jeune et doit être intégrée à différentes échelles dans toutes les étapes allant de l'orientation à la formation tout au long de la vie en passant bien entendu par la formation à l'Université.

Le souhait de la plupart des étudiants diplômés est d'accéder à une vie professionnelle librement choisie. Mais sa réalisation s'avère souvent plus compliquée que prévu. Une chose est sûre, la question de l'insertion professionnelle ne doit pas se poser à la fin des études mais le plus tôt possible durant le cursus universitaire.

L'insertion professionnelle est un indicateur primordial de l'évaluation du rôle social et sociétal des universités pour lequel l'Université de Reims Champagne-Ardenne est pleinement engagée.

Question C4 : mesure peu pertinente en raison du taux élevé de poursuite d'étude après la licence.
Question C8 : sans opinion. La question est trop restrictive et il semble impossible d'y répondre sans distinguer les niveaux licence et master.

Le questionnaire tend à isoler les questions d'insertion professionnelle des autres activités de l'université. C'est par exemple le cas pour les questions 21, 22 et 23 : l'université n'a jamais réduit le budget d'une composante en fonction de ses résultats en termes d'insertion professionnelle ou pris en compte directement ces critères dans les décisions en matière de postes. Par contre, ce type de critère est utilisé, de manière non exclusive, pour piloter l'offre de formation et ce pilotage a des conséquences directes en matière budgétaire et peut influencer les décisions en matière de postes. Nous pensons que l'insertion professionnelle des étudiants dépend :

- De la qualité intrinsèque des formations. Cela inclut bien-sûr leur adaptation aux besoins du marché du travail : celle-ci est prise en compte dans le questionnaire, mais essentiellement à travers l'implication des partenaires économiques, donc dans une optique à court terme. Or, les entreprises sont souvent mal à l'aise pour projeter leurs besoins dans le futur. Mais cela inclut aussi des aspects totalement ignorés par le questionnaire. Parfois, l'ancrage de formations dans la recherche fondamentale de pointe engendre de meilleurs résultats en termes de carrières pour les diplômés que l'adaptation des formations à des besoins à court terme.
- De la qualité des relations avec le réseau des diplômés, comme le montre l'exemple des grandes écoles – cet aspect est totalement absent du questionnaire.
- De l'image renvoyée par l'université aux employeurs, souvent influencée par ce qu'ils en avaient eu comme perception il y a 20 ou 30 ans. Il est très significatif que notre université apparaisse bien placée dans les classements internationaux (type Trendence) – à peu près à la hauteur de Science Po Paris, mais pas quand on isole l'opinion des recruteurs français. Cet aspect est totalement absent du questionnaire.

Nous pensons également qu'il faut dépasser une simple problématique d'insertion professionnelle pour tendre vers une aide plus globale à la gestion de carrière, ce qui la relie aux questions de formation tout au long de la vie.

La mission d'insertion professionnelle est désormais bien implantée dans les universités (relativement à 2009). Même si une politique, des stratégies partenariales, des actions sont mises en place, ses résultats sont toujours dépendants des contextes économiques.

Former des citoyens éclairés dans leur choix de formation en lien avec leur projet professionnel et susceptibles de s'adapter aux évolutions de carrières inévitables dans leur cursus

Au regard des questions posées, il nous semble plus opportun que le développement des actions liées à l'insertion professionnelle au sein des établissements passe plus par la voie du cadre législatif et/ou réglementaire que par le biais d'appels à projet plus nombreux. Outre le fait que cela installerait de façon bien plus durable la dynamique, nous constatons aussi que la loi ORE et l'arrêté licence adossés aux orientations stratégiques volontaristes des établissements ont de réels effets structurants et transformants sur l'offre de formation et son amélioration continue. Envisager l'équivalent dans le champ de l'IP serait précieux afin que ces enjeux traversent aussi bien la définition de l'offre de formation mais aussi l'agenda des laboratoires de recherche.

Nous considérons que les formations universitaires se doivent de s'inscrire pleinement dans une logique de FTLV où les temps de formation et d'expérience professionnelle ne sont pas distincts. Un jeune doit pouvoir commencer un parcours de formation diplômant permettant une insertion professionnelle dans laquelle il s'inscrit avec une perspective de reconnaissance des compétences qu'il va développer et de les faire reconnaître dans un parcours académique qui lui permet d'évoluer dans sa carrière professionnelle.

Cette mission est trop peu considérée au sein des universités. Il serait bien de la professionnaliser quitte à en faire un champ disciplinaire à part entière avec des acteurs reconnus, spécialistes et intégrés dans les équipes pédagogiques. Arrêtons de confier cette mission à des enseignants-chercheurs dont les seules préoccupations sont la recherche et la formation dans leur domaine de spécialité.

Il n'est pas facile de répondre à la question C4. Il est certes important de mesurer l'insertion professionnelle des diplômés de licence généraliste, mais il est tout aussi important et peut-être plus de la mesurer après les masters.

Bonjour, La mission d'insertion professionnelle est une vaste tâche qui mobilise une infinité d'acteurs internes et externes à l'université. Elle doit être pilotée au niveau central par une vice-présidence de plein pouvoir directement en lien avec le président. Elle doit avoir obligatoirement des relais bien identifiés au sein de chaque composante voire de chaque département d'université pour être efficace et permettre de concevoir des dispositifs au plus près des besoins des étudiants et du marché de l'emploi.

Il n'est pas simple de répondre oui ou non alors que l'attention à l'insertion professionnelle est de niveau différent selon le type de formations.

La mission d'insertion professionnelle est particulièrement sensible dans les universités de SHS ; plus qu'ailleurs, l'interface avec le tissu socio-économique doit permettre de qualifier les compétences de nos étudiants issus de formations où les champs d'insertion sont plus ouverts. Nous demandons des moyens humains pérennes pour mieux accompagner les projets étudiants et les équipes, valoriser les nombreuses actions menées notamment par les masters sur les projets tuteurés, organiser structurellement nos liens avec le monde professionnel dans une meilleure connaissance réciproque.

La mission d'insertion professionnelle doit être portée politiquement dans les établissements. Pour la question de la réussite, l'insertion professionnelle est un facteur très important mais pas l'unique, l'orientation, le suivi, l'engagement, la motivation de l'étudiant dans ses études, son

épanouissement, etc. sont autant de facteurs qui jouent dans la réussite des étudiants. En outre, l'université doit veiller à améliorer et valoriser les compétences acquises par les étudiants dans le sens d'une meilleure employabilité mais pour un certain nombre de formations.

La mission insertion professionnelle est peu à peu reconnue au sein de l'université, les équipes pédagogiques s'en saisissent plus et mieux, de façon variable en fonction des secteurs et des niveaux d'études. Il reste cependant du chemin à parcourir.

Ce n'est pas le critère prépondérant à l'aune duquel doit être évalué une formation.

En dehors de l'enseignement, les enseignants devraient avoir la mission d'insertion professionnelle clairement identifiée dans leurs attributions. Certains n'y sont pas assez sensibilisés.

Difficulté à développer une politique d'IP au niveau de l'établissement car l'IP est souvent analysée et gérée au niveau d'une formation, voire d'un parcours.

Pas de stratégie partagée entre la FI et la FC.

Des initiatives innovantes comme le projet PITON permettent d'envisager de nouveaux axes et de nouvelles perspectives à l'échelle de l'établissement.

Perspective de la création d'un observatoire de l'IP rassemblant les services concernés (BAIP, DAPAC), les référents IP des composantes et le Club des entreprises afin d'appuyer la politique de l'IP de l'établissement

Diffuser une vision transversale de l'IP au sein de l'établissement sur la base d'un projet fédérateur partagé.

Piste de réflexion : étudier la pertinence d'un item insertion professionnelle au sein du contrat pédagogique de réussite

La place des anciens étudiants dans la stratégie d'insertion professionnelle des formations n'est pas évoquée dans votre enquête.

De la même façon, l'individualisation des parcours des étudiants et la continuité de l'accompagnement (entre l'orientation et l'insertion professionnelle) constituent des enjeux d'évolution des actions menées pour l'insertion professionnelle de nos étudiants.

Mise en perspective internationale

Comparer termes à termes les données de l'insertion professionnelle des diplômés entre différents pays impliquerait qu'à un même niveau donné, licence ou master par exemple, on puisse non seulement disposer de statistiques équivalentes (situation dans l'emploi 30 mois après l'obtention du diplôme par exemple) mais surtout que les notions étudiées recouvrent des réalités comparables.

Autrement dit, il faudrait s'assurer qu'un diplômé de master en France cinq ans après le Bac soit comparable à un diplômé de master en Angleterre, en Italie, en Allemagne ou en Finlande pour comparer la performance des universités dans ce domaine. Comment procéder quand on connaît les différences entre systèmes éducatifs ? Faut-il intégrer les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs françaises ? Les *faschschule* allemandes ? Comment tenir compte de la nature particulière des contrats de travail ? On comprend bien qu'un débutant de 29 ans dans l'emploi en Suède qui a obtenu son dernier diplôme à 28 ans et son homologue en France qui est sorti avec son master à 23 ans ne sont pas tout à fait dans la même situation...

En fait, les traditions nationales éducatives et professionnelles varient profondément au point qu'il serait sans doute abusif de comparer des taux d'insertion pour en tirer quelque signification. Certaines données peuvent être examinées pour en tirer quelques enseignements, notamment à partir des enquêtes européennes sur les forces du travail⁵².

