



Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation

IREDU – UMR CNRS-uB 5225

Pôle AAFE – B.P. 26513 – F-21065 Dijon Cedex

03 80 39 54 50 – iredu@u-bourgogne.fr – <http://www.u-bourgogne.fr/iredu>

L'emploi des diplômés : la responsabilité des universités

Jean Vincens, LIRHE, Université des Sciences Sociales, Toulouse

Conférence inaugurale

Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur
COLLOQUE RESUP DIJON 2008

L'enseignement supérieur et les marchés du travail
Dijon, 19-20 Juin 2008

L'emploi des diplômés : les responsabilités des Universités¹

Par Jean Vincens

La loi du 11 août 2007, dite LRU, Libertés et Responsabilités des Universités, inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle parmi les missions de service public de l'enseignement supérieur.

Cette mission est précisée dans les articles 20 et 21 qui imposent trois obligations :

- Pour tout candidat la liberté de s'inscrire dans l'établissement de son choix est réaffirmée mais soumise à « une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement ».
- Les établissements doivent rendre publiques des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants.
- Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est créé dans chaque université... Ce bureau est notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi.

La nouvelle responsabilité des universités semble donc claire : elles doivent réduire les taux d'échecs, ce qui accroîtra le nombre de diplômés, et améliorer leur insertion.

Remplir ce programme supposerait que les universités soient capables d'atteindre ce que j'ai appelé le triangle magique :

1 Garantir la liberté d'entrer dans la formation désirée – 2 garantir l'obtention d'un diplôme porteur de certaines attentes – 3 garantir l'emploi conforme à ces attentes.

Un établissement de formation peut garantir deux éléments du triangle mais pas les trois².

¹ Ce texte reprend l'exposé d'ouverture du colloque du Réseau de recherches sur l'enseignement supérieur (RESUP), organisé par l'IREDU, 19-20 juin 2008 à Dijon.

² Pour les puristes : les trois éléments sont compatibles si la liberté d'inscription est assortie d'une auto-sélection très forte qui garantit à la fois la réussite et un numerus clausus suffisant, ou bien si les attentes associées au diplôme sont quasiment inexistantes et que le plein-emploi règne.

Faut-il conclure que les universités sont incapables d'assumer la responsabilité nouvelle qui leur est confiée ? Non. Mais simplement qu'elles ne peuvent avoir qu'une *obligation de moyens* à l'égard de chaque étudiant, complétée par une *obligation de résultats* à l'égard de l'ensemble des étudiants et de l'Etat, obligation d'améliorer les résultats collectifs.

Le thème de mon exposé est la responsabilité des universités en matière d'insertion professionnelle.

Le processus de l'insertion est une construction sociale, un jeu d'acteurs dont une partie des scènes ont lieu sur le marché du travail et qui se matérialise tôt ou tard par la conclusion de contrats de travail, c'est-à-dire d'appariements entre individus et employeurs. Chaque appariement est un accord sur un échange : l'individu apporte des compétences qu'il doit utiliser dans un certain contexte, l'employeur utilise tout ou partie de ces compétences et en attend un résultat. Lorsqu'un jeune diplômé est candidat à un emploi la probabilité qu'il soit retenu dépend des atouts dont il dispose, notamment de ceux que lui donne sa formation.

A l'échelle globale et au moins à court terme, ce n'est pas la formation qui crée l'emploi³; mais on croit que la formation peut améliorer le processus d'insertion de l'ensemble des diplômés en réduisant notamment les délais de recherche.

Le problème paraît donc simple : pour assumer sa nouvelle responsabilité, l'université doit améliorer le capital de compétences valorisables de l'étudiant. Le terme de professionnalisation désigne communément tout ce qui peut contribuer à ce résultat. Le postulat est donc qu'une transformation interne de l'université aura des effets externes sur l'insertion.

Je me propose d'examiner quatre aspects de cette transformation interne de l'université ; le premier aspect porte sur une prise de conscience, les trois autres concernent des « chantiers » où seront opérées les changements nécessaires. Au total l'université va devoir :

-1- prendre clairement conscience de la différence entre formations professionnelles et formations académiques pour pouvoir dépasser cette distinction.

- 2-professionnaliser l'étudiant.

³ De sorte qu'implicitement la nouvelle responsabilité de l'université apparaît comme le volet complémentaire d'une politique économique capable de rapprocher durablement du plein-emploi, ce qui changerait le régime d'insertion des jeunes.

- 3- modifier l'architecture des formations;
- 4- donner davantage de sens au diplôme considéré comme un signal.

I

Une prise de conscience :

Formations professionnelles et formations académiques

Je pars de la distinction bien connue entre les formations professionnelles et les formations académiques.

