



*Les universités et leur mission d'insertion
professionnelle des diplômés : de la construction
d'un problème public à la mise en place d'une
action locale dans les universités de Rennes I et
Rennes II.*

Marion OVEJERO

Mémoire de 4e année

Séminaire : Action publique locale

Sous la direction de : M. Philippe LEROY

2010 - 2011

« Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un apprentissage de la recherche. Il est donc nécessairement inabouti et présente des imperfections et des insuffisances. Par ailleurs, l'IEP n'entend donner aucune approbation aux informations et aux analyses contenues dans ce mémoire. Elles doivent être considérées comme relevant de la seule responsabilité de l'auteur ».

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de mémoire, Monsieur Philippe LEROY, pour sa grande disponibilité et ses précieux conseils.

Je remercie également les personnes qui ont eu la gentillesse de me recevoir en entretien et dont les témoignages ont été essentiels pour la réalisation de ce mémoire.

Un merci tout particulier à ma famille, mes amis et camarades de l'IEP qui m'ont soutenue dans cette entreprise et m'ont permis d'évacuer les tensions qu'elle a pu impliquer.

Sommaire

Méthodologie employée.....	5
Liste des sigles et abréviations.....	6
Introduction.....	7
I. La définition de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université comme problème public : un processus complexe.....	21
A. Des données objectives non négligeables comme point de départ.....	21
B. Le rôle essentiel de l'évolution des représentations.....	26
1. Le diplôme : un symbole fort remis en cause ?.....	27
2. Le rôle de l'université : objet d'un vif débat.....	31
3. De nouvelles représentations de l'emploi et de l'insertion professionnelle.....	35
C. La construction en problème public, fruit d'un cadrage particulier.....	38
II. La question de la mise à l'agenda du problème ou comment la rencontre de différents facteurs a amené les autorités publiques à réagir.....	41
A. Les différents modèles de mise à l'agenda et leur application à la réalité complexe.....	42
B. La question des acteurs : qui, pourquoi, comment?.....	45
C. Le contexte de la mise à l'agenda : éléments de compréhension de la prise en compte du problème par les autorités publiques.....	50
III. Le moment de l'adoption d'une décision par les autorités publiques : quel choix pour quelle vision du problème ?.....	53
A. Le choix parmi différentes solutions et la question de la rationalité.....	53
B. Pourquoi les autorités publiques ont décidé d'agir : les enjeux et contraintes qui sous-tendent la prise de décision.....	55
1. La question du chômage et le devoir d'intervention des autorités publiques.....	55
2. Une forte symbolique attachée à la décision.....	57
3. Une décision soumise à certaines contraintes.....	58
C. Le diagnostic de l'État : une réponse non anodine, synonyme d'une certaine conception du problème.....	61
IV. La mise en œuvre d'une action concrète par les universités, approche locale d'une stratégie nationale.....	66
A. Une mise en œuvre qui s'inscrit dans la logique d'une évolution de l'action publique.....	66
1. Une tendance générale au désengagement de l'État et à l'initiative locale.....	66
2. L'émergence de l'université comme véritable acteur local.....	68
B. Présentation et analyse de l'action locale concrète.....	72
1. L'action locale et la relation avec le niveau national.....	72
2. Les difficultés et obstacles rencontrés par les acteurs locaux.....	73
C. Des démarches plus ou moins volontaristes selon les universités.....	76
Conclusion.....	81
Bibliographie.....	83
Annexes.....	87
I. Chronologie.....	87
II. Liste des entretiens réalisés.....	89
III. Retranscription d'un entretien.....	90
IV. Retranscription d'un entretien (2).....	94

Méthodologie employée

Ce mémoire a été réalisé grâce à des lectures sur les thèmes de l'insertion professionnelle et de l'action publique en général, et grâce à des entretiens avec des acteurs du milieu de l'insertion professionnelle et de l'université. La partie lecture m'a permis de dégager des éléments théoriques essentiels pour analyser la construction d'un problème public et d'une action publique correspondante. Mon argumentaire reposera ainsi sur une grille d'analyse de l'action publique. D'autre part, des recherches factuelles sur la question de l'insertion professionnelle, du diplôme et de l'université m'ont permis d'identifier l'évolution de la situation dans le temps et d'avoir une idée plus précise des représentations gravitant autour de ces thèmes. Enfin, la phase des entretiens a été déterminante pour confronter mes hypothèses à la réalité du terrain, en appréhendant ce matériau à la fois comme donnée mais aussi comme discours.

Liste des sigles et abréviations

- APEC : Association Pour l'Emploi des Cadres.
- AFIJ : Association pour Faciliter l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés.
- BAIP : Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle.
- Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- FEDORA : Forum Européen De l'ORientation Académique.
- INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.
- LMD : Licence Master Doctorat.
- LRU : Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.
- MEIF : Maison de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation professionnelle.
- SOIE : Service Orientation Insertion Entreprises.
- SUIO-IP : Service Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle.

Introduction

La présente étude se propose d'analyser la construction en problème public d'un fait social (l'insertion professionnelle des diplômés de l'université) ne semblant au départ pas poser problème. Elle permettra de voir comment et pourquoi un tel fait social a été pris en compte par les autorités publiques et a entraîné une action locale spécifique.

Dans cette introduction, il convient de définir l'intérêt du sujet, préciser ses termes et présenter brièvement le contexte local. Nous formulerons ensuite la problématique choisie, exposerons les hypothèses de départ et aborderons la question des difficultés rencontrées dans cet exercice de recherche en sciences sociales.

A- Pourquoi étudier l'insertion professionnelle des diplômés de l'université à Rennes?

Le thème de l'insertion professionnelle a retenu mon attention dans la mesure où les questions relatives à l'éducation et à l'emploi m'intéressent particulièrement. Étant moi-même future diplômée, j'ai souhaité axer mes recherches sur un sujet qui me concerne et suscite, de nos jours, de nombreuses interrogations. L'idée était de pouvoir envisager les difficultés rencontrées par les diplômés et d'analyser la place que notre société confère au diplômé.

D'autre part, l'objet de mon séminaire étant l'action locale, j'ai pris le parti d'étudier la question des universités comme acteur particulier, ayant un rôle à jouer dans le développement et le dynamisme local. L'université a connu ces dernières années de profondes mutations et son évolution a pu rencontrer certains points de résistance. C'est à cette évolution et aux obstacles qui lui sont contigus que j'ai souhaité m'intéresser, en analysant la construction en problème public de la question de l'insertion professionnelle des diplômés et les réponses apportées par les universités.

La ville de Rennes a été choisie comme terrain d'investigation et d'étude car elle se présente comme une ville universitaire importante qui a été, et est encore aujourd'hui, le point de départ de nombreux mouvements étudiants. Avec un grand nombre d'étudiants par rapport à la population totale, Rennes se situe, en effet, comme un pôle universitaire où les

questions de réforme de l'université semblent tenir une place déterminante. C'est en ce sens qu'il m'a paru judicieux d'analyser l'action mise en place par deux universités rennaises concernant l'insertion professionnelle des diplômés.

Ce sujet a la particularité d'offrir la possibilité d'étudier les interactions entre les différents acteurs en présence, mais également les modifications intervenues au fil du temps dans les systèmes de représentation de la société. Initialement, l'insertion professionnelle des diplômés n'était pas perçue comme posant problème, mais elle est finalement apparue sur le devant de la scène publique. C'est sur ce processus complexe d'émergence et de construction d'un fait social en problème public que j'ai voulu me pencher.

B- Qu'entend-on par insertion professionnelle ?

Le terme d'insertion professionnelle est une notion autour de laquelle règne un assez grand flou sémantique. De nombreux auteurs se sont risqués à chercher une définition, mais il semblerait qu'il n'en existe aucune faisant véritablement consensus.

Afin de définir un cadre à notre sujet, on peut cependant considérer que l'insertion professionnelle est liée, au sens large, à la relation formation-emploi et qu'elle renvoie à la notion de transition professionnelle qui désigne le parcours du jeune entre la sortie du système de formation initiale et l'accès à un emploi relativement stabilisé. À défaut d'une définition faisant l'unanimité, l'accord s'est donc fait sur une insertion professionnelle comme *processus*.

En tant que tel, l'insertion professionnelle correspond à une succession de situations (recherche d'emploi, emploi, chômage, formation, inactivité...) par lesquelles l'individu transite avant de se stabiliser dans un type d'emploi. La durée de la période d'insertion est, en ce sens, relativement difficile à déterminer puisqu'il faut alors s'accorder sur ce qu'est une situation stable et un emploi correspondant à la formation initiale. Les représentations individuelles et collectives ont ainsi un impact significatif dans la définition de l'insertion professionnelle puisque la "stabilisation" sera caractérisée de façon différente selon les personnes. On peut toutefois considérer, de manière générale, que la "stabilisation" désigne le fait de trouver un emploi correspondant au niveau et à la formation de l'étudiant, et dans lequel celui-ci est amené à rester de façon relativement pérenne.