La commission européenne a aussi publié récemment une cartographie du suivi de l'insertion professionnelle des diplômés de 31 pays, qui relève que 18 d'entre eux ont mis en œuvre des procédures de suivi de l'insertion professionnelle au niveau de leur système éducatif⁵³. L'étude montre que les pays qui suivent les diplômés utilisent soient des données administratives, soit des enquêtes, soit une combinaison des deux méthodes. La majeure partie des enquêtes recueille des données sur les caractéristiques de l'emploi et le parcours des diplômés, très peu (13 sur 123 enquêtes identifiées) s'intéressent aux activités sociales et civiques des diplômés. Pour la commission européenne, le suivi des diplômés constitue un élément au cœur du système d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur : il permet de disposer d'informations sur la qualité des études et sur la capacité des établissements à préparer les étudiants pour l'emploi, mais c'est aussi un instrument puissant pour améliorer la conception et l'actualisation des diplômes et des formations. Il est à noter que dans certains pays (Bulgarie, Danemark, Finlande, Pays-Bas) les taux d'insertion des diplômés comme indicateurs de performance ou de qualité sont pris en compte dans la détermination de financements des établissements d'enseignement supérieur.

La commission européenne estimant qu'une expérience professionnelle en rapport avec ses études réduit de presque de moitié le risque de se retrouver au chômage ou dans un emploi à faible qualification, elle a également lancé une étude pilote dans huit pays (Autriche, République Tchèque, Croatie, Allemagne, Grèce, Lituanie, Malte, Norvège) visant à conduire une enquête de suivi des diplômés au niveau international⁵⁴. Parmi les premiers enseignements de cette enquête, il apparaît que moins de la moitié des diplômés estiment que leurs études les ont convenablement préparés à développer les compétences en littératie, numératie et numérique, comme en compétences sociales, entrepreneuriales et managériales. Les universités dites « de recherche » préparent mieux au premier groupe de compétences alors que les autres préparent mieux au deuxième groupe. Les environnements d'apprentissage qui prévoient une large place pour la résolution de problèmes ou la conduite de projets sont largement plébiscités comme préparant mieux aux compétences attendues pour la vie professionnelle et sociale.

Globalement, la prise en compte des contextes particuliers de chaque pays nous éclaire finalement plus sur les différentes façons de considérer l'insertion professionnelle qu'une sorte de benchmarking

⁵² Couppié Thomas et Mansuy Michèle, *L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées*. Économie et Statistique, vol. 378 379, n° 1, p. 147-165 2004.

⁵³ European Commission, 2020, *Mapping the state of graduate tracking policies and practice in the EU Member States and EEA countries*, Final Report, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Brussels, mars 2020.

⁵⁴ European Commission, 2020, *Eurograduate Pilot Survey, Design and implementation of a pilot European graduate survey*, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Brussels, juin 2020.

méthodologiquement aléatoire entre des établissements et des cultures nationales de l'emploi et de la formation sensiblement différents.

L'examen de la transition entre la formation initiale et l'emploi montre une diversité des traditions nationales qui forme des modèles variés et contrastés. Pour ne retenir que deux exemples de pays voisins, l'Allemagne et l'Angleterre ont des pratiques profondément différentes. En Allemagne, une grande partie des jeunes entre dans des formations par alternance pour obtenir un diplôme professionnel prévu dans l'organisation du marché du travail. C'est donc un processus en deux étapes, où les statuts d'étudiant et d'actif se combinent dans une organisation fruit d'une coopération entre les entreprises, les partenaires sociaux et les pouvoirs publics (au niveau régional et fédéral). En Angleterre, ce sont plutôt les entreprises et le marché du travail qui organisent la formation professionnelle après l'entrée des jeunes sur le marché du travail : le système éducatif s'occupe essentiellement de la formation des personnes plus que des métiers et professions.

En reprenant certains résultats de l'enquête Eurostudent VI⁵⁵ concernant le rapport des étudiants à l'emploi salarié durant leurs études, Charles et Deles (2018) restituent cette diversité. Elle oppose les pays dans lesquels le modèle dominant des études est celui d'un plein temps assez séparé du monde de l'emploi et ceux pour lesquels les études se vivent plutôt dans une alternance avec les expériences professionnelles. Ainsi, 80 % des étudiants danois et 73 % des étudiants suédois ont déjà occupé un emploi avant d'entrer dans le supérieur, contre seulement 50 % d'étudiants français et 26 % d'étudiants italiens. On décrit donc là des expériences des études tout à fait contrastées : gouvernées par un idéal de promptitude, souvent soumises à une norme d'insertion professionnelle immédiate après le diplôme dans le cas français ; plus étalées dans le temps, moins séquencées, plus ouvertes à des expériences extérieures aux études dans le cas suédois.

Elle différencie aussi les pays dont les études supérieures sont déjà largement organisées par des spécialisations professionnelles, comme en France ou en Allemagne, et ceux dont les études supérieures sont articulées autour de la formation de la personne. Ainsi, en Angleterre, l'objectif premier est l'employabilité personnelle, dans laquelle les certifications comptent autant que les expériences extra-académiques, pour nourrir une expérience étudiante qui forme la personnalité. Sauf en médecine et chez les ingénieurs, le passage universitaire attribue rarement une identité disciplinaire aux étudiants qui les suivront durant leur vie professionnelle. "Dans ce cadre, la logique d'employabilité ne consiste pas à développer des compétences spécifiques à un métier ou à un champ professionnel, mais plutôt à constituer un corpus de compétences transversales, permettant d'être employable dans la plupart des métiers d'encadrement et d'expertise."⁵⁶ Peu de stages et d'expériences professionnelles sont prévus durant les études en Angleterre : c'est en passant dans le monde du travail qu'on acquiert des compétences spécifiques à son métier.

En Suède, l'alternance entre périodes d'études et périodes d'emploi comme le travail à temps partiel nourrissent des expériences professionnelles largement développées au cœur de la vie des étudiants et favorisées par l'organisation des cursus, qui offre beaucoup de souplesse. Il est fréquent qu'en fin de parcours universitaire les étudiants occupent déjà des emplois qualifiés à temps partiel en rapport avec leur formation. Plutôt que l'acquisition de capacités intellectuelles ou de culture générale, c'est l'application de savoirs académiques à une pratique professionnelle qui permet de développer des compétences transversales. L'imbrication très forte des activités scolaires et salariées permet de combiner l'acquisition des savoirs avec leur application concrète. Ainsi les formations en histoire, notamment parce qu'elles apportent des compétences analytiques fortes, mènent à des positions sociales variées.

En conclusion de ce rapide tour d'horizon, il apparaît que les différentes cultures nationales organisent différemment la transition entre le système éducatif et la vie active à la fois en fonction de leurs traditions éducatives (place et conception de la formation universitaire notamment), de la structure de leur marché

⁵⁵ Eurostudent est un consortium européen qui réalise des enquêtes sur les conditions de vie et d'études des étudiants en Europe à partir d'une grille de questions insérées au sein d'enquêtes nationales, celle de l'Observatoire national de la vie étudiante pour la France. <https://www.eurostudent.eu>

⁵⁶ Charles Nicolas, *Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède*, Sociologie du Travail, vol. 56, n° 3, p. 320-341, 2014.

du travail (rôle des entreprises dans la formation professionnelle par exemple) voire même de la place des jeunes dans la société. L'exemple italien, qui n'a pas été développé ici, montrerait ainsi qu'il est caractérisé par une prise d'autonomie plus tardive et un maintien prolongé des jeunes dans la famille.

Charles Nicolas considère que si aucun modèle ne semble s'imposer spontanément, certains exemples interpellent néanmoins la préférence traditionnelle en France pour un certain cloisonnement entre le moment des études et celui de l'emploi, qui amène paradoxalement les formations d'enseignement supérieur à tenter de compenser le manque de liens naturels avec le monde professionnel par une recherche plus grande d'adéquation des contenus aux besoins des employeurs.

**Extraits du code de l'éducation relatifs à l'insertion professionnelle
dans le secteur de l'enseignement supérieur**

Article L 123-1 La stratégie nationale de l'enseignement supérieur et les conditions de sa mise en œuvre font l'objet d'un rapport biennal présenté au Parlement. Ce rapport analyse les résultats des politiques mises en œuvre en faveur de la qualité de la vie étudiante, de la réussite et de l'insertion professionnelle des étudiants

Article L123-3 Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

3° L'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ;

L 124-1 Les périodes de formation en milieu professionnel et les stages correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève ou l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification et de favoriser son insertion professionnelle.

Article L124-4 Tout élève ou étudiant ayant achevé sa période de formation en milieu professionnel ou son stage transmet aux services de son établissement d'enseignement chargés de l'accompagner dans son projet d'études et d'insertion professionnelle un document dans lequel il évalue la qualité de l'accueil dont il a bénéficié au sein de l'organisme. Ce document n'est pas pris en compte dans son évaluation ou dans l'obtention de son diplôme.

Article L611-5 Un observatoire de l'insertion professionnelle est institué dans chaque université par délibération du conseil d'administration après avis de la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique. Cet observatoire remplit la mission définie au 1° de l'article [L. 124-2](#).

Avec les milieux professionnels qui sont associés aux enseignements supérieurs conformément à l'article [L. 611-2](#), cet observatoire :

1° Diffuse aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et les besoins des entreprises ;

2° Assiste les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi et les informe des évolutions du marché du travail ;

3° Conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle ;

4° Prépare les étudiants qui en font la demande aux entretiens préalables à l'embauche ;

5° Recense les entreprises, les associations et les organismes publics susceptibles d'offrir aux étudiants une expérience professionnelle en lien avec les grands domaines de formation enseignés dans l'université, en vue de leur proposer la signature de conventions de stage ;

6° Informe les étudiants sur les métiers existant dans la fonction publique et les accompagne dans l'identification et la préparation des voies d'accès à la fonction publique.

L'observatoire présente un rapport annuel à la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique sur le nombre et la qualité des stages effectués par les étudiants, ainsi que sur l'insertion professionnelle de ceux-ci dans leur premier emploi.