1. Les formations professionnelles s'inscrivent dans le champ de la division sociale du travail. Chacune vise un domaine, une partie du processus productif, et cherche à donner les compétences jugées nécessaires à un moment donné pour jouer un rôle, occuper une fonction donnée.

L'essentiel est de bien voir qu'une formation professionnelle est en principe construite en remontant de l'aval à l'amont, des compétences demandées par le rôle, au processus de production de ces compétences, c'est-à-dire au système éducatif au sens large (y compris la formation dans l'entreprise). J'ai parlé de division sociale du travail et j'insiste sur l'adjectif social. Il permet d'intégrer les interactions essentielles entre le positionnement social des rôles dans l'univers du travail et le positionnement social des niveaux de formations.

La formation professionnelle est généralement pluridisciplinaire, mais elle prend dans chaque discipline ce qui est utile pour le résultat d'ensemble.

Puisque la formation professionnelle prépare à un rôle dans un ensemble interdépendant, elle doit donner les compétences exigées par l'interdépendance, c'est-à-dire un état d'esprit : apprendre à travailler en groupe, avoir le souci du résultat collectif ...

Une conséquence importante de cette logique des formations professionnelles est la suivante : on connaît le point d'arrivée, c'est-à-dire les compétences que devra posséder l'individu apte à tenir un rôle donné ; dans un souci d'efficacité et d'économie des moyens, on peut donc tenter de sélectionner au départ les individus qui auront de fortes chances d'arriver à ce niveau souhaité de compétences.

En forçant les termes, une formation professionnelle considère l'étudiant comme un produit à façonner pour occuper un rôle (qui peut être évolutif).

2. Les formations académiques au contraire s'inscrivent dans le champ des savoirs scientifiques⁴. Pour cette raison elles sont forcément construites selon une logique de l'amont vers l'aval ; l'étudiant avance dans la discipline choisie, dans un double mouvement de maîtrise croissante de cette discipline et de limitation progressive du domaine que l'on approfondit. Etudier l'histoire, l'économie ou la physique peut occuper toute une vie, puisque celui qui arrive à la pointe du savoir peut désirer aller plus loin et ça s'appelle la recherche; de sorte que dire « j'ai un master d'histoire ou d'économie ou de physique » signifie seulement que j'ai atteint un certain point dans cette quête du Graal que constitue l'étude de n'importe quelle discipline.

Une formation académique est fondée sur une discipline et si elle réclame l'apport d'autres disciplines, c'est au titre d'outils indispensables à la discipline majeure. Par ailleurs, plus on avance dans la discipline et plus on est porté à se spécialiser.

Dans une société inspirée par la philosophie des Lumières, chaque individu doit être libre d'accéder au savoir s'il le désire et en a la capacité ; de sorte que la logique des formations académiques est naturellement celle du libre accès, du droit à l'essai ; et on peut même aller plus loin et dire que cette logique est celle du droit à prendre ce que l'on peut ; exactement comme au cinéma où chaque spectateur est plus ou moins enrichi par le film qu'il va voir. Une formation académique est par essence individualiste ; l'état d'esprit qu'elle crée est fondé sur l'autonomie de jugement et la liberté de pensée.

Mais voilà : il se trouve que parvenir à un niveau donné de maîtrise d'une discipline est le signe d'une compétence, entendue comme capacité de faire. Le titulaire d'un master d'histoire, quelle que soit sa spécialité, est présumé posséder une bonne partie des compétences pour enseigner l'histoire à des collégiens. En ce sens sa formation est professionnelle puisqu'il existe dans la société au moins un rôle, celui de professeur d'histoire, où cette compétence est nécessaire (bien que non suffisante) et celui qui va plus loin dans l'étude de l'histoire voit éventuellement se dessiner un autre rôle, celui de chercheur dans cette discipline.

⁴ La fonction critique de l'université est directement liée à cette inscription dans le champ des savoirs puisque tout savoir ne peut prétendre être tel que s'il accepte d'être mis en cause.

Pour l'étudiant qui a une vision en grande partie instrumentale de sa formation, la distinction entre formations professionnelles et académiques est donc beaucoup plus floue ; dans tous les cas il se posera la question : avec cette formation qu'est-ce que je pourrai faire ?

Cette évidence est depuis longtemps familière aux universités ; le dilemme de beaucoup d'enseignants est, on le sait, « comment puis-je rester fidèle à ma discipline *et* être utile à l'étudiant ? »

La réponse ne peut pas être de supprimer les formations académiques pour les remplacer par des formations professionnelles stricto sensu. Comment dès lors professionnaliser l'université ?

Je vais examiner trois réponses possibles, complémentaires et non alternatives, qui constituent autant de « chantiers ».