Il existe de nombreuses représentations autour de l'insertion professionnelle qui rendent ce terme polysémique. Selon Claude Trottier, Louise Laforce et Renée Cloutier¹, les trois thèmes qui structurent les représentations de l'insertion sont la stabilité, la correspondance formation/emploi et la construction d'une identité professionnelle. Selon cette analyse, la plupart des personnes lient l'insertion professionnelle au fait de trouver un emploi stable et correspondant à sa formation, mais aussi et surtout, l'insertion professionnelle apparaît, dans cette perspective, comme un processus de socialisation. Ce serait elle qui permettrait au jeune de passer véritablement à l'âge adulte et de trouver une certaine reconnaissance par ses pairs à travers l'identification à un métier et à un groupe de personnes exerçant la même fonction ou travaillant simplement dans le même lieu. Cette dimension de l'insertion professionnelle apparaît comme très importante car elle souligne un des enjeux lié à l'insertion professionnelle des diplômés : celui de leur intégration dans la société.

Théoriquement, il existe trois perspectives pour aborder la question de l'insertion : cela peut être du point de vue du sujet en insertion ; du point de vue de la société qui, posant l'insertion en « impératif national », conçoit et pilote une politique d'insertion ; ou du point de vue du professionnel qui met en œuvre l'insertion pour et avec le sujet. Ces trois aspects sont liés mais l'on fera le choix dans cette étude de regarder l'insertion professionnelle telle qu'envisagée par la société, dans le sens où c'est la construction de l'insertion professionnelle comme problème et l'action des autorités publiques qui nous intéressent.

En guise de récapitulatif, on peut suggérer la définition intéressante que proposent Bordigoni, Demazière et Mansuy en 1994 : l'insertion professionnelle correspondrait à un « *processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires.* »²

1 Trottier C., Laforce L. et Cloutier R., « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », *Revue Formation-Emploi*, n°58, avril-juin 1997, p. 61-77.

2 Bordigoni M., Demazière D. et Mansuy M., *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*, Communication au "Network on Transition in Youth", Seelisberb, 1994.

Issu du champ des politiques publiques et de l'économie sociale, le concept d'insertion est apparu dans les années 1960 et s'est fortement répandu par la suite. À l'origine, cette notion concernait la jeunesse et plus particulièrement le processus d'adéquation entre formation et emploi. D'après Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger¹, les premiers textes législatifs utilisant ce terme, en France, datent du début des années 1970. Mais ce n'est véritablement qu'en septembre 1981, à l'occasion d'un rapport sur « l'insertion professionnelle et sociale des jeunes » remis par Bertrand Schwartz au Premier Ministre Pierre Mauroy, que le terme d'insertion fait une entrée en force dans le vocabulaire politique français. Les années suivantes ont vu l'insertion être érigée en problème social et instituée en « impératif national »², lors de l'adoption de la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion (RMI) en 1988. Mais on peut observer que la conceptualisation par les sociologues ne s'est faite que depuis les années 1990.

Il faut préciser qu'au départ, le terme d'insertion n'était pas utilisé pour parler des diplômés. En effet, l'action en faveur de l'insertion professionnelle concernait surtout les personnes peu ou pas qualifiées puisque les diplômés n'avaient, en principe, pas de problèmes pour trouver un travail qui leur corresponde. Aujourd'hui, l'insertion est devenu un terme couramment employé, qui désigne, de façon plus ou moins précise, un ensemble de processus en rapport avec la scolarisation des jeunes, l'intégration harmonieuse dans la société et la recherche d'un emploi. Le terme a ainsi progressivement évolué pour s'appliquer, non seulement aux jeunes peu ou pas qualifiés et aux chômeurs de longue durée, mais également aux diplômés du supérieur.

On peut noter qu'il existe finalement un certain déficit de théorisation concernant la notion d'insertion professionnelle, qui fait de celle-ci un terme "fourre-tout". Ce constat amène le sociologue Claude Dubar à écrire, en 1998, que « *la notion d'insertion constitue bien, avant tout, une notion du débat social et politique, historiquement datée et sémantiquement floue.* »³ On voit donc que l'emploi du terme "insertion" est lié à une construction particulière qui s'est opérée dès les années 1960-1970, mais a beaucoup évolué, pour devenir de plus en plus large.

1 Cités dans Dubar C., *La construction sociale de l'insertion professionnelle*, Laboratoire PRINTEMPS, Professions, Institutions, Temporalités CNRS, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines, 2001.

2 Source: Guyennot C., *L'insertion. Discours, politiques et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1998.

3 Dubar C., *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998.

Le concept d'insertion professionnelle est complexe du fait de la multiplicité des réalités auxquelles il renvoie. Diverses représentations et divers acteurs sont susceptibles d'intervenir au cours du processus d'insertion professionnelle : les diplômés, les entreprises, les universités, l'État, les collectivités locales, les professionnels de l'insertion, etc... D'autre part, la notion d'insertion se situe au carrefour de plusieurs disciplines comme la sociologie, les sciences de l'éducation, l'économie ou encore l'histoire. C'est ce qui fait à la fois son intérêt et la difficulté qu'il peut y avoir à saisir tous les enjeux liés à ce thème.

Si l'on en croit Claude Dubar, « *le fait de "devoir s'insérer" en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs.* »¹ L'insertion correspond ainsi à un construit et n'est devenue un enjeu majeur de notre société qu'assez récemment. Et si aujourd'hui, l'ensemble des orientations politiques en termes d'emploi et de formation en tiennent compte, tant au niveau national qu'au niveau européen et international, cela n'a pas toujours été le cas. Il s'agira donc de voir comment a évolué la représentation de l'insertion professionnelle des diplômés pour mener à une action concrète de la part des autorités publiques, alors que celle-ci n'était pas forcément évidente au départ.

C- De quels diplômés parle-t-on ?

*« Probablement peu de groupes sociaux ont subi autant de transformation dans leur composition socio-démographique, leurs modes de vie et leurs attentes que les étudiants depuis une trentaine d'années. »*²

S'intéresser aux diplômés de l'université n'est pas un choix anodin. En effet, comme l'ont souligné Olivier Galland et Marco Oberti, ces dernières années, les étudiants ont été témoins de profonds changements dans le fonctionnement de l'université, mais aussi du monde du travail. Touchés en première ligne par ces mutations, ceux-ci ont dû s'adapter à de nouvelles réalités. Prendre pour sujet les diplômés de l'université par rapport aux étudiants

1 Dubar C., *La construction sociale de l'insertion professionnelle*, Laboratoire PRINTEMPS, Professions, Institutions, Temporalités CNRS, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines, 2001.

2 Galland O. et Oberti M., *Les étudiants*, La Découverte, Repères, 1996.

des grandes écoles ou des instituts universitaires se justifie par le fait qu'ils représentent le plus grand nombre, et également parce que de nombreux éléments de sens commun les présentent comme davantage enclins à rencontrer des difficultés d'insertion professionnelle.

Il ne s'agit donc pas, dans cette étude, de parler des jeunes au sens large. L'analyse de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés semble plus originale car, initialement, ceux-ci ne semblaient pas avoir de soucis pour s'insérer dans le monde du travail, le diplôme constituant une sorte de « rempart » face au chômage. L'intérêt de ce travail est donc d'analyser pourquoi les diplômés ont finalement été perçus comme pouvant être touchés par des difficultés dans leur insertion professionnelle.

Pour citer l'ancienne Secrétaire d'État chargée des Sports, Rama Yade : « *Le problème de la France c'est qu'elle marginalise la jeunesse. On parle beaucoup des jeunes des banlieues, des délinquants, mais pas des jeunes diplômés qui ont des problèmes pour trouver un travail avec la dévalorisation des diplômés.* »¹ Cette citation révèle bien la volonté nouvelle de mettre en exergue les soucis d'insertion professionnelle des diplômés, et donc de ne pas mener uniquement une action en faveur des non-diplômés. Cette volonté s'explique sans doute par le fait que les diplômés, en tant que jeunes, constituent un public cible pour les politiques. On dit souvent que, quand la jeunesse est dans la rue, c'est qu'il y a un véritable malaise sociétal. Depuis la révolte de mai 1968, les étudiants sont ainsi considérés comme un grand enjeu pour les politiques puisqu'ils apparaissent comme un « *risque d'explosion sociale.* »² Les diplômés représentent par ailleurs « l'élite » de la nation et les futurs moteurs de la croissance économique. Ils sont ainsi les représentants d'un système éducatif français qui cherche à être une référence. Il s'agira donc également d'étudier les représentations qui gravitent autour de cette catégorie de personnes, qui n'est toutefois pas uniforme.