Les statistiques comportant les taux d'insertion professionnelle des étudiants, constatés un an et deux ans après l'obtention de leur diplôme, sont publiées sur le site internet de l'établissement et, pour les formations qui y sont inscrites, dans le cadre de la procédure nationale prévue au deuxième alinéa du I de l'article L. 612-3. Elles sont prises en compte dans le cadre de l'examen de la demande par l'établissement d'accréditation de son offre conférant un grade ou un titre universitaire, conformément à l'article [L. 613-1](#). Chaque élève en est obligatoirement informé en amont de son orientation dans un nouveau cycle ou une formation supérieure.

Un observatoire national de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur agrège les statistiques produites par les observatoires d'établissements et coordonne leurs actions communes. Un arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur précise l'organisation de cette instance et les

modalités de représentation au sein de l'observatoire des acteurs des établissements portant des formations supérieures.

Article L 611-6 (contrats pluriannuels) L'État peut passer des contrats pluriannuels avec des établissements d'enseignement supérieur afin de soutenir des dispositifs participant à la mission de service public de l'enseignement supérieur et présentant des caractéristiques innovantes en termes d'insertion professionnelle.

Art. L. 611-12 (année de césure) : Tout étudiant peut, sur sa demande et avec l'accord du président ou directeur de l'établissement dans lequel il est inscrit, suspendre temporairement ses études dans des conditions fixées par décret.

Article L 612-1 (statistiques sur l'insertion professionnelle) Les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs d'inscription des étudiants dans toutes les formations dispensées, de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants. Chaque étudiant en dispose avant son orientation dans une formation supérieure et notamment au cours de la procédure nationale de préinscription définie à l'article [L. 612-3](#). Dans l'élaboration et la communication de ces statistiques, les établissements peuvent bénéficier du concours des services et établissements publics de l'État chargés des études statistiques, qui peuvent, à cette fin, leur fournir un soutien méthodologique et valider la fiabilité des enquêtes conduites. Ces statistiques sont rendues publiques sur le site internet de l'établissement.

Article L 612-3 (premier cycle) III.- Les capacités d'accueil des formations du premier cycle de l'enseignement supérieur des établissements relevant des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur sont arrêtées chaque année par l'autorité académique après dialogue avec chaque établissement. Pour déterminer ces capacités d'accueil, l'autorité académique tient compte des perspectives d'insertion professionnelle des formations, de l'évolution des projets de formation exprimés par les candidats ainsi que du projet de formation et de recherche de l'établissement.

Article L 612-7 (études doctorales) Les formations doctorales sont organisées dans le cadre d'écoles doctorales dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Elles comprennent un encadrement scientifique personnalisé de la meilleure qualité ainsi qu'une formation collective comportant des enseignements, séminaires ou stages destinés à conforter la culture scientifique des doctorants, à préparer leur insertion professionnelle ou ...

Article L 613-1 (accréditation) Le contenu et les modalités de l'accréditation des établissements sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'accréditation, par son contenu et ses modalités, prend en compte le lien entre enseignement et recherche au sein de l'établissement, la qualité pédagogique, la carte territoriale des formations, les objectifs d'insertion professionnelle et les liens entre les équipes pédagogiques et les représentants des professions concernées par la formation.

Article L614-2 (schéma de services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche) Le schéma de services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche, élaboré conformément aux articles [2](#) et [10](#) de la loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, organise le développement et une répartition équilibrée des services d'enseignement supérieur et de recherche sur le territoire national. Il vise à assurer une offre de formation complète, cohérente et de qualité à un niveau régional ou interrégional et définit les moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'accueil et l'insertion professionnelle des étudiants en tenant compte des priorités nationales et régionales en termes de politiques de l'emploi et de développement économique.

Article L 711-1 Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel définissent leur politique de formation, d'aide à l'insertion professionnelle, de recherche et de documentation dans le cadre de la réglementation nationale et dans le respect de leurs engagements contractuels

Article L 811-2 Les étudiants sont associés à l'accueil des nouveaux étudiants, à l'animation de la vie des établissements d'enseignement supérieur et aux activités d'aide à l'insertion professionnelle.

Article R. 631-1-6 (formations de santé) Les objectifs nationaux pluriannuels de professionnels de santé à former mentionnés à l'article [L. 631-1](#) sont définis pour répondre aux besoins du système de santé, réduire les inégalités d'accès aux soins et permettre l'insertion professionnelle des étudiants par arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la santé, sur proposition d'une conférence nationale réunissant des représentants des acteurs du système de santé et des organismes et institutions de formation des professionnels de santé.

Article R 715-9-2 Les universités de technologie concourent aux missions du service public de l'enseignement supérieur définies aux articles [L. 123-1](#) à [L. 123-9](#), notamment en matière de formation initiale et continue tout au long de la vie, d'insertion professionnelle, de recherche scientifique et technologique et de diffusion de la culture humaniste, scientifique, technique et industrielle, de transfert de technologie et d'innovation, et de coopération internationale et européenne.

Article D612-1-4 (capacités d'accueil des formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur) Pour déterminer chaque année les capacités d'accueil de chaque formation du premier cycle, le recteur de région académique tient compte des perspectives d'insertion professionnelle des formations dont il a connaissance.

Article D643-62-2 (IUT) Pour mener à bien leurs missions, les commissions pédagogiques nationales peuvent être chargées de conduire des études sur l'insertion et le devenir professionnel des diplômés.

Article D714-1 Afin d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants, les universités peuvent procéder, conformément à l'article [L. 714-1](#), à la création de services communs à leurs diverses composantes.

Elles peuvent également, conformément à l'article [L. 714-2](#), créer des services communs à plusieurs d'entre elles.

Ces services prennent respectivement le nom de services universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle ou de services interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle territoriale des formations, les objectifs d'insertion professionnelle et les liens entre les équipes pédagogiques et les représentants des professions concernées par la formation.

Article D714-2 Le service commun universitaire a pour mission d'organiser l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants à leur entrée à l'université et tout au long du cursus universitaire. Il assure ultérieurement avec les enseignants le suivi de leur insertion professionnelle.

À cet effet, le service commun universitaire conduit les actions suivantes :

1° Il contribue, en liaison avec les régions et de l'ONISEP, à l'information des futurs bacheliers sur les formations universitaires ;

1°-1° Il concourt, conformément au cadre national de référence établi conjointement entre l'Etat et les régions, aux actions d'information sur les métiers et les formations organisées par les régions en direction des étudiants ;

2° Il participe à l'élaboration de la politique d'information de l'université et constitue à cette fin une documentation sur les formations dispensées par l'université. Il rassemble, en liaison avec les services et établissements compétents, une documentation sur les études, les professions et l'insertion professionnelle ;

3° Il favorise la réalisation de la mission d'orientation confiée aux enseignants-chercheurs du service public de l'enseignement supérieur par le présent code et le [décret n° 84-431 du 6 juin 1984](#) relatif au statut des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur et collabore à des travaux d'enquête, d'étude et de recherche documentaires et bibliographiques ;

4° Il développe, notamment dans le cadre des programmes universités-industries, toute action destinée à favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et établit les relations nécessaires avec le monde des

professions et les services de l'emploi. Il élabore annuellement un rapport sur l'insertion professionnelle des anciens étudiants.

Ce rapport, après avoir été soumis au conseil d'administration, est transmis par ce dernier au Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

Article D811-1 En application des dispositions de l'article [L. 811-2](#), les étudiants sont associés à l'accueil des nouveaux étudiants, à l'animation de la vie des établissements d'enseignement supérieur et de la vie étudiante ainsi qu'aux activités d'aide à l'insertion professionnelle. À cette fin, ils peuvent être recrutés, par contrat, par les présidents, les directeurs des établissements publics d'enseignement supérieur et les directeurs généraux des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires pour exercer les activités suivantes :

1° Accueil des étudiants ;

2° Assistance et accompagnement des étudiants handicapés ;

3° Tutorat ;

4° Soutien informatique et aide à l'utilisation des nouvelles technologies ;

5° Appui aux personnels des bibliothèques et des autres services ;

6° Animations culturelles, artistiques, scientifiques, sportives et sociales ; actions dans le domaine de la promotion de la santé et du développement durable ;

7° Aide à l'insertion professionnelle ;

8° Promotion de l'offre de formation.

Article D 811-4 (emploi étudiant) Les étudiants bénéficiaires des contrats poursuivent leurs études et exercent les activités prévues au contrat, en temps partagé, selon un rythme approprié. Les modalités d'exercice des activités et d'accomplissement du volume effectif de travail, prévues au contrat, sont organisées et aménagées en fonction des exigences spécifiques de la formation suivie afin de permettre la poursuite simultanée des études et l'insertion professionnelle des étudiants

Offre de service de la DGESIP en matière d'insertion professionnelle

Cette offre de service est découpée en 6 rubriques :

FTLV : animation du réseau des conseillers académiques à la formation continue dans l'enseignement supérieur ; liste des partenaires du monde professionnel (associations, entreprises, branches, OPCA) signataires d'une convention de coopération avec le ministère de l'éducation nationale

Stages : page web dédiée comportant notamment le guide des stages s'adresse aux personnes souhaitant effectuer un stage dans une entreprise privée, une administration, un établissement public à caractère industriel et commercial, un établissement public à caractère administratif, une institution, une collectivité territoriale, une association, ou tout autre organisme d'accueil, en France ou à l'étranger. Le guide est téléchargeable au format P.D.F.

Césure : Foire aux questions (FAQ) relative à l'année de césure

Entrepreneuriat : Accompagnement de l'entrepreneuriat étudiant par le développement des Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert, l'entrepreneuriat (PEPITE) ; Mutualisation des bonnes pratiques et expertise réglementaire. Développement d'une plateforme dynamique d'enregistrement, de suivi et de services aux étudiants dans le cadre du statut national d'étudiant entrepreneur

CMQ : Co-animation et suivi avec la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) du Réseau national des campus des métiers et des qualifications.