II

Une première réponse : « professionnaliser l'étudiant »

Cela peut prendre plusieurs formes.

1. Donner des compétences pratiques à tous les étudiants. Cela se résume souvent à l'anglais et l'informatique ; le plan « réussir en licence » de décembre 2007 insiste sur ce point.
2. Familiariser l'étudiant avec le monde du travail et l'inciter à préparer un projet professionnel. Là encore c'est un aspect sur lequel on insiste de plus en plus.
3. Changer l'état d'esprit. Il s'agit ici de préparer l'étudiant à la vie de travail dans des organisations ; on considère que cela exige un état d'esprit, souvent détaillé en parlant de l'aptitude à travailler en groupe, à avoir le sens de la responsabilité et du résultat, sans perdre pour autant l'esprit d'initiative et la rapidité de réaction. Concrètement cela doit être obtenu par des modifications de la pédagogie, l'accent mis sur le travail en groupe, sur le rapprochement avec le monde du travail via les stages.

Ce mode de professionnalisation devrait, pense-t-on, améliorer le capital de compétences des étudiants de deux façons : d'abord en donnant à tous des compétences qui, en principe, sont celles que procurent les formations professionnelles stricto sensu ; ensuite en permettant à

certains étudiants de révéler des aptitudes qui restent latentes avec la pédagogie académique usuelle.

Mais naturellement cela ne tranche pas le problème de fond : si l'état d'esprit nécessaire au monde du travail et donc inculqué par la professionnalisation, diffère de celui des formations académiques, que deviennent celles-ci lorsqu'on les prive de leur propre esprit ? La réflexion critique qui est le propre de la réflexion scientifique est inséparable d'un certain relativisme puisqu'il faut toujours être prêt à admettre qu'on s'est trompé ; or ce doute méthodique ne s'accorde pas toujours avec l'action. Il y a un équilibre à trouver et c'est un premier défi.

4. Rendre l'étudiant conscient de ses compétences. Une autre façon de « professionnaliser l'étudiant » consiste à le rendre bien conscient des compétences qu'il acquiert. Toute formation est un processus d'apprentissage qui donne deux sortes de compétences : celles qui sont directement liées au contenu de la formation et celles qui sont liées au processus d'apprentissage lui-même. Pour être bref : on admet que tous les titulaires d'un diplôme bac+5 possèdent en principe des compétences générales applicables à de multiples problèmes concrets : un master de mathématiques et un master d'histoire peuvent devenir d'excellents banquiers ; cela résulte du rôle joué par leurs compétences générales en tant qu'aptitudes à apprendre, acquises par le processus d'apprentissage de disciplines différentes.

On sait aussi que le contenu de la formation définit à la fois l'appartenance à un domaine et une spécialité à l'intérieur de ce domaine : tous les bac+5 scientifiques ont quelques compétences communes que ne possèdent pas les bacs+5 en lettres et langues et inversement ; on peut présumer que les bac+5 scientifiques peuvent devenir ingénieurs informaticiens plus aisément que les bac+5 littéraires (plus aisément signifie à moindre coût, en moins de temps).

Enfin la spécialité proprement dite désigne les compétences que cette formation académique est seule à donner.

Une formation académique quelconque se caractérise ainsi par son niveau (la durée totale théorique des études depuis le baccalauréat), son domaine et sa spécialité.

Cette distinction est essentielle pour l'analyse de l'insertion des diplômés ; elle est au cœur du débat sur le paradigme de l'adéquation. **Professionnaliser l'étudiant sera, en ce sens, l'amener à identifier aussi bien ce qui le différencie des autres que ce qui l'en rapproche.**

En simplifiant : les compétences générales liées au niveau d'études le rapprochent en principe de tous ceux qui ont le même niveau ; les compétences liées au grand domaine disciplinaire le rapprochent de ceux qui ont à la fois le même niveau et le même domaine ; la spécialité l'identifie enfin à ceux qui ont choisi la même spécialité⁵.

La construction des cursus de formation détermine ainsi les champs de compétences et les orientations possibles lors de l'insertion. Rendre l'étudiant conscient de ses compétences, c'est l'amener à se dire : au point où j'en suis qu'est-ce que je suis capable de faire et qu'est-ce que je suis capable d'apprendre ?

III

Seconde réponse : modifier l'architecture des formations

La question est compliquée par l'existence du couple licence – master et par le système de crédits.

L'architecture des formations est commandée par la provenance des étudiants admis à suivre chaque formation.

Actuellement cette architecture est très diversifiée et les réformes ne peuvent qu'accentuer cette diversité. Aujourd'hui on peut distinguer deux grandes familles de configurations : (a) les formations du type tuyaux, arbres voire candélabres et (b) les formations en arbres renversés. La question est donc quel type de professionnalisation convient aux unes et aux autres. Enfin on peut se demander si une troisième famille ne va pas se développer, compliquant encore l'architecture de la formation.