Le terme « diplômés » a été préféré à celui d' « étudiants » afin de bien faire le lien avec la notion de diplôme et les valeurs auxquelles elle renvoie traditionnellement. Cela signifie aussi que l'insertion professionnelle des étudiants sortis sans diplôme du système scolaire (appelés communément étudiants « décrocheurs ») ne sera pas traitée ici. L'emploi du terme « étudiant » dans ce mémoire renverra donc aux étudiants amenés à être diplômés.

1 Émission "22h" diffusée sur LCP, 20 octobre 2010.

2 Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994. page 39.

Même s'il existe des différences notables entre les étudiants (notamment par rapport à la filière choisie) et qu'ils ne constituent pas un groupe social homogène, cette étude se placera dans une approche globale puisque les actions des universités en faveur de l'insertion professionnelle doivent toucher aujourd'hui l'ensemble des étudiants.

D'autre part, précisons que l'étude portera sur les étudiants de deux universités rennaises afin de mieux envisager l'ancrage local des actions et de les aborder, autant que possible, dans une approche comparative.

D- Présentation du terrain d'étude: les universités de Rennes I et Rennes II

J'ai choisi d'axer mon mémoire sur les universités de Rennes I et Rennes II considérant que ces deux universités semblent avoir eu des approches assez différentes en termes d'insertion professionnelle de leurs étudiants. Ces différences paraissent intéressantes à analyser dans la mesure où l'échelon national a pu dicter les grandes lignes d'une action en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés, mais les universités ont mené leur propre politique d'établissement, en fonction de spécificités locales et de leurs caractéristiques propres.

Quelques éléments de présentation ...

- L'université de Rennes I a été créée en 1970 à partir des anciennes facultés de droit, de médecine et de sciences de l'université de Rennes dont l'origine remonte à la création de l'université de Bretagne à Nantes en 1460. Elle est constituée de dix-neuf composantes regroupées en trois grands secteurs: la santé (médecine, pharmacie, odontologie), les sciences et technologies (mathématiques, physique, chimie, électronique, mécanique, sciences de la Terre, sciences de l'environnement, biologie, informatique, archéosciences), les sciences humaines et sociales (droit, économie, AES, gestion, administration publique, philosophie).

Considérant que les étudiants issus de ces filières avaient en général peu de problèmes pour s'insérer sur le marché du travail, il semblerait que l'université de Rennes I n'ait pris qu'assez tardivement en compte sa mission d'insertion professionnelle des diplômés.

Si une cellule d'information et d'orientation existait déjà depuis 1975 (mise en place par les Nouvelles Procédures d'Orientation de 1973 dans toutes les universités suite aux événements de mai 68), elle ne s'occupait guère d'insertion professionnelle. Aujourd'hui, la mission d'insertion professionnelle est clairement inscrite dans les statuts de l'université de Rennes I et est assurée par le Service d'Orientation, d'Insertion Professionnelle et des relations avec les Entreprises (SOIE). Nous allons voir à travers ce mémoire comment cette évolution a pu se faire.

- L'université de Rennes II, quant à elle, est une université LLSHS (Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales). Officiellement créée sous le nom Université de Rennes II-Haute Bretagne en 1969 selon un décret d'application de la loi Faure, elle se divise en cinq Unités de Formation et de Recherche (UFR) : Activités physiques et sportives ; Art, lettres, communication ; Langues ; Sciences humaines ; Sciences sociales.

L'université de Rennes II semble avoir assez tôt pris à cœur sa mission relative à l'insertion professionnelle. Toutefois, si celle-ci est présente dans les statuts du Service Universitaire d'Information et d'Orientation (SUIO) depuis sa création en 1986, elle a pu manquer de visibilité. C'est pourquoi il y a eu une certaine évolution dans le temps, marquée notamment par l'ajout de l'acronyme « IP » (pour insertion professionnelle) au SUIO en 2008, afin de valoriser la mission d'insertion professionnelle assumée par l'université.

Nous allons chercher à analyser le contexte et les éléments divers qui ont pu entraîner la prise en charge de la question de l'insertion professionnelle des diplômés par l'université au niveau national, et à comprendre l'évolution des actions menées localement par les universités de Rennes I et Rennes II.

E- La notion de problème public

Après avoir présenté le cadre empirique de cette étude, il paraît important de revenir sur un des termes du titre de ce mémoire qui a une importance capitale. Il s'agit de la notion de problème public. Patrick Hassenteufel dans *Sociologie politique: l'action publique*, en donne la définition suivante: « *Un problème devient public à partir du moment où il est pris en compte par une ou des autorités publiques, ce qui suppose souvent l'existence d'un débat*

public (au sens habermassien de publicité). »¹ Un problème public est donc un problème qui a attiré l'attention des autorités publiques et qui les a amenées à réfléchir à une solution. Toutefois, cela ne signifie pas qu'un problème public entraîne dans tous les cas une action publique. Il existe, en effet, des problèmes qui ne sont pas traités ou le sont de façon symbolique. Cette définition met surtout l'accent sur le rôle des autorités publiques.

Dans son ouvrage, Patrick Hassenteufel propose également une autre définition, celle d'Erik Neveu, qui prend davantage en compte le rôle des acteurs intervenant dans le processus de construction du problème : « *du plus tragique au plus anecdotique, tout fait social peut potentiellement devenir un problème public s'il est constitué par l'action volontariste de divers opérateurs (presse, mouvements sociaux, partis politiques, lobbies, intellectuels, etc...) comme une situation problématique devant être mise en débat et recevoir des réponses en termes d'action publique (budgets, réglementations, répression, etc...).* » Selon cette définition, un problème devient public grâce à des acteurs qui l'auront défini comme problématique et porté afin que celui-ci attire l'attention des autorités publiques. Cela signifie qu'aucun problème n'est intrinsèquement public et qu'il n'y a pas de seuil d'intensité objectif qui définirait le point de départ d'une prise en compte du problème. Tout est donc affaire de construction et non de gravité objective du problème. C'est sur cette approche constructiviste que se base notre étude, par opposition au modèle objectiviste dont les limites ont été démontrées. On veillera à insister, non seulement sur l'importance des acteurs, mais également sur celle des représentations et des jeux de pouvoir et d'intérêt qui déterminent la construction d'un fait social en problème public.

F- Problématique

Le thème de l'insertion professionnelle des diplômés a déjà été envisagé dans diverses études comme analyse du processus d'insertion en tant que tel. En revanche, il existe assez peu d'ouvrages concernant la construction de l'insertion professionnelle des diplômés comme problème public et plaçant l'université comme acteur central. C'est pourquoi j'ai pris le parti dans ce mémoire d'analyser le rôle de l'université comme producteur d'action publique locale et d'étudier la tension qui peut exister entre les logiques nationales et locales dans le cadre de cette action.

1 Hassenteufel P., *Sociologie politique: l'action publique*, Armand Colin, "U" Sociologie, 2008. page 39.

À partir de ce cadrage, plusieurs questions peuvent être soulevées : comment et pourquoi l'insertion professionnelle des diplômés est-elle devenue un problème public ? Comment et pourquoi a-t-elle été mise à l'agenda politique ? Dans quel contexte s'inscrit la mise à l'agenda du problème ? Qu'est ce qui fait agir aujourd'hui les universités en faveur de l'insertion de leurs diplômés ? Quels sont les enjeux et particularités d'une action publique locale menée par l'université ? La mission d'insertion professionnelle des universités est-elle plutôt une adaptation localisée des décisions de l'État ou bien relève-t-elle d'une véritable initiative locale ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces différentes interrogations, nous allons étudier comment l'université a progressivement pris en compte la question de l'insertion professionnelle et comment la logique locale s'est imposée dans le cadre de cette action. Nous envisagerons ainsi les différentes phases de la construction d'une action publique, en commençant par la définition du fait social de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université comme problème, puis nous aborderons les thèmes de la mise à l'agenda du problème et de l'adoption d'une décision. Nous étudierons également les réponses apportées en matière d'action publique par les deux universités rennaises, qui semblent aujourd'hui pleinement conscientes du rôle qu'elles doivent tenir en matière d'insertion professionnelle.

Le but de cette étude est d'analyser quand, pourquoi et comment, l'action de l'université en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés a été mise en place, en s'appuyant sur l'exemple de deux universités à Rennes. Ce mémoire cherchera, par ailleurs, à fournir une interprétation d'une action partagée entre deux logiques qui semblent, a priori, contradictoires : la logique nationale et la logique locale.

G- Hypothèses de départ

Avant de commencer véritablement le travail de recherche, il m'a fallu formuler quelques hypothèses de départ. L'objectif était de proposer certaines idées et de les confronter ensuite aux résultats de mes recherches et investigations empiriques. Nous partons donc sur une démarche hypothético-déductive qui fera que certaines de ces hypothèses se verront confirmées ou infirmées dans les développements de ce mémoire.