SHS et LLA : Constitution et accompagnement d'un groupe pilote des porteurs de projets lauréats des appels à manifestation d'intérêt insertion professionnelle en Sciences Humaines et Sociales (SHS) et Lettres Langues et Arts (LLA) : échanges de pratiques, construction d'outils (guides, préconisations, etc.).

**Comment les entreprises envisagent la mission d'insertion professionnelle :
l'exemple d'une DRH du groupe VYV**

La mission a interrogé le directeur des ressources humaines (F. Hertzberg) ainsi que la responsable du programme de gestion des emplois et parcours professionnels (L. Vandamme) du groupe VYV, qui compte 45 000 employés dans le domaine de l'assurance, des soins, des services et de l'habitat social.

Pour les responsables de ressources humaines du groupe VYV, une considération essentielle lorsqu'ils examinent des candidats issus de master ou équivalent est de déterminer si l'étudiant a connu une période d'alternance, un stage approfondi ou un emploi durant ses études. Cette expérience signifie pour eux que ces étudiants ont à priori une appréhension plus rapide de la dimension opérationnelle. À contrario, d'autres étudiants, même brillants, peuvent préférer un traitement approfondi et complet de la question en tenant moins compte du contexte et des contraintes de temps et de coûts.

Dans certaines formations de sciences humaines et sociales, le déficit concernant l'adaptation professionnelle trouve sa source dans le fait que les enseignants ne connaissent pas du tout les entreprises et ne peuvent pas conséquent mettre en perspective professionnelle les connaissances qu'ils transmettent. En revanche, les atouts des diplômés de ces secteurs sont leur capacité à prendre du recul et leur approche pluridisciplinaire qui sera nécessaire pour s'adapter aux futures mutations, qui ne sont pas le simple prolongement de ce qui existe.

Contrairement aux universités, les écoles et grandes écoles se sont toutes dotées de fonctions autour de la relation aux entreprises, et elles sont donc plus visibles pour les employeurs. Les universités ont très peu de moyens en la matière et pas de fonctions support pour rivaliser dans ce domaine.

Pour les directions de ressources humaines, la diversité des diplômes universitaires représente un facteur de complexité par rapport aux écoles, peu nombreuses et généralement hiérarchisées dans des classements connus. Comment apprécier la qualité d'un diplôme universitaire ? La hiérarchie en fonction des formations, des établissements et des territoires est plus lisible par les universitaires que par les entreprises. Les grandes écoles et certaines filières universitaires bien identifiées ont un effet rassurant de la marque sur les employeurs, effet qui se renforce avec celui des réseaux de pairs et d'anciens diplômés déjà en place dans les entreprises. Seul le parcours et les expériences (projets, alternances...) peuvent inverser les tendances naturelles et les effets de réputation.

Les responsables de ressources humaines se donnent l'objectif d'être les agents du salarié dans l'entreprise : qui est l'agent des diplômés dans une université ?

Extraits de schémas régionaux de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation**SRESRI AURA**

L'ambition du SRESRI AURA se décline autour de 6 objectifs majeurs dont un intitulé : « Enseignement supérieur et formation : la Région de la réussite étudiante et de l'insertion professionnelle ».

Dans un climat de concurrence généralisée, les connaissances, savoirs et compétences sont constamment réinterrogés et les entreprises doivent répondre au défi de l'innovation seule à même de leur garantir l'accès à de nouveaux marchés, et aux questions relatives au niveau de qualification nécessaire à sa mise en œuvre. Les défis de la massification de l'enseignement supérieur et de l'individualisation des parcours, doivent être également au cœur du schéma régional et nécessitent de prendre en compte, d'une part, la logique de structuration et d'amélioration continue de l'écosystème universitaire régional garantissant la qualité des contenus de formations et, d'autre part, la logique d'adaptation et de réactivité en réponse aux besoins immédiats exprimés par le monde économique et la société.

Par ailleurs, l'évolution du marché du travail conduit à une plus grande attention aux conditions d'insertion professionnelle des jeunes diplômés et aux parcours professionnels (formation continue des salariés et des demandeurs d'emploi) dans des contextes évoluant à grande vitesse et exigeant en termes d'innovation. Chacun doit pouvoir acquérir les compétences lui permettant de surmonter les exigences des métiers de demain. Pour ce faire, il est nécessaire de renforcer le dialogue entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et le tissu économique pour identifier des parcours de formation adaptés aux besoins et faire évoluer les contenus de formation afin d'anticiper les mutations

La Région accompagnera les établissements d'enseignement supérieur dans leurs démarches de construction de réponses aux enjeux évoqués ci-dessus. Elle souhaite dans un souci de cohérence de l'offre de formation (initiale et continue) éviter des concurrences entre établissements, renforcer les interactions entre monde socio-économique et monde académique, favoriser le maillage territorial entre sites métropolitains et sites de proximité et articuler les dispositifs régionaux sur les champs de l'innovation, de la formation et de l'internationalisation. Les modes d'intervention qu'elle mettra en œuvre devront inciter les porteurs de projets à construire des réponses coordonnées à l'échelle des trois sites académiques et favoriser des articulations à l'échelle régionale entre ces sites.

La Région financera des projets qui permettent de : accompagner les établissements d'enseignement supérieur dans la définition d'une offre de formation continue et en alternance en réponse aux besoins, notamment en soutenant la démarche de description des formations et des diplômes en compétences ce qui permet de valoriser auprès des entreprises les savoir-faire et les savoir-être des étudiants ; doubler le nombre d'apprentis du supérieur ; soutenir et renforcer les initiatives favorisant l'insertion professionnelle (création de plateformes emploi/formation de mise en relation des entreprises et des étudiants, outils de suivi des cohortes d'étudiants par grands domaines de formation, organisation de rencontres étudiants-entreprises,...) ; soutenir les initiatives de valorisation des stages en entreprise (outils et plateformes numériques de partage de connaissance entre l'attente des entreprises et l'apport des étudiants stagiaires, nouvelles modalités de travail à distance,...) ; accélérer la diffusion des pédagogies innovantes (pédagogies numériques, enseignements à distance et modulaires, hybridation des compétences et des contenus, pédagogies développant la créativité et l'innovation...) ; accompagner les établissements dans leur stratégie de visibilité et d'attractivité internationale.

SRESRI Occitanie

Orientation stratégique 2 : Réduire les inégalités, favoriser la réussite et l'accès à l'emploi.

Priorité 1 : Favoriser un accès équitable à l'enseignement supérieur en Occitanie.

Priorité 2 : Promouvoir un environnement favorable au succès des étudiants.

Priorité 3 : Développer le numérique, les pédagogies innovantes et l'insertion dans l'emploi.

Dans le cadre des conventions avec les ComUEs, la Région accompagnera et renforcera les Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITE). L'accompagnement des formations / actions

telles que les doctoriales sera poursuivi avec un renforcement des retours sur les jeunes entreprises innovantes à succès. La formation pour et par la recherche dans un laboratoire public ou en entreprise (PILE-CIFRE) sera développée avec le soutien de la Région. La Région en lien avec les Sociétés d'Accélération et de Transfert Technologique (SATTs) et les partenaires (collectivités, incubateurs, Banque Publique d'Investissement - BPI ...) favorisera, dès les stades initiaux des programmes de maturation, l'incubation et l'émergence de start-up technologiques ainsi que de projets entrepreneuriaux adressant l'Economie Sociale et Solidaire (ESS). La Région favorisera des actions innovantes développant les liens entre établissements et entreprises : hub de créativité, incubateur en milieu universitaire, club d'affaire étudiant, tiers lieux,...

En matière d'apprentissage, la Région se fixe le double-objectif d'augmenter significativement le nombre d'apprentis tout en renforçant l'excellence et l'attractivité de cette voie de formation.

La stratégie régionale apprentissage sera axée autour de trois piliers :

- mieux accompagner les apprentis et leurs familles,
- l'offre de formation et la réussite des parcours en CFA,
- mobiliser les entreprises.

Les personnels enseignants et l'insertion professionnelle

À première vue, les enseignants-chercheurs n'ont pas historiquement joué un rôle majeur dans les politiques d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants. Lors d'un colloque au début des années 2000, Philippe Meirieu, alors directeur d'IUFM, pouvait ainsi ironiser : « *les universitaires sont dans l'immense majorité d'entre eux des gens qui n'ont jamais eu de projet professionnel, puisqu'ils se sont contentés de se laisser porter par la réussite de leurs propres études. Ils n'ont jamais donc développé de projet spécifique.* »⁵⁷

La politique ministérielle ne tend pourtant pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, mais plutôt vers la mobilisation d'un ensemble d'acteurs, au sein de laquelle la place et le rôle des enseignants-chercheurs peuvent susciter des questionnements, malgré le décret de 1984 relatif au statut des enseignants-chercheurs qui prévoit notamment qu'ils « assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants ». Les 79 universités qui avaient répondu à une enquête de la DGESIP en 2016 avaient estimé que 3 580 personnels exerçaient sur des missions dédiées à l'orientation et/ou l'insertion professionnelles, dont 73 % d'enseignants et d'enseignants chercheurs. Malgré le lancement officiel du dispositif « d'orientation active » à la fin des années 2000, l'association « active » des enseignants-chercheurs aux réformes dans le processus d'orientation de l'étudiant interroge de fait un modèle pédagogique universitaire encore trop centré sur la transmission des connaissances.

La massification des effectifs universitaires pose la question d'un recours aux seuls spécialistes de l'orientation pour assurer un accompagnement de l'ensemble des étudiants sur ces questions, ou d'un recours à des prestataires extérieurs (APEC, associations...) qui eux, non plus, sont rarement capables de prendre en charge plus que quelques personnes de façon ponctuelle. La question du recours aux enseignants-chercheurs est donc incontournable à partir du moment où l'on estime que l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration de leur projet personnel et professionnel relève des services que l'université doit à ses publics.