1 Les formations en tuyaux ou arbres. Elles partent d'un tronc commun fondé sur une discipline et se diversifient ou non en cours de cursus. La médecine est évidemment l'exemple le plus connu. La psychologie s'en rapproche aussi, le droit n'en est pas loin.

Professionnaliser ces formations peut donc se faire de deux façons :

⁵ Identifier n'est pas rendre semblable, puisque les compétences d'un individu sont inséparables de sa personnalité dans son ensemble.

- d'abord en insistant sur la spécialisation à l'intérieur de la discipline parce qu'on estime que cette spécialisation correspond aux demandes des entreprises. La formation devient une formation professionnelle dans la mesure où elle s'appuie sur une sous-discipline académique qui correspond à un rôle dans la division sociale du travail.
- Ensuite en introduisant dans la formation des éléments d'autres disciplines selon le modèle des formations professionnelles stricto sensu : l'objectif est un domaine d'emploi qui exige des compétences relevant de plusieurs disciplines. Le danger ici est de croire qu'on peut garder une formation académique fondée sur une discipline, simplement en « faisant la part du feu » et en sacrifiant quelques heures d'enseignement de la discipline afin de donner à l'étudiant une « teinture » faite de rudiments empruntés à d'autres disciplines. Une véritable formation professionnelle est celle qui intègre des savoirs différents en vue d'un objectif qui ne peut être atteint que si on les maîtrise.

2 Les formations en arbre renversé. Ici la logique de construction de ces formations est l'inverse. La formation accueille des étudiants d'origines diverses. C'était le cas des anciennes maîtrises de gestion ou de la MIAGE. Généralement ces formations auront un objectif professionnel précis qui peut être atteint en s'appuyant sur les compétences communes à tous les étudiants admis ; cela suppose que la formation apporte des savoirs à la fois accessibles et nouveaux pour tous les étudiants de cette formation.

C'est souvent là que se trouve la difficulté ; on le voit avec les licences professionnelles : elles peuvent être conçues comme une spécialisation fine pour des étudiants déjà spécialisés (licences qui recrutent essentiellement des étudiants sortant d'un IUT) ou comme une spécialisation pour des étudiants ayant fait deux années de licence générale ; mais la licence professionnelle capable d'accueillir des étudiants de provenance variée semble plus rare.

3. L'éclatement des formations. Le système des crédits accroît la liberté de choix de l'étudiant qui peut construire une formation sur mesure. En poussant cette logique jusqu'au bout, il n'y a plus de formations identifiables, mais uniquement des diplômés ayant chacun son propre portefeuille de compétences. Les disciplines seraient éclatées en modules avec une seule contrainte : certains modules ne seraient ouverts qu'aux possesseurs de tel ou tel autre. Chaque étudiant construirait sa propre professionnalité en fonction de ses goûts et de ses projets.

Le changement pourrait être très important. Jusqu'à présent chaque discipline se considère comme capable de former des étudiants, c'est-à-dire de leur donner à la fois un certain degré de maîtrise de ce qui constitue son objet, et des compétences générales : former *à* la discipline et *par* la discipline. La plus grande liberté laissée à l'étudiant modifie plus ou moins ce schéma : l'étudiant se forme par la constitution de son « portefeuille de compétences » et la discipline majeure de ce portefeuille joue un rôle plus discret.

IV

Troisième réponse : améliorer le signal constitué par le diplôme

Je voudrais insister sur cet aspect du problème, celui du signal donné par le diplôme.

L'employeur qui examine les candidatures pour un emploi s'efforce de trouver les signaux pertinents et fiables qui le renseignent sur les compétences des candidats. Puisque la question examinée ici est celle de l'insertion des débutants, le diplôme est donc un signal peu coûteux à connaître. Reste à juger sa pertinence et sa fiabilité.

Apprécier la pertinence n'est pas très difficile ; si l'entreprise a besoin d'un chimiste elle ne retiendra pas l'éventuelle candidature d'un master en philosophie.

Beaucoup plus importante est l'appréciation de la fiabilité du diplôme. La question a deux aspects liés : que vaut la formation c'est-à-dire quelles sont les compétences derrière le diplôme et que vaut le diplômé, c'est-à-dire le diplômé qui candidate à tel emploi a-t-il vraiment les compétences associées à son diplôme ?

Les deux aspects renvoient à la responsabilité des établissements de formation.