Mon postulat de base était le suivant : il y aurait eu un changement dans le système de représentations de la société (c'est-à-dire l'opinion publique générale et les personnes plus ou moins directement concernées par la question de l'insertion professionnelle [les étudiants mais aussi leurs familles et leurs proches, ainsi que les professionnels de l'insertion]) par rapport au diplôme et au lien formation-emploi. Cette évolution des représentations aurait permis, en partie, la constitution du fait social de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en problème public. D'autre part, un autre changement, mais cette fois-ci, dans les représentations du rôle de l'université, aurait permis la prise en compte de l'insertion professionnelle comme mission par les universités. Ce changement semble avoir été progressif et n'est sans doute pas encore totalement achevé aujourd'hui. Il s'agirait donc de voir, dans ce mémoire, comment et pourquoi cette évolution a pu avoir lieu.

Mais cette hypothèse doit être complétée car l'évolution des représentations ne fait pas tout. Comme le souligne Claude Dubar dans son ouvrage *La construction sociale de l'insertion professionnelle*¹, l'émergence de l'insertion professionnelle des diplômés comme problème social est le résultat d'une *construction*, intervenue dans un contexte particulier, et produite par différents *acteurs*. Cette dernière notion apparaît ainsi comme fondamentale dans notre étude, au même titre que les *représentations*.

La question qui se pose alors est celle de l'identification des différents acteurs, à savoir ceux qui ont défini l'insertion des diplômés comme un problème, ceux qui ont porté ce problème (si ce ne sont pas les mêmes acteurs que ceux de la définition), et également les obstacles qui ont pu s'opposer à la mise à l'agenda du problème (par exemple, la compétition avec d'autres problèmes, les contraintes pesant sur les autorités publiques qui auraient pu les influencer vers la prise en compte ou non du problème, etc...).

La question de la mise à l'agenda du problème est ici cruciale. Il s'agira de voir selon quel modèle et par quels moyens le problème a été constitué comme tel et a entraîné l'intervention des autorités publiques compétentes.

Première hypothèse envisagée : il y aurait eu (au sens de la typologie établie par Philippe Garraud) une certaine logique de « participation ». Des acteurs tels que les étudiants et leurs familles se seraient mobilisés pour construire et porter le problème via divers modes d'action (mobilisation collective type manifestation, actions symboliques, recherche de soutien auprès de personnes influentes et des médias, etc ...).

¹ Dubar C., *La construction sociale de l'insertion professionnelle*, Laboratoire PRINTEMPS, Professions, Institutions, Temporalités CNRS, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines, 2001.

Cette mobilisation serait intervenue à la suite d'une prise de conscience des difficultés d'insertion rencontrées par les diplômés (pour des raisons notamment conjoncturelles, mais aussi structurelles) et d'une insuffisante prise en compte de la question par les universités responsables de la formation. Cette remise en cause du lien formation-emploi aurait également été perçue par les professionnels de l'emploi (Pôle Emploi, Missions Locales...) qui, ayant vu grandir la part de jeunes diplômés arrivant dans leurs bureaux, auraient alors cherché des réponses pour ce public qui leur était assez inhabituel. Ces acteurs auraient donc également eu un rôle dans l'émergence de la question de l'insertion comme problème, même s'ils ne sont pas forcément ceux qui ont porté le problème ensuite pour qu'il soit mis à l'agenda. Au même moment (ou un peu plus tard), certaines universités (dont celles de Rennes), se seraient rendues compte du problème et auraient pris des initiatives, impulsées par les Services Universitaires d'Information et d'Orientation en charge de l'insertion. Ce serait donc notamment grâce à l'action volontariste de ces acteurs (qui auraient cherché à peser sur les autorités publiques, soit ici le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), que le problème aurait pu être mis à l'agenda au niveau national.

Mais une autre hypothèse peut également être envisagée : la mise à l'agenda résulterait d'une offre politique, sans qu'il y ait eu de véritable demande de la part de la population, mais avec une éventuelle constitution du problème en amont par des groupes de pression. Dans ce cas, les universités auraient été plus ou moins obligées d'agir pour répondre à la demande du ministère. Cette hypothèse semble toutefois moins pertinente que la première.

On voit ainsi que différentes hypothèses de départ ont pu être formulées. Celles-ci ont été plus ou moins confirmées lors d'entretiens et de recherches comme nous allons le voir par la suite.

On s'interrogera donc sur la logique qui a sous-tendu la mise en place de l'action publique en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, en présupposant qu'il y a eu une demande sociétale forte qui a attiré l'attention des autorités publiques nationales et entraîné la mise en place d'une action concrète, appuyée par certaines initiatives locales.

H- Quelles difficultés ont pu apparaître au cours de cette recherche?

La plus grande difficulté a sans doute été de trouver des éléments me permettant de valider ou d'infirmer mes hypothèses de départ. Percevoir les changements dans les systèmes de représentation et le rôle exact des différents acteurs est une entreprise délicate. Cette difficulté apparaît en fait comme normale puisqu'aucun travail de recherche en sociologie ne peut prétendre aboutir à une vérité absolue. L'important a donc été la démarche d'interprétation et le travail de confrontation du discours des différents acteurs rencontrés et des données obtenues lors des recherches plus théoriques. Il s'agissait ici de se placer dans une posture analytique et de construire sa propre réflexion, ce qui suppose de pouvoir se détacher des lectures effectuées et de bien considérer le discours des acteurs comme un matériau brut à exploiter.

Le travail de recherche peut s'assimiler à un chemin sinueux sur lequel il est parfois nécessaire de se réorienter, de faire demi-tour ou tout simplement une pause pour mieux repartir. Ma réflexion et mes objectifs pour ce mémoire ayant évolué au cours du temps, certaines modifications ont dû être apportées à l'objet d'étude envisagé initialement. Il a fallu effectuer certains "recadrages" et faire des choix, chose qui a sans doute représenté une des grandes difficultés de ce travail. Comprendre la réalité complexe de l'action publique constitue un défi majeur et accepter de ne pas pouvoir tout appréhender est essentiel. Face à l'impossibilité de rendre compte des multiples aspects de l'objet d'étude, il était donc nécessaire de se concentrer sur une approche précise.

Ce mémoire abordera ainsi, non pas directement la question de l'insertion professionnelle en tant que phénomène avec des causes et des conséquences, ni son traitement par les professionnels de l'insertion, mais plutôt comment la question de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université a été constituée en problème public et comment l'université a apporté des réponses à ce "problème" dans le cadre d'un changement de paradigme de l'action publique.

I- Plan choisi et justification

Ce mémoire s'inspirera, dans sa structure, de la typologie séquentielle établie par des auteurs tels que Charles O. Jones¹. Ainsi, il abordera les différentes phases de la construction d'une action publique : la définition d'un problème, sa mise à l'agenda politique, le processus de décision et la mise en œuvre d'une action concrète. Cette structure nous permettra de voir que l'action publique locale repose sur une véritable construction, s'effectuant bien en amont de l'action en tant que telle. Elle permettra également de faire le lien entre national et local tout au long du processus.

Même si de nombreux travaux ont pu critiquer l'approche séquentielle qui consiste à découper l'action publique en différentes phases bien distinctes, j'ai pris le parti de m'inspirer de cette grille d'analyse. Selon moi, elle permet de bien identifier le processus de construction d'un problème public et sa prise en compte par les autorités publiques. Elle donne, en ce sens, un fil conducteur à notre étude. Ainsi, même si une approche séquentielle peut apparaître quelque peu rigide, elle reste très utile pour organiser une réflexion autour de l'action publique. Toutefois, ayant la volonté de tenir compte des limites de ce modèle, il faudra se placer ici dans une perspective d'allers-retours entre les différentes phases. On aura également le souci de mettre l'accent sur le rôle des acteurs, afin de ne pas obtenir une analyse purement linéaire et *top-down*.

¹ Pour un aperçu de ses travaux, voir Charles O. Jones, *An Introduction to the Study of Public Policy*, Belmont, Duxbury Press, 1970.

I. La définition de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université comme problème public : un processus complexe.

Concernant l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, on peut envisager trois axes d'étude pour mieux analyser la construction en problème public d'un fait social qui semblait, a priori, peu problématique. Le premier axe correspond à la mise en lumière de données objectives qui ont pu susciter une prise de conscience chez certains protagonistes, le second axe se présente sous la forme d'une évolution des représentations gravitant autour de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, et le troisième axe abordera la question des acteurs qui ont participé à une opération particulière de cadrage de ce qu'ils considéraient comme un problème, pour le rendre visible et susceptible d'être pris en charge par les autorités publiques.