Comme le remarquait la chercheuse Cathy Perret⁵⁸, les dispositifs d'accompagnement des étudiants qui étaient, un temps, plutôt assurés par des pairs (étudiants des années supérieures, doctorants...) ne sont plus une fonction réservée exclusivement aux étudiants, mais ils s'étendent aux universitaires qui se voient confier de nouvelles tâches venant compléter leur enseignement : l'accueil et l'intégration des étudiants, le suivi et l'orientation dans le cursus, l'insertion professionnelle, etc. Ceci se traduit dans la nouvelle fiche relative aux activités des enseignants-chercheurs du répertoire des métiers où est indiqué notamment : « Diriger, évaluer, conseiller, orienter et contribuer à l'insertion professionnelle des étudiants » aux côtés des tâches d'élaboration et de transmission de connaissances, d'organisation des enseignements et des travaux relatifs à la recherche (développement, valorisation, formation, diffusion)⁵⁹. L'affirmation de nouveaux rôles pour les enseignants-chercheurs de l'université, qui trouve, par exemple, sa concrétisation via le dispositif d'enseignant-référent, n'apparaissait pas avec autant de force dans les rapports précédents consacrés au métier d'enseignant chercheur (par exemple dans le rapport présenté en 2001 par Éric Espéret⁶⁰).

D'une façon générale, on retrouve en ce qui concerne l'investissement dans les activités d'orientation et d'insertion professionnelle une problématique récurrente quant aux tâches des enseignants-chercheurs : l'organisation principale de la carrière autour des productions de recherche, ainsi que l'assimilation de l'essentiel du service en charge d'enseignement (volume annuel d'heures en équivalent TD/TP) marginalise les autres tâches qui ne bénéficient pas d'une même valorisation. Chaque enseignant-chercheur est

⁵⁷ Colloque *L'accompagnement de la construction du projet de l'étudiant dans les parcours Licence et master*, université Lyon 1, novembre 2002.

⁵⁸ Cathy Perret, *Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 29, n° 2, 2013.

⁵⁹ Extrait de la fiche « enseignement supérieur et recherche » du répertoire des métiers et des compétences du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, initialement publié en 2011 et mis à jour en 2017 : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56838/repertoire-des-metiers-des-competences-s-men.html>

⁶⁰ Éric Espéret, *Nouvelles définitions des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, rapport de la commission instituée par le ministre de l'éducation nationale, 2001.

potentiellement confronté à un dilemme : il peut s'investir en priorité dans la recherche pour satisfaire aux exigences de productivité voire de compétitivité scientifique et consacrer l'essentiel du reste de son temps disponible aux activités liées à son service d'enseignement au sens strict (préparation du cours, enseignement et évaluation) ; il peut sinon s'investir aussi dans d'autres activités, comme dans des dispositifs d'orientation professionnelle, mais cela en empiétant sur le temps théoriquement réservé à la recherche ou à l'enseignement...

Ainsi, les enseignants-chercheurs qui s'investissent dans les activités d'orientation professionnelle des étudiants comptent essentiellement sur une reconnaissance externe de la part des étudiants ou le font au regard de valeurs et d'une représentation personnelle de leur métier⁶¹ plus qu'en fonction d'incitations institutionnelles ou professionnelles, que certaines universités déploient cependant.

⁶¹ Des expériences ou épreuves antérieures motivent souvent cet engagement, à l'image de cette maîtresse de conférences, ancienne directrice de SCUIO interrogée, qui se réfère aux difficultés rencontrées et à son désarroi après l'obtention de sa thèse pour y trouver l'origine de son intérêt pour les questions d'orientation dans l'enseignement supérieur.

Les différents profils et comportements étudiants par rapport à l'insertion professionnelle

Les premiers dispositifs abordant la question du projet personnel et professionnel sont apparus dans l'enseignement supérieur dans les années 1980. Depuis, les incitations vers les lycéens et étudiants à « construire leur projet » s'expriment de façon régulière et de plus en plus fortement depuis la loi LRU et la mise en place des dispositifs APB puis Parcoursup. Le « projet » représente pour le jeune un cadre pour préparer à la fois son choix d'études et les métiers des domaines professionnels vers lesquels il souhaite se diriger. Le projet est donc considéré comme le vecteur de l'orientation et de l'insertion professionnelle, mentionné dans la plupart des dispositifs et documents des universités. Comment se situent les différentes populations étudiantes au regard de la construction attendue de ce projet ?

Au sein de l'enseignement supérieur, il convient d'abord de considérer la différence de situation selon les cursus de formation, en distinguant deux situations extrêmes.

Certaines filières professionnalisées prennent de fait en charge le projet pour les étudiants dans l'architecture même de leurs formations : dès le début, les débouchés professionnels sont explicites et les étudiants sont invités progressivement à se spécialiser en fonction de ces derniers, les stages, ou expériences de mise en situation professionnelle (y compris formation en alternance ou apprentissage) sont organisés en vue de cet objectif et la vie associative des étudiants (BDE, associations d'anciens, manifestations de « job dating »...) est fortement imprégnée de cette culture de « professionnalisation ». Dans ces filières, l'étudiant n'a finalement pas à développer de travail particulier pour construire son projet professionnel, qui est par bien des aspects préconstruit par sa formation, charge à lui de construire dans ce cadre ses préférences personnelles et ses choix particuliers.

D'autres filières plus générales, en revanche, font porter directement sur les étudiants ou avec l'aide de dispositifs spécialisés (modules, UE, ateliers...) le travail de construction de ce projet personnel et professionnel. Ce sont des filières qui se sont historiquement développées autour de disciplines reconnues au niveau scolaire et universitaire, avec une place éminente réservée à la formation par et pour la recherche, et qui mettent au cœur de leur identité la transmission de connaissances et la production de savoirs relativement éloignées de leurs contextes de mobilisation professionnelle. Le cœur de la formation n'est pas alors directement tourné vers des métiers ou domaines professionnels identifiés⁶² et la construction du projet de l'étudiant apparaît comme un processus individuel et complémentaire (voire facultatif), qui relève de l'engagement du jeune plus qu'il n'est consubstantiel à la formation.

Ces deux cas de figure peuvent être regardés comme des modèles types, avec par exemple les formations universitaires d'ingénieurs ou les licences pro pour illustrer le premier cas, et une partie des licences de sciences humaines pour illustrer le second. Cette opposition caricaturale permet de mieux comprendre la situation des étudiants au regard de leur projet professionnel, même si dans la réalité des universités, les hybridations sont heureusement fréquentes entre les deux modèles. Entre ces deux pôles opposés, il faut également considérer les filières universitaires articulées à des professions libérales, en premier lieu les formations de santé et de droit (voire droit, économie et gestion) qui sont dans une situation intermédiaire de ce point de vue, avec un tropisme professionnel affirmé dès que l'on progresse dans le cursus.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure les étudiants choisissent tel ou tel type de filière au regard de la façon dont elle se situe sur une échelle relative de professionnalisation, ou si les projets personnels et professionnels sont façonnés par les cursus dans lesquels ils sont engagés. Une étude menée sur un échantillon de diplômés de licence de l'enquête Génération du Céreq constatait que les jeunes inscrits dans les filières générales valorisent plutôt leur goût pour la discipline étudiée et pensent leur insertion professionnelle surtout en termes d'emploi qui puisse leur plaire du point de vue de son contenu, pendant que ceux qui sont inscrits en filières professionnelles privilégient d'abord le souci de sécurisation de leurs

⁶² À l'exception formelle des concours de recrutement de l'enseignement à partir du niveau master. Il faut remarquer dans ce cas que la question de la professionnalisation des parcours qui mènent aux concours de l'enseignement est un sujet récurrent de débat au sein du système éducatif, de nombreux rapports depuis trente ans dénonçant régulièrement l'insuffisante dimension professionnelle de ces concours et par voie de conséquence la faible préparation professionnelle des étudiants qui se destinent à ces concours et ces métiers.

parcours professionnel⁶³. Cette étude recoupe en partie les conclusions d'une enquête qualitative réalisée par Romain Delès, dans le cadre d'une thèse, auprès d'un échantillon de jeunes diplômés au moment de leur période d'insertion professionnelle⁶⁴.

Le chercheur distingue trois figures idéal-typiques de l'expérience étudiante dans cette période qui s'étend entre l'obtention du diplôme et l'entrée dans l'emploi : l'insertion professionnelle prévisible, l'insertion entravée et l'insertion refusée.

Les étudiants rassemblés dans la catégorie de l'insertion prévisible sont des jeunes plutôt issus de formations professionnelles courtes (IUT, STS voire Licence Pro) qui ont davantage une identité de travailleurs en formation qu'une identité d'étudiant avec par conséquent moins de difficultés à quitter le « cocon des études » pour aborder le marché de l'emploi. L'échantillon observé par le chercheur n'est pas représentatif de la majorité de ces étudiants (un grand nombre d'étudiants d'IUT sont par exemple titulaires de bacs généraux et la plupart poursuivent leurs études après l'obtention du DUT), mais s'attache à une petite partie d'entre eux qui ont emprunté la voie d'études courtes dans un objectif d'insertion rapide dans le monde professionnel. Ces jeunes ne ressentent pas de vide ou de rupture sitôt l'obtention du diplôme car le processus de recherche d'emploi est anticipé et préparé durant les études. Ils jouent sans états d'âme le jeu de la recherche d'emploi, avec toutes les étapes usuelles : candidatures, entretiens, relances, etc. Souvent issus de parcours scolaires plus chaotiques ou moins brillants et de milieux sociaux plus éloignés de la culture universitaire, ces étudiants ressentent dans leur formation jugée mieux adaptée au marché du travail une revanche contre une rente scolaire jugée moins légitime que le mérite individuel (courage, ténacité, motivation...), valorisé par les employeurs en termes d'employabilité. Cela ne signifie pas que le diplôme ne compte pas, mais plutôt qu'il a déjà servi comme signal ou filtre, et que ces jeunes ont intégré que dans un contexte de relative inflation des titres universitaires de leur niveau, ce sont leurs qualités personnelles et les expériences qu'ils peuvent valoriser (stages, emplois, projets...) qui vont faire la différence au moment du recrutement.