C'est un problème relativement nouveau pour les universités pour la raison suivante : le principal débouché des formations académiques a longtemps été la Fonction publique et les professions libérales ; pour la Fonction Publique pas besoin de signal ; le diplôme est avant tout une condition pour se présenter au concours ; pour les professions libérales le signal donné par le diplôme joue un rôle, mais qui semble mineur par rapport aux autres déterminants de la réputation.

Lorsque les débouchés dans le secteur privé et semi-public augmentent, les formations académiques même professionnalisées, se trouvent dans la même situation que les formations professionnelles ; elles doivent se faire connaître et reconnaître.

Dans la logique des formations académiques classiques, l'université se reconnaissait responsable de la qualité de la formation, au sens restreint de qualité du contenu des enseignements. L'examen est dans cette perspective, un moyen de classer les étudiants selon leur degré de maîtrise du contenu de la formation ; c'est en quelque sorte un étalonnage ; l'obtention du diplôme dépend alors de l'endroit où l'on place le curseur.

Ce mode de certification remplit son office lorsque le diplôme est simplement une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder à un emploi : les candidats aux grands concours de la Fonction Publique doivent avoir une licence ; le concours est à la fois un mode démocratique de choix et un moyen de sélectionner les meilleurs en vue d'une formation interne.

Dans la logique des formations professionnelles, les établissements sont doublement responsables, de la qualité de la formation et de la fiabilité du diplôme ; en ce sens que le diplôme doit certifier que son titulaire possède bien les compétences affichées dans le référentiel de formation. L'exigence de fiabilité du diplôme est essentielle puisqu'il s'agit de pourvoir un emploi en minimisant les coûts d'apprentissage après le recrutement.

Le diplômé qui cherche un emploi a donc intérêt à ce que l'employeur éventuel croit à la fiabilité du diplôme. A-t-il intérêt à ce que cette croyance soit fondée ? Autrement dit peut-il exister une asymétrie d'information, l'employeur étant persuadé que le candidat a bien les compétences associées au diplôme alors que le candidat sait qu'il ne les a pas ? La réponse est simple : si le diplômé est recruté, de deux choses l'une : ou bien les compétences que voulait l'employeur sont en réalité inutiles dans l'emploi et l'individu aura eu raison de cacher la vérité sur ses compétences ; ou bien les compétences sont indispensables, leur absence sera vite constatée et le contrat sera rompu.

Si on admet que les employeurs apprécient correctement les compétences nécessaires à l'emploi, on en déduit qu'ils attacheront beaucoup d'importance à la fiabilité du signal donné par le diplôme. Professionnaliser les formations académiques exige donc d'améliorer cette fiabilité du signal.

Pour le futur employeur le signal est un tout ; quelles sont les compétences certaines que possède le diplômé qui candidate à un emploi ? La réponse doit être fournie par la

formation, finalement par le diplôme lui-même, ce qui suppose que l'employeur est bien informé des qualités des différentes formations qui l'intéressent.

C'est le cas, en France, avec les Grandes Ecoles. Quand on analyse ce qui fonde la notoriété de chacune on trouve trois sortes d'éléments.

- Le premier est la sélection associée au numerus clausus. Lorsque l'Ecole sélectionne elle-même les élèves, sur titres ou par un concours propre, la sévérité de la sélection est mise en avant comme preuve de la future qualité des formés. Lorsque l'Ecole est associée à d'autres dans le cadre d'un concours commun, c'est le choix des admis au concours qui sert à mesurer la qualité du recrutement initial (il y a 5 écoles qui offrent 2000 places, 400 chacune, l'école Z a été choisie par des candidats classés parmi les 600 premiers du concours commun, elle a donc un recrutement meilleur que celui de l'école Y qui a recruté parmi les 600 derniers du concours commun). Le signal envoyé aux futurs employeurs est alors « nous avons retenus les meilleurs » ; naturellement cela revient à considérer que le classement du concours est un indicateur très fiable de la qualité des individus.

- Le deuxième élément est la qualité de la formation elle-même ; le terme de qualité recouvre aussi bien le contenu et la capacité d'adaptation des enseignements que la pédagogie, les stages.

- Le troisième élément enfin est la vérification de l'acquisition des compétences affichées dans le référentiel constitué par le programme de l'Ecole. C'est en somme un contrôle de qualité des « produits », les diplômés ; c'est la certification que ce produit est conforme au cahier des charges. C'est une condition nécessaire à la notoriété de l'Ecole et donc à la crédibilité du signal qu'elle veut émettre. L'encadrement des élèves comme le sérieux présumé des contrôles n'empêchent pas un classement final ; mais celui-ci doit être bien compris : il signifie que même les plus mal classés possèdent les compétences affichées dans le référentiel.