A. Des données objectives non négligeables comme point de départ.

Si, comme l'explique Erik Neveu¹, il n'existe pas de lien mécanique entre l'importance "objective" d'un fait social et sa percée en tant que "problème", il nous faut tout de même considérer ici la présence de faits objectifs qui ont contribué à faire évoluer les représentations et ont sans doute permis aux autorités publiques de prendre conscience de la nécessité d'une action publique dans le domaine de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université. Même si l'on se place dans une approche constructiviste de la notion de problème public, il ne faut, en effet, pas négliger l'importance de certaines données objectives. L'apparition d'effets comme le problème du déclassement des diplômés, la montée du chômage des diplômés, l'emploi précaire ou encore des périodes d'insertion dans la vie active de plus en plus longues, a sans doute joué un rôle important dans l'identification de ce fait social comme problème.

Alors que les difficultés d'insertion professionnelle pour les non-diplômés peuvent sembler choses courantes voire logiques selon certains avis, elles le sont beaucoup moins dans le cas des diplômés. Ainsi, lorsque dans les années 80 commencent à apparaître certains soucis d'insertion professionnelle concernant les diplômés, une certaine angoisse se crée.

¹ Neveu E., « L'approche constructiviste des "problèmes publics". Un aperçu des travaux anglo-saxons », *Études de communication*, n° 22, 1999, p. 41-57.

On peut penser que l'évolution des conditions d'insertion professionnelle des diplômés a été perçue en premier lieu par les universités. Mais, en réalité, peu d'entre elles disposaient à l'époque d'observatoires pour suivre le devenir de leurs étudiants. On peut donc plutôt supposer, qu'à l'époque, seuls les diplômés, certaines universités et quelques organismes d'études nationaux comme le Céreq¹ ou l'INSEE² se rendent vraiment compte de la situation.

Ainsi, grâce à certaines études menées au niveau national, on peut observer l'apparition de quelques difficultés dans l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur. Ces études montrent, par exemple, qu'un diplôme n'est plus forcément garant d'un emploi à durée indéterminée. L'emploi précaire se développe et les diplômés n'échappent pas à cette logique. Le phénomène le plus marquant est sans doute celui du déclassement qui correspond au fait de posséder un niveau de formation a priori supérieur à celui requis pour l'emploi occupé. Ce phénomène s'explique par deux facteurs différents selon Gérard Forgeot et Jérôme Gautié³ : d'une part, une forte baisse des taux d'activité et une augmentation importante du niveau moyen de formation du côté de l'offre de travail ; et d'autre part, un moindre recrutement de débutants et l'accroissement des exigences en termes de qualification et de compétence du côté de la demande. D'après Boothby, « *l'impression de déclassement s'explique par le fait que les jeunes travailleurs qui tentent de pénétrer le marché du travail ont davantage tendance à accepter un emploi qui ne correspond pas à leur formation, à leurs capacités ou à leurs connaissances, dans l'espoir d'accéder à des postes plus élevés grâce à l'expérience acquise sur le terrain.* »⁴ On voit donc que les diplômés peuvent se placer, en quelque sorte, volontairement dans cette situation, mais en général, ils le font surtout à défaut de pouvoir trouver un emploi qui correspond à la fois à leur formation, à leur niveau de qualification et à leurs aspirations.

1 Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications. Créé en 1970, le Céreq est un établissement public qui dépend du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, et du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.

2 Institut National de la Statistique et des Études Économiques, créée par la loi de finances du 27 avril 1946 (art. 32 et 33). La nouvelle institution reprenait alors une activité de statistique publique qui s'était exercée sans discontinuité depuis 1833. L'INSEE est une direction générale du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie.

3 Forgeot G. et Gautié J., *Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement*, Série des documents de travail de la Direction des Études et Synthèses Économiques, INSEE, avril 1997.

4 Boothby, D., cité dans Ancil Mélanie, *La relève dans le secteur des emplois hautement qualifiés : recension des travaux*, Rapport soumis au Conseil de la science et de la technologie du Québec, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société, février 2004.

Afin d'avoir une idée plus précise de ce qu'est le déclassement, le tableau ci-dessous indique la situation "normale" pour les diplômés du supérieur, c'est-à-dire un poste de cadre/professeur/ingénieur ou une profession intermédiaire.

Table de correspondance diplôme-profession.

Catégorie Sociale (CS) Diplôme	Cadre, professeur, ingénieur	Profession intermédiaire	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
3ème cycle, Grande École	normal	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>
2ème cycle universitaire	sous-diplômé	normal	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>
Supérieur court (1er cycle, BTS, DUT)	sous-diplômé	normal	normal	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>
Baccalauréats généraux et brevets de technicien	sous-diplômé	normal	normal	normal	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>	<i>sur-diplômé</i>
Baccalauréats techniques et professionnels	sous-diplômé	normal	normal	normal	<i>sur-diplômé</i>	normal	<i>sur-diplômé</i>
CAP, BEP	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé	normal	<i>sur-diplômé</i>	normal	<i>sur-diplômé</i>
BEPC	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé	normal	normal	normal	normal
Certificat d'études, sans diplôme	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé	normal	normal	normal

Source : INSEE

Selon Cathy Perret¹, le phénomène du déclassement et les difficultés d'accès à l'emploi pour les jeunes diplômés apparaissent de façon plus ou moins évidente selon les régions. Ainsi, elle constate dans son analyse territoriale que la Bretagne figure parmi les régions où les conditions d'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur apparaissent peu favorables. Les emplois y sont, de manière générale, peu stables (41 % de CDI contre 47 % pour la moyenne française) et le déclassement des jeunes plus marqué qu'ailleurs (51 % des jeunes n'ont ni un emploi de cadre ni de profession intermédiaire contre 56 % en moyenne). Ce qui peut expliquer la mobilité d'un certain nombre de diplômés du supérieur qui partent chercher un travail ailleurs, notamment en Ile-de-France où les opportunités d'emploi en tant que cadre semblent plus nombreuses.

¹ Perret C., « Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques », *Revue d'économie régionale et urbaine*, n°2, 2007.

On observe, parmi les jeunes sortis diplômés de l'université, que, généralement, c'est l'obtention d'un diplôme de bac+5 qui assure une qualité d'insertion bien meilleure que pour les diplômés de niveau inférieur. On entend ici par « qualité d'insertion » plusieurs choses : le type d'emploi et de contrat¹, la rapidité de l'insertion, la cohérence entre la formation et le poste occupé, et le niveau de rémunération. Ainsi, une enquête du Céreq montre que « *les jeunes quittant l'université avec un diplôme bac+5 ont un salaire médian supérieur de 21% à celui des maîtrises et de 33% à celui des licences.* »² S'il apparaît effectivement que le niveau de diplôme joue, la spécialité de formation initiale a également un impact sur l'insertion. Les diplômés de l'université en Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales présentent ainsi, en général, les taux de chômage les plus élevés, alors que les sortants de Droit, Économie ou Administration économique et sociale (AES) ont moins de difficultés.

On voit donc que, même si les nombreuses études sur cette question montrent que les conditions d'insertion professionnelle suite à des études supérieures restent meilleures que celles des étudiants sortis sans diplômes, les diplômés sont de plus en plus nombreux à se retrouver sans emploi, à être déclassés lors de l'embauche et à attendre durablement pour être insérés. L'insertion professionnelle est simplement devenu moins linéaire. Ces difficultés surprennent en quelque sorte car elles interviennent dans un contexte particulier, alors que quelques années auparavant (années 1980-1990), les entreprises s' alarmaient d'une pénurie de jeunes diplômés.

Raymond Boudon explique dès 1973 que s'il vaut toujours mieux être licencié que bachelier et bachelier que titulaire d'un brevet des collèges, et que cette hiérarchisation vaut également pour les salaires, cela est de moins en moins vrai depuis les années 1970. Il semblerait ainsi qu'il y ait eu une certaine dévalorisation du diplôme « *qui ne permet pas d'avoir un salaire normalement correspondant, et qui implique des études de plus en plus longues pour des positions sociales inchangées.* »³ On voit donc que l'école ne permet plus réellement de "s'extraire" des positions sociales d'origine et son rôle se trouve dès lors remis en cause, notamment à travers des expressions telles que « l'ascenseur social est en panne », révélant un certain malaise social.

1 La prise en compte du type de contrat fait ainsi référence à la grande opposition qui existe dans les systèmes de représentation entre Contrat à Durée Indéterminée et Contrat à Durée Déterminée qui évoque bien souvent une certaine précarité. Cette représentation évince l'idée que le CDD peut être aussi choisi.

2 Jean-François Giret, Mickaële Molinari-Perrier et Stéphanie Moullet, *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail, Enquête « Génération 2001 »*, Céreq, mars 2006.