Les étudiants de l'insertion entravée correspondent majoritairement aux publics issus des filières longues (master) et générales de sciences humaines et sociales, qui ont cru à l'effet protecteur du diplôme universitaire de haut niveau mais se retrouvent dans une situation d'insertion professionnelle peu structurée, mal organisée et mal soutenue au niveau institutionnel ou collectif, qui laisse les étudiants désemparés. Ils réalisent que le monde de l'insertion professionnelle a des règles pragmatiques souvent en rupture avec la formation scolaire et théorique (par exemple dans le domaine de la présentation de soi qui valorise moins l'originalité), qui nécessitent de faire le deuil de leur identité académique pour se projeter vers le travail. Ces étudiants réinvestissent alors progressivement dans les tâches de recherche d'emploi (rédaction de CV, lettres de motivation...) les normes du « bon » étudiant qu'ils ont été, mais les difficultés à trouver un emploi en rapport avec sa formation⁶⁵ peuvent nourrir un sentiment de désenchantement vis-à-vis de l'institution universitaire, surtout pour ceux qui ont joué le jeu, enchaîné les diplômes et les mentions sans échec jusqu'à la fin du master et peinent à trouver un emploi correspondant à leur spécialité.

Enfin, les étudiants de l'insertion refusée rassemblent des diplômés majoritairement issus d'études artistiques et littéraires, qui n'acceptent aucun compromis avec leur vocation professionnelle. Ces diplômés placent avant toute chose un idéal d'emploi reconnu et socialement valorisé dans le milieu spécialisé (artistique, littéraire...), en stricte correspondance avec leurs études, qu'ils espèrent obtenir par interconnaissances et réseaux plus que qu'à l'issue d'une démarche standardisée de recherche d'emploi. Au regard de ces représentations, la réalité des procédures d'insertion professionnelle apparaît utilitaire, chronophage et débouche sur des propositions décevantes. Plutôt que d'accepter de composer avec l'idéal, et accepter par exemple de premiers « petits » contrats dans leur domaine, ces étudiants préfèrent pratiquer l'évitement pour se protéger d'un échec prévisible. Au nom d'une certaine liberté, ils prolongent

⁶³ Béné Julie, *Le rapport au travail au regard du parcours dans l'enseignement supérieur. Analyse des représentations de diplômés de licence ou licence professionnelle*, Céreq Échanges, n° 11, p. 67-80, 2019.

⁶⁴ Deles Romain, *Quand on n'a « que » le diplôme... : les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*, Paris, France : PUF, 2018.

⁶⁵ On a vu, dans les données statistiques, que le problème des diplômés de filières longues en SHS n'est pas tant de trouver un premier travail à l'issue d'une période de recherche d'emploi, que d'éviter un « déclassé » en termes de revenus, de niveau de recrutement ou de domaine professionnel, par rapport à leur formation initiale.

autant que possible leur mode de vie intermédiaire caractéristique de l'université en s'engageant dans des petits boulots ou des emplois « alimentaires », au risque de s'enfoncer dans une précarité qui réduit leurs chances de postuler à de « vrais » emplois dans de bonnes conditions.

L'examen des différents profils que l'on est susceptible de rencontrer parmi les jeunes diplômés rappelle que le système éducatif, par tout un discours autour de "projet", ouvre un espace de liberté aux jeunes sur leur avenir sans toujours parvenir à outiller les parcours qui sont censés y correspondre. On comprend, par exemple, que la présentation fréquente des débouchés « possibles » des formations, affichée dans les brochures institutionnelles et sur les sites internet des universités, peut être reçue comme une description des débouchés probables voire assurés, ce qui peut nourrir certaines désillusions par la suite. De ce point de vue, une faiblesse structurelle des formations universitaires, notamment les plus « générales », est de ne pas fournir un cadre propice aux interconnaissances et à une sociabilité, notamment via les associations de diplômés, qui pourrait se prolonger en réseaux professionnels. La mobilité géographique et entre cursus, officiellement encouragée, ne favorise pas les proximités de promotions entre diplômés. De plus, le devenir des uns et des autres est très diversifié voire éparpillé.

Enfin, le cloisonnement, particulièrement accusé en France⁶⁶, entre les études et l'insertion professionnelle tend à repousser la préparation concrète de la préparation à l'emploi après l'obtention du diplôme, objectif prioritaire dont l'étudiant ne doit pas être distrait.

⁶⁶ Voir aussi sur ce point la partie de mise en perspective internationale.

Les réseaux d'appui à l'insertion professionnelle

Des réseaux externes et internes viennent en appui aux universités pour leur mission d'insertion professionnelle. La mission a rencontré cinq d'entre eux, l'association pour l'emploi des cadres (APEC), le Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES) piloté par le Céreq, l'association des vice-présidents des commissions formation et vie universitaire (VP CFVU), la Courroie et Résosup.

L'association pour l'emploi des cadres (APEC)

L'APEC, qui dispose d'un mandat de service public, a parmi ses quatre missions celle de sécuriser les parcours professionnels et l'insertion professionnelle des diplômés (cible privilégiée des bac + 5 et +). Elle administre deux enquêtes principales, une enquête à 1 an après le diplôme (bac +5 et + : 85 % sont en emplois et 62 % de ces 85 % occupent un emploi de cadre), et une autre à deux ans. Dans le passé l'APEC a mené des enquêtes à 5 ans.

L'APEC affiche sa volonté de ne pas distinguer université et école, et de ne pas stigmatiser l'université, et ce d'autant plus que l'insertion dans certains secteurs est identique entre universités et écoles (ex de l'informatique), c'est la discipline qui serait déterminante pour l'emploi. Pour l'APEC, certaines filières sont moins connectées à des débouchés et des métiers et elles devraient compenser ce handicap par un accompagnement à la construction d'un projet professionnel.

L'APEC considère que l'accompagnement accélère l'insertion des jeunes diplômés ; dans cette perspective, l'APEC se positionne aussi sur les prestations à distance.

L'APEC a établi des conventions avec la quasi-totalité des universités comme des écoles.

Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES)

Le Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur est un réseau d'échange et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur créé en 1993 par le Céreq. Il réunit 40 personnes (chargés d'études du Céreq, des chercheurs et enseignants chercheurs, des représentants de l'Observatoire national de la vie étudiante, des membres du MESRI, etc..) et son animation est partagée entre le Céreq, un représentant des observatoires universitaires, et une représentante des observatoires régionaux.

Il produit depuis plus d'une vingtaine d'années des études et guides méthodologiques à l'issue de travaux conduits par des groupes associant de très nombreuses expertises. Parmi ses plus récentes productions, figure « Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle ». Pour la période à venir le nouveau thème général est « Enseignement supérieur et insertion, une nouvelle répartition des publics » avec la production de travaux sur les thèmes suivant : Nouvelles formes de sélection des publics de l'enseignement supérieur, Le nouveau genre des parcours d'études et de l'insertion, Développer son employabilité : cumul emploi-formation et nouvelles formes d'emploi.

Le réseau des vice-présidents des commissions formation et vie universitaire (VP CFVU)

Le réseau des Vice-Présidents formation et vie universitaire forme un groupe de réflexion, d'échange de pratiques et de coopération dédié à la formation supérieure et la vie étudiante. Pour ce réseau, un cap a bien été franchi depuis la LRU, la préoccupation de l'insertion professionnelle étant bien acceptée par les universités, même si l'insertion professionnelle ne constitue pas encore un levier d'action. De leur propre aveu, les VP CFVU ne se sont pas encore emparé vraiment de la thématique de l'insertion professionnelle.

L'association regrette que l'Etat ne donne pas de moyens en fonction des objectifs. Elle souhaiterait que soit offerte la possibilité à certains établissements qui le souhaitent d'avoir un dialogue de gestion avec des indicateurs liés à l'insertion professionnelle, sans le rendre obligatoire pour tous.

Selon le réseau, la montée en puissance de la notion de compétences est le fait majeur de ces dernières années ; cette notion irait de pair avec la notion de professionnalisation de la licence. Le secteur des SHS peut aussi être valorisé par cette approche.

La dimension disciplinaire est importante dans le domaine de l'IP. Les conseils de perfectionnement jouent un rôle important mais pas dans tous les secteurs (le secteur LLSH serait plus délicat).

La Courroie

La conférence universitaire en réseau des responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants, dite la Courroie, est très active ; elle siège à la CPU, au CNESER... a participé à tous les groupes de travail relatifs à l'IP et conduit un travail en commun avec la DGESIP. Elle produit de très nombreux documents et analyses, et anime le réseau des SUIO.

Pour la Courroie, orientation et insertion pro sont intimement liées ; la Courroie utilise même le vocable « orientation professionnelle ».

La Courroie considère que l'insertion professionnelle devrait être l'objectif principal de l'université. Les référentiels de l'Hcéres sont importants en raison de l'accent mis sur l'IP.

RESOSUP

Le RESeau des Observatoires de l'enseignement SUPérieur (RESOSUP) « regroupe les professionnels qui travaillent à l'étude des parcours étudiants, des conditions de vie étudiante et de l'insertion professionnelle des diplômés, au sein des établissements d'enseignement supérieur. »

Si les observatoires existaient avant la loi LRU, ils ont pris une dimension plus importante grâce à celle-ci. Les méthodologies sont variables d'un observatoire à un autre. Le réseau a donc pour objectifs l'harmonisation des pratiques, des modes de calcul, des méthodologies.