Ces trois sortes d'éléments sont liés et doivent être attestés non seulement par les affirmations de l'Ecole, mais par des observateurs objectifs et indépendants ; d'où les dispositifs de certification qui vont de la Commission du titre d'ingénieurs aux diverses procédures de certification internationale sans oublier le rôle des dispositifs plus ou moins informels comme les réseaux d'anciens élèves.

La notoriété se construit et elle est une condition de la réussite de la professionnalisation.

Face à cet arsenal de moyens, que peut faire l'université ?

- Elle est désavantagée en ce qui concerne la sélection initiale. Le handicap est triple. D'une part on répète que les meilleurs fuient l'université, donc que le niveau des meilleurs étudiants est moyen, ce qui est excessif ; d'autre part on constate que l'université est tenue d'accueillir tous les étudiants ce qui tire la moyenne générale vers le bas ; enfin on considère souvent que la qualité ne peut être obtenue qu'avec un encadrement très solide dans le cadre d'institutions de taille moyenne ou faible ; on retrouve ici l'argumentation du secteur sélectif.
- Elle a beaucoup à faire pour passer de la logique de l'enseignement à la logique de la formation et à la conviction que l'évaluation interne et externe est la condition de la qualité du signal.
- Elle a enfin à choisir un mode de certification crédible des compétences acquises et attestées par le diplôme.

Sur tous ces aspects du problème plusieurs stratégies sont possibles. J'en retiens trois.

- La stratégie ponctuelle ; chaque formation (par exemple tel master) cherche à remplir les conditions de la notoriété c'est-à-dire cherche à donner un signal crédible. Pour cela cette formation peut adopter une politique se rapprochant de celle des Grandes Ecoles : insister sur la sélection à l'entrée du master II (voire l'auto-sélection à l'entrée du master I), sur la certification de la formation elle-même par un organisme reconnu ; évidemment la participation des professionnels à la formation est pleinement utilisée dans ce cadre. Ainsi une université pourrait favoriser cette recherche de notoriété formation par formation. La difficulté est que chaque master ne regroupe qu'un petit nombre d'étudiants, mettons une trentaine ; il est coûteux d'acquérir une notoriété large et durable avec un effectif aussi faible.
- La seconde stratégie est celle de l'excellence nationale pour une filière donnée. Cela prend en compte le fait qu'une formation donnée peut exister dans dix ou vingt universités et que les débouchés étant nationaux, la meilleure politique est celle de la crédibilité nationale. D'où l'organisation d'une structure plus ou moins informelle cherchant à jouer le rôle de la Conférence des Grandes Ecoles, structure de type ordinal, établissant un cahier des charges, un système de certification ; c'est à la fois l'organisation d'un lobby et d'un instrument de reconnaissance de la formation ; la

concurrence entre les établissements est jugée moins importante que la coopération ou plutôt la concurrence joue au sein d'un cadre coopératif.

- La troisième stratégie est celle de l'université dans son ensemble qui essaie d'améliorer la crédibilité du signal de toutes les formations qu'elle délivre. Thème de l'université d'excellence dont tous les produits sont bons. Cela peut passer évidemment par l'excellence de chacune des formations offertes, mais cette politique peut aussi répondre à un problème propre aux universités dans le cadre du système LMD, problème évoqué plus haut à propos de l'architecture des formations. Le système des crédits et la relative liberté de choix laissé à l'étudiant pour construire sa formation, s'accompagnent de l'obligation d'indiquer la liste des crédits qui ont permis l'obtention du diplôme ; une partie de ces crédits peut être obtenue dans des établissements étrangers. Comment rendre crédible un tel diplôme ? On pourrait dire en somme : ce diplôme a un nom qui désigne une spécialité de formation dont le caractère professionnel est plus ou moins marqué ; pour cela l'étudiant a dû obtenir un groupe de crédits obligatoires qui constituent le cœur de l'appellation ; pour le reste il a choisi librement. La certification peut porter uniquement sur les crédits obligatoires et on retrouve alors les stratégies précédentes ; mais si l'université veut aller plus loin, elle doit certifier tous les crédits et se trouve conduite à viser l'excellence dans toutes ses composantes. C'est évidemment une politique de long terme.

Compte tenu de ses spécificités, forces et faiblesses, l'université peut essayer d'explorer diverses façons de rendre crédible les diplômes qu'elle délivre. Crédible signifiant ici que le diplôme donne des indications claires, pertinentes et fiables sur les compétences associées à la formation.

La solution des Grandes Ecoles, on l'a vu, est de fixer le plus haut possible le seuil d'obtention du diplôme. De façon générale l'université est nettement moins exigeante à cet égard. Pour certaines formations la politique est d'adopter le modèle des Grandes Ecoles. Pour d'autres il faut peut-être chercher du côté du classement des diplômés.