3 Boudon R., *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.

De nombreux auteurs font le lien entre cette stagnation des positions sociales et l'inflation des diplômés. C'est le cas de Chantal Nicole-Drancourt dans *Le labyrinthe de l'insertion*. Elle identifie la massification universitaire comme étant à l'origine de ce "fléau" et observe que le contexte de crise économique du début des années 80 aggrave les choses. Une surenchère sur le savoir-faire apparaît, en effet, à cette époque. Elle semble être liée, en grande partie, à l'incertitude et à la fluctuation des marchés auxquelles l'entreprise doit faire face, ce qui montre bien que la conjoncture a un grand impact sur les conditions d'insertion professionnelle des jeunes. À la page 69 de l'ouvrage de Nicole-Drancourt, on trouve le témoignage d'une conseillère ANPE : « *Quand on me demandait une secrétaire, avant un BEP aurait suffi; aujourd'hui, on commence par me demander un BTS.* »¹ On peut ainsi constater qu'il y a eu une inflation des exigences en matière de diplôme à partir des années 1980. Les recruteurs, trouvant sans doute que la qualité des diplômés a baissé, en demandent toujours plus, d'autant qu'ils ont "l'embarras du choix" avec la massification des diplômés. Quel que soit le niveau de sortie du système éducatif, la perception chez les jeunes d'un déclassement est donc manifeste. Alors que jusqu'à la fin des années 1960, un jeune sur deux pouvait devenir cadre ou exercer une profession intermédiaire grâce au bac, il faut désormais un bac+2 pour qu'il puisse s'insérer comme ouvrier ou employé et un bac+5 pour devenir cadre ou fonctionnaire de catégorie A.

À l'époque, la solution envisagée par les diplômés est l'accumulation des titres scolaires pour mieux résister à la concurrence et à la dévalorisation des diplômes. Mais il faut noter, comme le soulignent de nombreuses enquêtes, que, depuis 1990, tous les niveaux de formation sont touchés par le chômage.

Claude Vimont explique dans *Le diplôme et l'emploi*², que l'augmentation du nombre de diplômés (en particulier au niveau du grade master, diplôme « phare » du système éducatif français) produit effectivement des effets pervers (déqualification, risque d'excédent de diplômés de haut niveau, élimination progressive du marché du travail des non diplômés, etc...) mais qu'il s'agit non pas d'une crise mais d'une « *mutation génétique* » opérée depuis le début des années 90 et qui se retrouve dans tous les pays à haut niveau de développement. Cette mutation serait donc normale et inévitable. Malgré ce constat, elle semble avoir suscité de nombreuses interrogations et inquiétudes.

1 Nicole-Drancourt C., *Le labyrinthe de l'insertion*, Broché, 1991.

2 Vimont C., *Le diplôme et l'emploi*, Economica, 1995.

Ainsi, on voit bien qu'il y a eu un changement dans les conditions d'insertion professionnelle des diplômés à partir des années 1980. Cette évolution, interprétée initialement comme un effet de la conjoncture économique dégradée, s'est en fait révélée, par la suite, être un problème beaucoup plus structurel. Comme de nombreux auteurs l'affirment, la structure du marché du travail et la massification scolaire expliquent en grande partie l'apparition du problème. Et cette évolution n'a pu réellement être enrayerée par la suite. On constate ainsi, dans les années 90, la montée d'un chômage de masse qui touche particulièrement les jeunes, considérés comme des victimes du « *modèle social issu des Trente Glorieuses [qui] a pour caractéristique de faire porter l'essentiel des chocs sur les nouveaux venus.* »¹ À partir de là, les conditions d'insertion professionnelle ne vont pas vraiment s'améliorer, en particulier en période de conjoncture basse. On voit qu'aujourd'hui, alors que 50% des jeunes accèdent à l'enseignement supérieur et que 40% y acquièrent un diplôme, pour un certain nombre d'entre eux, l'entrée dans la vie professionnelle reste problématique². L'accès aux études supérieures et le fait d'acquérir un diplôme ne correspondent donc plus vraiment à la garantie d'une insertion réussie dans la vie active, en particulier pour les diplômés qui sortent des filières universitaires générales. Et c'est sans doute à partir d'un tel constat que la question de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université a pu être construite comme problème.

B. Le rôle essentiel de l'évolution des représentations.

Au-delà de ces constats factuels, il faut noter que les représentations sociales ont connu de profondes mutations au cours du temps. Cette évolution tient au contexte que nous avons évoqué précédemment, mais également à une transformation plus large de notre société et de ses valeurs.

D'après Pascal Moliner³, une représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances et d'opinions à propos d'un objet donné. Les représentations peuvent se décrire selon quatre caractéristiques : elles sont organisées, partagées, collectivement produites et socialement utiles.

1 Maurin E., *La peur du déclassement*, La République des idées, Seuil, 2009. page 27

2 « L'université peut-elle mieux préparer à l'entrée sur le marché du travail ? », article du 10/11/ 2006 sur www.vie-publique.fr

3 Moliner P., *La dynamique des représentations sociales*, collectif Broché, 2001.

Lorsque l'on parle d'évolution voire de modification de la représentation d'un objet social, on fait généralement référence à un événement qui cause une rupture dans les pratiques ou les croyances qu'engendre cette représentation. En effet, lorsque les individus sont confrontés à des changements au sein de leur environnement, ils peuvent être conduits à mettre en œuvre des pratiques adaptatives en contraste avec leurs anciennes croyances ou valeurs, ce qui entraîne une modification de la représentation. Les représentations évoluent ainsi en fonction de l'environnement.

On leur accordera une place particulièrement importante ici dans la mesure où ce sont elles qui organisent, en grande partie, les actions des individus, qu'ils en aient conscience ou non.

À partir de ce constat, il paraît essentiel de voir en quoi l'évolution des représentations a pu jouer un rôle important dans le passage de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université d'un simple fait social à une thématique prise en compte par les autorités publiques. Il faut voir qu'au départ, les diplômés n'étaient pas considérés comme ayant des problèmes pour s'insérer sur le marché du travail. Cette vision des choses est liée à trois conceptions particulières : celle du diplôme, celle de l'université et de son rôle, celle de l'emploi et de l'insertion professionnelle.

1. Le diplôme : un symbole fort remis en cause ?

Le diplôme certifie un niveau de connaissances ou de compétences que l'on reconnaît acquis, le plus souvent après des études et la réussite à un examen. Selon un élément de sens commun, la difficulté d'insertion professionnelle est inversement proportionnelle au niveau de qualifications acquises durant la formation initiale. Mais nous allons voir que cette représentation a progressivement été remise en cause.

Au départ, l'accès aux études (et donc au diplôme) était loin d'être évident pour tous. Pourtant, après la seconde guerre mondiale, l'articulation entre la formation et l'emploi semble devenir effective : les diplômés représentent un moyen pour accéder à l'élite et la méritocratie s'érige en « *principe régulateur de la justice entre individus et de la*

performance pour la société »¹. Encouragés par cette perspective, de plus en plus de jeunes se mettent à poursuivre des études, à partir des années 1960-1970. L'inflation du nombre d'étudiants commence alors. Ce que l'on appelle communément la "massification scolaire" sera surtout visible à partir des années 1980 et jusqu'en 1995, date de son apogée. L'école semble alors permettre à tous d'être "maître de son destin" et de ne pas forcément exercer la profession de ses parents. La logique de la méritocratie, qui correspond au principe d'obtention d'une position sociale fondé sur le mérite individuel, se développe. Ainsi, on assiste à un premier véritable basculement des représentations. Alors que jusque dans les années 60 on pensait qu'il était possible de s'en sortir sans diplôme, celui-ci devient une véritable norme à partir des années 1980.

Cette évolution des choses semble, en grande partie, être le fruit d'une volonté publique. En effet, selon certains auteurs², il y aurait eu à cette époque une forme de "consensus" concernant le prolongement des scolarités et l'augmentation des diplômés. Ce consensus aurait permis à l'État d'une part, d'écarter du chômage un certain nombre de jeunes, et d'autre part, de les préparer à affronter un marché du travail difficile. Il en aurait découlé trois avantages majeurs : la mise à disposition d'employables qualifiés pour les entreprises ; le moyen de rassurer les familles puisque l'obtention de diplômes de plus en plus élevés était alors considérée comme une protection pour la vie professionnelle future ; et la possibilité pour les enseignants de maintenir l'importance sociale de leur corporation.

Mais si l'augmentation importante du nombre d'étudiants, notamment à l'université, a pu avoir des avantages non négligeables et a pu représenter une certaine démocratisation de l'école, l'inflation du nombre de diplômés a également eu des effets pervers dont la perception d'une perte de valeur du diplôme et l'apparition d'une concurrence accrue entre les individus. Selon Raymond Boudon, « *la structure sociale est moins rapide à aller vers le haut que celle des niveaux d'éducation, ce qui implique une baisse de la valeur des diplômes.* »³ Cela signifie que l'évolution des emplois n'a pas suivi de façon automatique l'augmentation du nombre de diplômés du supérieur. Ainsi, à partir des années 1980, on constate que les postes occupés auparavant par des personnes peu qualifiées, le sont

1 Bell (1972) cité dans « Orientation scolaire et insertion professionnelle, Approches sociologiques », *Les dossiers de la veille*, Institut National de Recherche Pédagogique, Université de Lyon, 2008.