Pour RESOSUP, un classement des établissements fondé sur des indicateurs d'insertion professionnelle n'a pas de sens dès lors que l'insertion professionnelle dépend de facteurs très variables, en partie externes à l'établissement.

Pour RESOSUP, l'enquête nationale est remarquable, c'est un point de convergence des établissements ; la qualité de l'échantillon et le taux de réponse sont les principaux éléments de la qualité de cette enquête. Le nouvel arrêté licence et master établit des indicateurs à 6 mois et à un an, ce qui serait trop tôt selon RESOSUP dont les travaux montrent que c'est à 18 mois que les choses se stabilisent.

Les évaluations institutionnelles et analyses de l'insertion professionnelle dans les universités

Même si la comparaison entre évaluations produites par le Comité National d'Évaluation⁶⁷ (CNE) des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et le Hcéres est un exercice demandant la plus grande prudence, en raison de contextes de déploiement de l'enseignement supérieur très dissemblables et de différences importantes de méthodologie et référentiels utilisés par les deux instances, la mission a tenté d'analyser comment était évaluée la manière dont les universités se préoccupaient de l'insertion professionnelle de leurs étudiants avant 2005.

1 Les évaluations d'établissements produites par le Comité National d'Évaluation avant 2005

Entre les évaluations produites au début des années 1990 et celles du début des années 2000, des inflexions significatives en matière de professionnalisation de l'offre de formation et d'attention portée à l'insertion professionnelle des étudiants sont observées par le CNE dans la plupart des universités.

Ainsi, même si les critiques récurrentes sur :

- le manque de données fiables sur l'insertion professionnelle ou de connaissances des débouchés ;
- l'absence de gouvernance centrale de la problématique de l'insertion professionnelle malgré l'existence de services en charge de celle-ci ;
- la très forte déconcentration dans les composantes dont les politiques et les actions peuvent être très différentes au sein d'une même université ;
- perdurent en partie sur la période 1990/2005, des évolutions positives sont notées à compter du début des années 2000 comme le développement des stages, le renforcement des relations avec les milieux professionnels ou encore la tendance lourde à la mise en place de formations professionnalisantes.

Ces observations sont synthétisées dans le rapport du CNE au président de la République 2000-2004 *Nouveaux espaces pour l'Université* : « L'évolution de l'offre de formation des universités a été déterminée par trois tendances profondes de modification de l'environnement des établissements :

- les mouvements de la démographie étudiante,
- la forte demande sociale de professionnalisation vécue comme une réponse à une situation durable de chômage élevé ;
- la forte diffusion des universités dans le territoire, liée, on l'a vu, à la croissance des effectifs.

Dans ce contexte, les universités ont répondu en faisant évoluer leur offre de formation dans des directions générales assez semblables : élargissement de la carte des formations, montée en puissance des filières professionnalisées, recherche de partenariats renforcés avec les acteurs locaux, en particulier les milieux professionnels.

Malgré les peurs récurrentes et les slogans excessifs, la professionnalisation est plébiscitée par une partie des étudiants et elle figure en très bonne place dans les axes stratégiques de la politique des établissements... ».

2 Les référentiels du Hcéres






Créée par la loi de programmation pour la recherche de 2006 et installée en mars 2007, l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) a remplacé plusieurs institutions d'évaluation, dont le Comité national d'évaluation (CNÉ). La loi ESR du 22 juillet 2013 crée le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres), qui se substitue à l'AERES.

⁶⁷ Créé en 1984, le comité national d'évaluation est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Les analyses du comité national d'évaluation sont consignées dans des rapports publics élaborés par établissement et par thème.

Pour conduire ses évaluations, le Hcéres s'appuie sur des référentiels qui permettent « de définir le périmètre de l'évaluation (domaines), les attentes (références) du processus d'évaluation et les critères que le comité d'évaluation devra mettre en œuvre pour évaluer le niveau de réponse de l'université à chaque référence. »⁶⁸.

En ce qui concerne le référentiel sur lequel s'appuie le Hcéres pour l'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, la thématique de l'insertion professionnelle apparaît dans le domaine 3 relatif à la réussite des étudiants, et plus particulièrement la référence 14 « L'université favorise la réussite des étudiants par des dispositifs et des parcours adaptés, depuis leur orientation jusqu'à leur insertion professionnelle ».

Sur les 10 items constituant ce sous-domaine, 5 s'intéressent plus particulièrement à l'insertion professionnelle :

-  Les dispositifs d'information et d'orientation mis en place par l'université et ses entités de formation en faveur de l'orientation des lycéens et des étudiants, reposant sur une présentation claire des formations, des savoirs et compétences attendus, des métiers visés et des taux de réussite et d'insertion professionnelle
-  Les outils favorisant la démarche individuelle de tout étudiant, en particulier dans la constitution d'e-portfolios (compétences acquises, projet personnel et professionnel de l'étudiant).
-  Les actions favorisant l'entrepreneuriat étudiant.
-  Les dispositifs pédagogiques de préparation de l'insertion professionnelle des étudiants tout au long de leur parcours, en lien avec les milieux professionnels et dans le cadre de l'observatoire de l'insertion professionnelle.
-  Les enquêtes de suivi de l'insertion professionnelle des étudiants, de poursuites d'études et de suivi de cohortes produites par l'observatoire de l'insertion professionnelle et leurs taux de réponse et résultats, ainsi que leur diffusion auprès des étudiants.

C'est naturellement dans le référentiel du Hcéres pour l'évaluation externe d'une formation que la thématique de l'insertion professionnelle est la plus approfondie, apparaissant à de très nombreuses reprises dans 7 références d'observation.

Référence 1-2 : Les débouchés en matière de métiers et de poursuite d'études sont explicites.

- Les débouchés en matière de poursuite d'études et d'insertion professionnelle sont portés à la connaissance des étudiants et autres parties prenantes.
- La formation se positionne dans l'univers de la certification professionnelle.
- Il existe une fiche pour la formation inscrite au répertoire national de la certification professionnelle (RNCP). Celle-ci est renseignée conformément aux recommandations de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

Référence 2-3 : La formation explicite ses relations avec les entreprises, associations et autres partenaires industriels ou culturels, éventuellement internationaux.

- Il existe des conventions ou accords de partenariat entre l'établissement et des entreprises, associations ou institutions exerçant une activité en lien avec la formation.
- Il existe des accords-cadres avec des branches professionnelles, ou des structures représentant un secteur d'activité.

Référence 3-2 : Le contenu de la formation est en cohérence avec le cadre national des formations.

- La formation présente des éléments de professionnalisation ou de connaissance de l'environnement professionnel.
- La formation comporte des éléments dédiés à la connaissance du monde de la recherche et de ses résultats.
- La formation comporte des éléments de mise en situation professionnelle des étudiants.

⁶⁸ Extrait du référentiel de l'évaluation externe des universités d'octobre 2019.

- La formation comporte des éléments d'enseignement d'au moins une langue étrangère.

Référence 3-3 : Les projets et stages forment une modalité pédagogique essentielle qui est spécifiquement accompagnée.

- Les projets et stages sont intégrés à la définition du cursus de formation.
- Les objectifs, modalités et évaluation des projets et stages sont explicités et connus des étudiants.
- Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle ou une structure équivalente accompagne les étudiants dans le processus de recherche de stages et dans l'élaboration de leur projet professionnel.
- Les stages font l'objet d'une convention formalisée.

Référence 3-4 : La formation permet à l'étudiant d'acquérir des compétences additionnelles utiles à son insertion professionnelle ou sa poursuite d'études.

- Des compétences additionnelles (par exemple en recherche documentaire) sont proposées et leurs modalités de suivi et de validation ou de certification sont portées à la connaissance des étudiants.
- Les compétences additionnelles acquises figurent dans l'annexe descriptive au diplôme ou supplément au diplôme.
- Des modules de connaissance de l'entreprise et d'initiation à l'entrepreneuriat, y compris sous la forme de travaux pratiques, sont disponibles pour les étudiants.

Référence 4-6 : La formation dispose d'une information complète sur le devenir de ses diplômés.

- La formation dispose des données fournies par un observatoire sur le suivi de ses étudiants sortants.
- Les modalités et résultats d'enquêtes auprès des diplômés pour recenser leur situation sont définis et mis en œuvre par l'établissement et/ou la formation.
- Les taux de réussite et de poursuite d'études, ainsi que les taux d'insertion professionnelle, sont connus des parties prenantes. Ils sont régulièrement mis à jour et publiés.

Référence 4-7 : La qualité de l'insertion et du devenir des diplômés est analysée.

- Les taux de diplômés en emploi ainsi que la durée moyenne de recherche d'emploi sont connus.
- Les emplois occupés par les diplômés sont analysés en termes de niveau d'emploi et de secteur d'activité.
- La poursuite d'études est analysée au regard des objectifs de la formation aussi bien qualitativement que quantitativement (taux et nature des poursuites d'études).

Cette réelle attention portée au processus d'examen des formations explique sans doute que les universités dans leur très grande majorité considèrent qu'un point d'équilibre semble avoir été trouvé quant à la place de l'insertion professionnelle dans la procédure d'accréditation de l'offre de formation.

3 Les évaluations institutionnelles d'établissements produites par le Hcéres entre 2015 et 2019

Si l'on s'intéresse aux évaluations produites ces dernières années par le Hcéres⁶⁹, les appréciations fournies permettent de caractériser la manière dont les établissements prennent en charge leur mission d'insertion professionnelle dans le cadre de la stratégie qui leur est propre.

De manière générale, il apparaît clairement que les universités se sont bien appropriées leur mission d'insertion professionnelle, aucun des rapports du Hcéres n'indiquant de défaillance notable en la matière. Le Hcéres met même en avant des établissements dont la politique ou la gouvernance en faveur de la professionnalisation et de l'insertion professionnelle sont remarquables.