Si l'université n'a pas les moyens de rendre tous les diplômés excellents, elle peut plus rapidement essayer de discriminer et de certifier ce qui peut l'être. Problème classique de traitement de l'hétérogénéité et de l'information donnée par le diplôme. Pour l'université le dilemme est le suivant : ou bien elle se contente d'une certification floue ce qui entraîne un signal peu crédible et oblige le futur employeur à chercher la réalité des compétences du diplômé ; c'est le meilleur moyen soit de susciter la

concurrence entre les établissements au profit de ceux qui parviendront à acquérir une certaine crédibilité, soit de laisser les formations universitaires dans la zone indécise des diplômes dont on ne sait rien ; ou bien l'université insiste sur sa volonté de donner des signaux crédibles et elle explique ce qu'elle fait ; les mentions, les notes peuvent devenir des indicateurs fiables ; cela ne va pas de soi et il s'agit bien d'une politique à mener. Je crois que c'est une des tâches les plus difficiles auxquelles les universités vont être confrontées.

Conclusion

Au terme de cet exposé, deux questions peuvent être posées : l'université sera-t-elle capable d'effectuer les transformations nécessaires et le marché du travail viendra-t-il valider, légitimer en quelque sorte le résultat de ces transformations ?

1 Le changement des universités. L'idée sous-jacente à mon exposé est que dans le contexte français, celui de la coexistence du secteur sélectif fermé et du secteur universitaire ouvert, l'université ne pourra assumer une responsabilité réelle à l'égard de l'insertion professionnelle des étudiants, qu'au prix de transformations majeures qui mettent tout en cause : le contenu du métier (dans quelle mesure est-il possible d'être enseignant *et* chercheur si on ne se cantonne pas à l'enseignement de 3^{ème} cycle ?), la coopération entre catégories de personnels, enseignants et non enseignants, la structure de l'institution elle-même, bureaucratie professionnelle avec peu de hiérarchie officielle, faisant de l'université ce que G Felouzis appelle une institution faible et que, pour ma part, j'ai appelé une « institution molle », possédant grâce à cela une grande capacité d'adaptation.

Jusqu'à présent la dynamique universitaire a été surtout le résultat des initiatives individuelles de petits groupes d'enseignants portant un projet de diplôme ou de recherche, le faisant accepter par les instances universitaires et nationales ; cela peut aboutir à des structures importantes (une UFR, un gros laboratoire de recherche) et dans ce cas il est probable que la dynamique ne se maintiendra longtemps que si le groupe parvient à mettre en place un mode de gouvernance assez solide avec l'inévitable dose de hiérarchie. Comment passer de ce modèle à un modèle de dynamique d'établissement impulsée par le président et le conseil d'administration avec l'appui des autres conseils ? Ou faut-il plutôt confier à ces instances un rôle de stimulant et d'accompagnement des initiatives de la base ?

Les divers chantiers de professionnalisation impliquent de grands changements en ce qui concerne la coordination des activités des enseignants et d'une partie des personnels non enseignants associés aux activités de formation. Comment cette coordination peut-elle s'établir ? Certainement pas grâce à des injonctions venues d'en haut ; il faut inventer un système de gouvernance qui renouvelle les relations entre les personnels en traçant un nouveau cadre au sein duquel les intérêts individuels seront satisfaits en contribuant au progrès collectif : programme enthousiasmant ou vœu pieux ?

2 Le marché du travail. Faisons l'hypothèse que le changement universitaire a réussi et que un flux accru de diplômés mieux formés, plus au fait de la réalité du travail, arrive chaque année sur le marché et cherche des emplois.

Deux questions se posent alors. La première est d'ordre quantitatif et renvoie aux débats soulevés par le rapport du HCEEE et l'ouvrage de Marie Duru-Bellat⁶. La seconde question porte sur les modalités du processus d'insertion lui-même qui sera probablement fortement modifié par l'intensité des liens que les universités et les étudiants auront noués avec les futurs employeurs. Selon les réponses que l'on apporte à ces questions, on peut construire un grand nombre de scénarios, optimistes ou pessimistes. Le scénario optimiste est que dans les prochaines années la France et l'Europe renouent avec la croissance d'économies fondées sur la connaissance de sorte que les générations nouvelles de diplômés s'inséreront sans difficultés majeures dans le cadre d'un nouveau « régime d'insertion⁷ » dont les traits ne sont pas encore bien définis. Un scénario pessimiste insiste sur le déséquilibre persistant entre l'offre et la demande de diplômés, prédit la poursuite des déclassements et de la dévalorisation des diplômes ; mais comme ces diplômés sont « meilleurs » que ceux d'aujourd'hui grâce à la réussite de la transformation des universités, les conséquences de « l'excès de diplômés » sont encore plus graves et mal supportées par la société ; les attentes

⁶ La contribution de Philippe Lemistre à ce colloque porte sur ce sujet.