2 Source : « Orientation scolaire et insertion professionnelle, Approches sociologiques », *Les dossiers de la veille*, Institut National de Recherche Pédagogique, Université de Lyon, 2008.

3 Boudon R., *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

désormais par des personnes ayant un diplôme de niveau supérieur. L'inflation du nombre de diplômés a ainsi posé le problème de la valeur du diplôme délivré et a commencé à modifier les représentations le concernant. L'important n'est pas finalement de savoir s'il y a effectivement eu une perte de valeur (car cela reste délicat à prouver), mais plutôt d'observer que les représentations liées à la valeur du diplôme ont pu être assez facilement influencées par une logique de noircissement de la réalité, dans un contexte général difficile.

D'autre part, on voit que la massification scolaire semble avoir également entraîné un problème d'adéquation entre l'offre et la demande. En effet, le marché du travail n'avait pas forcément la capacité d'absorber cette vague de jeunes et certains diplômés ont alors eu des difficultés pour trouver un emploi. La massification couplée à une conjoncture économique plus difficile (à partir de la fin des années 1970) a ainsi rendu l'insertion professionnelle plus complexe. Comme on a déjà pu l'évoquer, la réduction de l'offre d'emploi a touché en priorité les jeunes sortant du système éducatif, véritable variable d'ajustement des difficultés conjoncturelles. Les jeunes ont alors dû faire le « *deuil de leurs aspirations* »¹ face à un décalage entre leurs prétentions, fondées sur le niveau atteint de formation et de diplôme, grâce à l'investissement scolaire, et la réalité des emplois proposés. Les études ne garantissant plus ce qu'elles avaient promis, on constate un certain découragement des jeunes et une évolution des représentations concernant le diplôme.

Ce changement dans les représentations intervient, selon Éric Maurin, à la fin de l'année 1992, alors qu'une grave crise frappe la France. C'est la première crise qui suit l'entrée dans l'âge de l'enseignement de masse. Ce choc a « *durablement modifié le rapport de la société française à l'école et à l'emploi* »² car, pour la première fois, le chômage touche les jeunes diplômés du supérieur, entraînant une désillusion par rapport à la politique de démocratisation scolaire (promue par Jean-Pierre Chevènement au milieu des années 1980), vue comme une solution au chômage de masse. On a donc l'idée, à partir de ce choc, que les diplômés peuvent également être touchés par le chômage.

Face aux difficultés rencontrées par les diplômés, nous sommes passés d'une conception du diplôme comme sésame menant directement à l'emploi (ou tout du moins, facilitant l'accès à l'emploi) à une vision de celui-ci comme n'étant pas nécessairement

1 Abhervé M., Labbé P. (dir.), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou l'intelligence pratique des missions locales*, Éditions Apogée, 2005, page 76.

2 Maurin É., *La peur du déclassement*, La République des idées, Seuil, 2009. Page 32.

suffisant pour assurer l'accès à un emploi stable et durable. Alors que la plupart des personnes (grand public mais aussi enseignants et étudiants) considéraient le diplôme comme une forme de garantie face au chômage, les difficultés rencontrées par les diplômés ont terni cette image. Dans son ouvrage « *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* »¹, Marie Duru-Bellat évoque ainsi la fin de l'illusion méritocratique selon laquelle "les études plus on en fait, mieux on se porte". On voit bien que le diplôme ne représente alors plus totalement ce qu'il évoquait auparavant.

Comme le souligne Jean-Claude Passeron, la perte de valeur du diplôme, plutôt que d'être réellement effective correspond surtout à une représentation des individus : « *la concentration de l'attention sur la baisse des rendements professionnel, financier et symbolique du diplôme constitue une caractéristique frappante des années 1970. Après s'être exprimé, dans les années 1950 et 1960, dans le langage conquérant des politiques expansionnistes de l'éducation, le discours dominant sur l'École tend à s'imprégner, depuis le début des années 1970, d'un pessimisme multiforme.* »² Ainsi on remarque que la vision négative a été construite par les individus et est sans doute exagérée par rapport à la réalité. Les représentations évoluent et prennent parfois plus d'importance que la réalité. Elles parviennent même à créer ce que l'on pourrait appeler des "mythes" comme, par exemple, celui de la représentation d'une « génération sacrifiée ».

Bien entendu, il convient de nuancer cette évolution des représentations puisque le diplôme est tout de même loin d'être perçu comme une décoration inutile. Il s'agit seulement d'une remise en cause de sa valeur qui n'est d'ailleurs pas effective pour tous. Une majorité des jeunes à la recherche d'un premier emploi considèrent encore que la notoriété ou la nature de leur diplôme constitue un facteur déterminant du recrutement. Cependant, les employeurs déclarent être plus sensibles à la motivation, aux stages et expériences professionnelles qui contribuent à faire la différence alors qu'il existe une relative homogénéité des candidats au niveau du diplôme. On voit donc un certain décalage entre les représentations des jeunes et celles des acteurs du monde socioéconomique pour qui le caractère de valeur absolue du diplôme a baissé au profit de critères complémentaires ayant trait au niveau de professionnalisation du candidat. On peut avancer ici que ce décalage entre

1 Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, La République des idées, Seuil, 2006.

2 Passeron J-C., *L'inflation des diplômes, remarque sur quelques concepts analogiques*, La République des idées, Seuil, 1982.)

les représentations a sans doute appelé les autorités publiques à agir en faveur d'un rapprochement entre l'école et le monde du travail, afin de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés.

2. *Le rôle de l'université : objet d'un vif débat.*

Les représentations concernant le diplôme ne sont pas les seules à avoir évolué ces dernières années. La question des fonctions que doit remplir l'université a également connu une histoire assez chaotique et même conflictuelle. L'université a pour particularité d'avoir des missions plurielles (dont la production, la conservation et la transmission des différents domaines de la connaissance), ce qui la distingue des écoles, centrées uniquement sur la transmission d'un domaine bien défini de la connaissance. Cette particularité fait de l'université un lieu unique et délicat à faire évoluer au cours du temps, tout comme les représentations qui lui sont associées.

Dès son origine, l'université a connu une tension entre sa mission d'institution intellectuelle et le souci de professionnalisation des étudiants. Dans la tradition du système français, l'école et le travail demeurent institutionnellement séparés. Cependant, au fil du temps, il est apparu que l'université ne pouvait se développer sans tenir compte de son environnement immédiat et des nombreuses contraintes, pressions politiques, sociétales et économiques qui pèsent sur elle. Comme l'expliquent François Dubet, Daniel Filâtre, François-Xavier Merrien, André Sauvage et Agnès Vince dans le collectif *Universités et villes*, « depuis le début des années 1970 et de manière encore plus accentuée dans les années 1980, de plus en plus de responsables publics et d'universitaires ont mis en avant une nouvelle tâche des universités : former une main-d'œuvre directement utile, contribuer au développement économique et technologique national et régional, travailler aux transferts de technologie et se mettre à l'écoute des entreprises. »¹ On voit qu'une nouvelle conception de l'université et de son rôle se diffuse : l'université doit s'adapter à son temps et à son environnement, et non se développer en autarcie. Ainsi, si « l'attention portée aux problèmes économiques et aux entreprises n'est pas nouvelle, c'est surtout avec la tertiarisation supérieure de l'économie, la crise de l'emploi et la poussée des jeunes vers l'enseignement

¹ Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994, page 89.

supérieur que nos sociétés lui ont donné une place croissante. »¹ On peut donc affirmer qu'en France, c'est surtout dans les années 1980, selon le modèle américain, que la question du rapprochement de l'université et du monde économique, symbolisé par les entreprises, s'est posée.

Cette évolution des représentations s'accompagne, selon Daniel Filâtre, d'une perception grandissante de l'université comme "service public"², dans lequel l'étudiant devient un usager. Il peut être utile de préciser ici que le régime juridique du service public est défini autour de trois grands principes : continuité, égalité devant le service public et mutabilité/adaptabilité. Ce dernier principe signifie que le service public ne doit pas demeurer immobile face aux évolutions de la société ; il doit suivre les besoins des usagers. On voit que ce principe semble de plus en plus s'appliquer à l'université. Ses responsabilités envers les étudiants ont clairement augmenté et on a l'idée qu'elle doit veiller à s'adapter à la fois aux besoins des étudiants et de la société. L'université n'apparaît ainsi plus seulement comme un lieu de production et de transmission d'un savoir désintéressé. En parallèle de cette fonction primaire de l'université qu'est la transmission du savoir, « *on lui demande d'assurer pour une part de plus en plus importante de son énergie, une fonction de socialisation due à l'augmentation des effectifs de premier cycle et de prendre en compte la professionnalisation des étudiants.* »³ L'université, face à la massification scolaire, a ainsi dû assumer une responsabilité de prise en charge des étudiants et d'accompagnement pour leur insertion professionnelle, notamment via la mise en place d'une formation ne devant plus seulement être théorique et générale. Christine Musselin⁴ explique que l'on retrouve ce passage d'un modèle de l'université comme « institution culturelle » vers une université « service public » dans tous les pays européens. Il ne s'agit donc pas d'une spécificité française. On peut voir que cette idée d'une université-service public a également évolué au fil du temps, puisque depuis quelques années on parle d'un service public "repris par le privé", dans le sens où les entreprises interviennent de plus en plus dans ce domaine.