Des constats très positifs apparaissent de manière récurrente dans la grande majorité des établissements :

- existence de dispositifs spécifiques pour favoriser l'insertion professionnelle (job dating, rédaction de CV, entretiens d'embauche...);
- recours à l'entrepreneuriat étudiant et soutien à la culture entrepreneuriale ;
- accords-cadres et partenariats avec le monde économique, réponses aux besoins du territoire ;

⁶⁹ De fin décembre 2017 au début de l'année 2020, soit les quinze universités de la vague C (novembre / décembre 2017), les neuf universités de la vague D (fin 2018, début 2019) et les treize universités de la vague E (mi 2019 / début 2020) qui représentent environ la moitié des universités.

– développement des stages...

La stratégie que quelques universités déploient en matière de développement de l'apprentissage et de l'alternance (université Paris Est Marne la Vallée), est soulignée par le Hcéres, comme la cohérence du pilotage de l'insertion professionnelle réalisé par quelques établissements. De même, le Hcéres souligne l'apport des appels à projet de type PEPITE ou Nouveaux Coursus à l'Université s'intéressant aux questions d'orientation et d'insertion.

Projet personnel et professionnel

Comme il y a été plusieurs fois allusion, une modalité intéressante de traitement de l'orientation et de l'insertion professionnelle au sein des universités consiste dans le développement d'unités ou de modules d'aide à la construction de son projet professionnel par les étudiants, qui a fait l'objet d'expériences dès les années 1980.

Plus récemment, l'arrêté d'août 2011 relatif à la licence mentionne que les parcours de formation « sont conçus de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet personnel et professionnel en favorisant leur intégration, leur orientation et leur spécialisation au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus ».

Cela signifie que les universités ont à la fois la responsabilité de mettre en place des dispositifs pour favoriser l'élaboration de son projet professionnel par l'étudiant, mais aussi d'accompagner l'étudiant dans cette élaboration durant sa formation. Il ne s'agit donc pas de proposer uniquement des « services » à la disposition des étudiants mais aussi de suivre et d'étayer la construction de ces projets. De ce point de vue, un ancien vice-président de CEVU et directeur de SCUIO à Strasbourg et membre du comité national de suivi du cursus master qu'il est « de la responsabilité de l'institution universitaire d'inciter l'étudiants à l'élaboration de son projet personnel et professionnel en même temps qu'il entreprend des études supérieures »⁷⁰, pour éviter que sinon, l'étudiant ne se focalise que sur ses études et sur l'obtention des examens, attendant alors la fin de son parcours pour se préoccuper, un peu tard, de son projet professionnel.

Il faut ici remarquer que le modèle implicite de l'enseignement supérieur en France, comme l'ont souligné des études comparatives, se singularise sur la capacité à franchir rapidement et sans trop de temps de maturation les différentes étapes d'un cursus en enchaînant autant que possible les examens et les concours⁷¹. On a souvent constaté qu'aux étapes clés de l'enseignement secondaire (historiquement paliers de la 5^e puis de la 3^e), « être orienté » était devenu une expression qualifiant les élèves en difficulté qu'on dirigeait ainsi vers d'autres filières que la voie royale de l'enseignement général. Lors de la transition entre le secondaire et le supérieur, les meilleurs élèves ne choisissent bien souvent pas plus leur orientation, le succès appelant l'inscription « naturelle » en classes préparatoires aux grandes écoles pour la grande majorité d'entre eux.

Cela peut conduire paradoxalement à ce qu'un étudiant n'envisage sa « sortie » de l'enseignement supérieur que lorsqu'il ne parvient plus à passer au niveau « supérieur », ce qui peut se traduire dans bien des cas par un échec relatif alors même que l'étudiant a réussi un diplôme. Ainsi, un titulaire de licence qui a vu son dossier refusé dans les masters envisagés pourra se poser la question de son insertion professionnelle « par défaut » et sans l'avoir forcément préparée dans les meilleures conditions.

De ce point de vue, intégrer la préparation de son projet professionnel dans les enseignements obligatoires permet de prévenir cette tentation de repousser la perspective professionnelle après l'obtention du diplôme mais aussi de mieux sensibiliser les équipes pédagogiques à cette dimension des missions de l'université.

L'université Claude Bernard Lyon 1⁷² a mis en place dès 1984 un dispositif de « projet personnel et professionnel » ou « Projetpro »⁷³ qui a fait figure d'initiative exemplaire et dont tout ou partie des caractéristiques ont été reprises dans d'autres établissements, avec plus ou moins de continuité dans le temps.

⁷⁰ Jean Arrous, *Élaboration et accompagnement du projet personnel et professionnel de l'étudiant*, 2015.

⁷¹ Nicolas Charles.

⁷² L'université de Lyon a joué un rôle particulier dans le domaine de l'orientation dans l'enseignement supérieur, car Geneviève Latreille, pionnière française dans l'approche éducative en orientation et insertion professionnelle, y est directrice de l'UFR de psychologie depuis 1969. Elle sera l'une des initiatrices nationales de la création en 1973 des cellules d'accueil, d'information et d'orientation dans les universités et inspirera la création en 1986 de l'association « trouver / créer » dans le domaine de l'insertion professionnelle <https://www.trouver-creer.org/association-trouver-creer/histoire-trouver-creer/>

⁷³ Berangère Labrosse, *L'étudiant de première année de licence au cœur d'un dispositif modeste et ambitieux*, 27^{ème} congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, université du Québec à Trois-Rivières, mai 2012.

Ce dispositif a été transposé à titre expérimental dans quatre autres universités en 1994 (Toulouse 3, Toulon, Paris 4 et Strasbourg 1), avec un financement du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et un soutien de la fédération patronale UIMM.

Le dispositif articule aujourd'hui étroitement l'orientation à la question de la préparation de l'insertion professionnelle et sa particularité est de concerner, tous les étudiants de l'université inscrits en licence, en tant qu'enseignement obligatoire intégré dans le cursus de formation (et crédité en ECTS).

Dès le second semestre de la première année, les étudiants, après un cours magistral d'introduction, travaillent en groupe de cinq ou six pendant quatre séances de travaux dirigés sur l'identification des métiers : "Découvrir les réalités professionnelles". La présentation initiale de la démarche en cours magistral est assurée en binôme par un enseignant-chercheur et un personnel du Service orientation et insertion professionnelle des étudiants (SOIE) de l'université, ce qui permet de légitimer le travail proposé et de l'inscrire au cœur du cursus. Ils doivent à l'issue de ces séances rendre un dossier personnel présentant leur démarche et présenter, lors d'un exposé en groupe, leurs découvertes et interrogations à leurs pairs, à partir d'un support de type « poster scientifique ». L'évaluation porte sur l'acquisition et la mise en pratique de la méthodologie de travail et de réflexion sur son projet, non le projet en lui-même.

L'objectif est de les aider à conforter ou non leur choix d'orientation en découvrant des métiers mais aussi d'initier une démarche de « réseau » qui leur sera utile tout au long du reste de leur parcours de formation et d'insertion professionnelle. Les enseignants des TD sont des enseignants-chercheurs, des doctorants et quelques professionnels (souvent anciens étudiants de l'université). Chaque étudiant doit rencontrer au moins trois professionnels durant le module, afin de recueillir leurs témoignages.

Des questionnaires ont été adressés aux étudiants au printemps 2011, avec un taux de réponse de 70%, qui a montré que l'intérêt essentiel du module n'est pas tant de transformer immédiatement leur projet professionnel que de le préciser et de le rendre plus concret : il s'agit d'un moment d'enclenchement d'une démarche plus que d'une réalisation accomplie qui se suffit à elle-même.

C'est pourquoi l'université a prolongé le dispositif dans les années supérieures par d'autres modules au sein de la formation. Au deuxième semestre de la seconde année de licence, un module « projet personnel et professionnel 3 » (PPP3) consiste en conférences par des professionnels durant cinq cours magistraux (trouver un stage, avoir un entretien...) évalués par QCM.

Enfin, le module PPP4 en troisième année est organisé autour de "Communiquer son projet personnel", avec une audition devant un jury de trois personnes, préparé par deux TD en groupes de 30, comprenant une déclinaison de compétences à partir du portefeuille d'expériences et de compétences (PEC).

Des enseignements sous forme de jeux de rôles pour questionner les étudiants sur l'impact des stéréotypes de genre sur leur choix de métiers ont aussi été introduits plus récemment, en partie pour lutter contre les biais de genre dans certains métiers scientifiques.

Dans sa politique de formation, l'université Lyon 1 a aussi demandé aux masters d'introduire des unités transversales autour de l'insertion professionnelle, adaptées à leurs caractéristiques.

Glossaire

APEC	Association pour l'emploi des cadres
BAIP	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle
BDE	Bureau des étudiants
BTS	Brevet de technicien supérieur
BUT	Bachelor universitaire de technologie
CDEFI	Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFVU	Commission de la formation et de la vie universitaire
CGE	Conférence des grandes écoles
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CPME	Confédération des petites et moyennes entreprises
CPU	Conférence des présidents d'université
DEPP	Direction de l'évaluation et de la prévision
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DGS	Directeur général des services
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
ETP	Équivalent temps plein
Hcéres	Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
IAE	Institut d'administration des entreprises
IDEX	Initiative d'excellence
IFOP	Institut français d'opinion publique
IUT	Institut universitaire de technologie
LABEX	Laboratoire d'excellence
LMD	Licence master doctorat
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MST	Maîtrise de sciences et techniques
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
SCUIO	Service commun universitaire d'information et d'orientation
SIES	Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques
STRANES	Stratégie nationale de l'enseignement supérieur
STS	Section de techniciens supérieurs
UE	Unité d'enseignement