⁷ J'ai proposé (Vincens. L'insertion professionnelle des jeunes ; Formation-Emploi n°61 février-mars 1998) la notion de « régime d'insertion » à partir de l'idée suivante : il y a un certain nombre de variables (chômage, mobilité interentreprises et professionnelle, nature des contrats de travail, croissance du salaire au cours des premières années de vie active) qui peuvent se combiner de multiples façons et constituent ainsi un régime d'insertion ; par exemple la combinaison d'une dominante « insiders-outsiders » qui privilégie les titulaires d'emplois entraîne des phénomènes de file d'attente et un régime d'insertion très sensible à la conjoncture ; il est évident que la composition de l'offre de travail des débutants (les nouveaux diplômés) et leur connaissance du marché du travail agit sur le processus d'insertion.

étaient plus hautes, à la mesure des efforts consentis par tous les acteurs et la réalité n'a pas suivi.

Enfin il faut évoquer un scénario qui étend le changement des universités à l'ensemble de l'enseignement supérieur français ; les relations entre le secteur sélectif court et long et les universités seraient profondément modifiées ; le contraste entre les établissements pratiquant une sélection à l'entrée et limitant les effectifs, et les universités obligées d'accepter tous ceux qui veulent s'inscrire, serait atténué ; peut-être parce que la société accepterait l'idée que la liberté de poursuivre des études n'implique pas forcément la liberté de faire n'importe quoi sans prendre en compte les chances de réussite. Dans ce scénario, l'université n'assumerait plus la tâche d'accueillir ceux dont on n'a pas voulu ailleurs ; elle redeviendrait capable d'offrir des formations de licence attractives, parce que de nouveau pourvues de sens⁸ pour les étudiants et la société ; elle serait capable aussi d'offrir les cycles longs ouverts aux étudiants de provenances diverses.

⁸ Un cursus est pourvu de sens pour les étudiants qui veulent s'y engager, s'il remplit au minimum trois conditions ; la première est qu'il soit crédible : à la fin du cycle l'étudiant aura bien acquis les compétences (les savoirs etc) affichées dans le référentiel ; la seconde est que sa finalité soit claire : avec ce diplôme l'étudiant sait ce qu'il pourra faire, qu'il poursuive ses études ou non ; la troisième est que l'étudiant sache ce que l'on attend de lui dans le cursus, comment il doit organiser ses efforts pour réussir.

Bibliographie

Je n'ai retenu ici que les quelques articles lus ou relus pendant la préparation de ce texte.

Duru-Bellat M. 2006. L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Editions du Seuil

Duru-Bellat M, Kieffer A, Adangnikou N. 2003. Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs ; in Les mutations actuelles des universités ; sous la direction de G.Felouzis PUF pp 251-278

Felouzis G. 2003 Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? pp 211-228 in Les mutations actuelles de l'Université ; sous la direction de G Felouzis PUF

Haut Comité Education Economie Emploi. 2006. Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur

Hutmacher W 2001. L'université et les enjeux de la professionnalisation ; Politiques d'éducation et de formation n°2. 2001/2

Kletz F, Pallez F 2003. La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? pp 187-208 in Les mutations actuelles de l'université, sous la direction de G Felouzis PUF.

Lemistre PH 2008 Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur *versus* déclassement des jeunes. Communication au colloque du RESUP Dijon 19-20 juin

Murdoch Jake 2003 Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur : une comparaison entre six pays européen et le Japon pp 279-292 in Les mutations actuelles de l'Université ; sous la direction de G Felouzis PUF

Maillard D et Veneau P 2003 La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? pp 341-362 in Les mutations actuelles de l'Université sous la direction de G Felouzis PUF

Paul JJ et Murdoch J 2001. L'enseignement supérieur au regard de la formation professionnelle de ses étudiants ; Politiques d'éducation et de formation n°2. 2001/2

Teichler U. 1996 Higher Education and Graduate Employment in Europe. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Gesamthochschule Kassel. Werkstattberichte 52. pp 7-109

Résumé

L'emploi des diplômés: les responsabilités des universités

La Loi du 11 août 2007 inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants parmi les missions de l'enseignement supérieur. Cela doit entraîner ce que l'on appelle la « professionnalisation » des universités. L'article rappelle la distinction entre formations professionnelles et académiques et examine trois types de changements nécessaires pour atteindre l'objectif de professionnalisation : professionnaliser l'étudiant, revoir l'architecture des formations et améliorer le sens du diplôme considéré comme un signal.