Ce passage à la représentation d'un « service public de l'enseignement supérieur » relève sans doute d'une évolution des attentes et préoccupations des étudiants. Ceux-ci se focalisent de plus en plus sur les débouchés des formations, incités, dans la plupart des cas,

1 Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *op. cit.*

2 Service public: activité d'intérêt général prise en charge par une personne publique ou par une personne privée mais sous le contrôle d'une personne publique.

3 Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *op. cit.*

4 Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001, page 192.

par leurs familles. Selon une enquête menée en 2010 par le BIOP, centre d'orientation de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, les parents pensent souvent uniquement en termes d'emploi et rejettent des vocations qui leur paraissent trop "risquées". Comme le souligne Christine Musselin¹, cette manière de réfléchir a abouti à la mise en place d'une véritable « *stratégie scolaire* » et au développement de l'idée selon laquelle les études doivent donner des atouts permettant l'insertion et la réussite professionnelle. Les choix de formation des étudiants ne se font donc plus uniquement par passion, mais aussi et surtout par raison. La formation délivrée par l'université se voit ainsi considérée de plus en plus d'un point de vue utilitariste.

La représentation de l'université a donc changé dans le sens où l'université a progressivement été perçue comme devant garantir l'insertion professionnelle des étudiants et comme un partenaire voire un acteur du développement local. Cette évolution a entraîné une "crise" de l'université et de ses fondements. La crise vient du fait que l'idée d'un rapprochement université-entreprises s'oppose à un contexte culturel traditionnellement hostile au mélange des choses de l'esprit avec celles de la matière et de l'argent. La plupart des universitaires (soutenus par une partie de la population) pensent, en effet, à l'époque, que les universités doivent se concentrer sur leur mission de recherche et de transmission d'un savoir désintéressé aux étudiants. Le débat a ainsi été lancé sur les missions de l'université. Il a suscité, et suscite encore, de nombreuses critiques et controverses, certains voyant dans ce mécanisme une "dérive dangereuse", voire un détournement de l'université de sa fonction fondamentale de transmission des connaissances.

Le débat opposant ceux "en faveur" de cette nouvelle mission de l'université et ceux "contre" dépend en fait des différentes représentations que l'on peut avoir de l'université. L'interrogation sur les missions de l'université a d'ailleurs été si forte que l'on a pu parler d'une « crise de représentation ». Des personnalités et spécialistes ont pris part au débat et élaboré ou repris diverses théories sur le rôle de l'université. Celles qui se sont le plus développées sont celles concernant une université devant former de futurs employés. Ainsi, la théorie du capital humain (établie pour la première fois en 1961 par l'économiste américain Théodore Schultz) formule une vision de la formation comme favorisant l'accumulation de compétences permettant d'être plus productif et rémunéré en conséquence. Reprenant en partie cette idée, le Conseil économique et social national estime que « *l'école*

1 Musselin C., *op. cit.*

a pour fonction, outre l'apprentissage des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, d'ouvrir l'élève sur le monde dans lequel il est appelé à prendre place et à exercer sa responsabilité. À ce titre, la mise en situation des élèves est un élément de formation indispensable. »¹

Mais comme le souligne Georges Felouzis, l'école ne produit pas que du capital humain et des compétences, et ne joue pas non plus le rôle d'un simple effet de "signal". « Elle "produit de la société" au sens où elle hiérarchise, stratifie et conditionne l'accès à l'emploi et aux revenus. »² L'université se voit ici reconnaître un rôle dans la structuration de la société. C'est ce qui la rend vraiment importante et c'est pourquoi elle ne peut négliger la question de l'insertion professionnelle des étudiants. On voit donc bien que différentes théories visant à un changement dans la logique de l'université ont eu tendance à se développer.

Malgré la force des réticences évoquées précédemment, on a pu assister à une grande évolution. Christine Musselin souligne ainsi en 2001 que: « *les relations avec les entreprises, souvent considérées comme suspectes au début des années 80, sont mieux acceptées et plus fréquentes* »³. Cette évolution correspond à l'apparition de ce qu'on pourrait appeler un nouveau "paradigme" de l'enseignement supérieur. Si celui-ci a émergé, c'est que le contexte l'a finalement permis. Il faut noter que cette nouvelle logique n'est pas encore totalement évidente pour tous. On peut cependant affirmer que, globalement, il y a eu une grande évolution des représentations concernant l'université et son rôle. Aujourd'hui, la conception de l'université moderne prédominante est celle d'une institution en relation avec les acteurs locaux (collectivités territoriales, milieu économique local, etc...), consciente du rôle qu'elle a à jouer et de sa responsabilité envers les étudiants. Cette progressive exigence d'une université devant s'adapter à son environnement et à la demande de ses étudiants a sans doute participé, en grande partie, à la prise en compte du problème de l'insertion professionnelle des diplômés par les autorités publiques nationales et locales.

1 Erhel A. et Le Gougec R., Les stages en milieu professionnel en Bretagne, CESR de Bretagne, Novembre 2004.

2 Felouzis G., « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation-Emploi, Revue française de sciences sociales*, n°101, 2008.;

3 Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001. page 96.

3. De nouvelles représentations de l'emploi et de l'insertion professionnelle.

L'évolution des représentations a non seulement porté sur le diplôme et les missions de l'université, mais également sur la perception du travail et de l'insertion professionnelle. Il faut préciser que, là aussi, l'évolution des représentations a sans doute été suscitée par un changement dans la relation formation-emploi elle-même. L'objet travail est un objet ancien qui a subi les effets du temps et des bouleversements socio-historiques notables (le chômage, le développement de l'emploi précaire, le passage aux 35 heures, etc....)¹. Aujourd'hui, le modèle de « l'emploi à vie » semble en effet dépassé et ce qui ressort est une assez grande instabilité.

De nombreuses enquêtes² montrent que, depuis les années 1980, les procédures d'embauche des jeunes diplômés se sont assez profondément transformées. De nos jours, il n'y a pas moins d'emploi mais surtout une précarisation de l'emploi pour les diplômés et des durées de recherche d'emploi qui tendent à s'allonger. Les entreprises ont, en effet, tendance à privilégier les personnes expérimentées, souvent au détriment des jeunes diplômés dont on pense que la formation est restée assez théorique. La logique des employeurs ne semble pas être la même que celle des étudiants. En effet, alors que les recruteurs réfléchissent en terme de compétences, les jeunes connaissent encore assez mal les attentes du marché de l'emploi. Et c'est sans doute pourquoi ils rencontrent certaines difficultés à s'insérer, en plus d'une conjoncture économique loin d'être toujours favorable. Comme l'exprime justement Claude Trottier, « *l'accès au marché du travail après les études seulement et suite à une brève période de recherche d'emploi ne constitue plus la forme prédominante d'entrée sur le marché du travail.* »³ Ainsi, la société semble avoir en quelque sorte intégré cette logique d'une insertion difficile comme nouvelle norme, alors qu'avant elle correspondait à ce qui était considéré comme marginal.

Face à ces difficultés d'insertion professionnelle, on note que les jeunes retardent de plus en plus leur entrée dans la vie active. Cela peut s'expliquer par le fait que le statut social d'étudiant paraît plus valorisant que celui de chômeur. Jean Rousselet parle d'un allongement

1 Selon Paugam, cité dans Vidaller V., *Le travail une représentation sociale en transformation*, Congrès international AREF, 2007.

2 Notamment celles du Céreq, de l'APEC ou de l'AFIJ.

3 Trottier C., « Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Lien social et politiques*, n°43, printemps 2000, p. 93-101.

de « l'adolescence sociale »¹ qui fait que le passage à l'âge adulte prend aujourd'hui une dizaine d'années alors qu'auparavant il ne prenait que quelques mois. Ce changement correspond à une mutation sociologique majeure qui peut être liée à l'allongement général de la durée de vie et à une modification de ce qu'on pourrait appeler les "normes" concernant l'âge du premier emploi, du départ du domicile parental, du premier enfant, etc ... Si la logique de prolongement des études peut être vue comme liée à une modification de ces normes, elle semble surtout pouvoir être assimilée à une "fuite en avant", vers un plus haut niveau de diplôme, dans l'espoir de se garantir un meilleur positionnement dans la compétition pour l'emploi.

L'insertion dans le monde professionnel est ainsi progressivement apparue comme un chemin semé d'embûches et les valeurs traditionnellement associées au travail ont perdu de leur éclat. Les difficultés rencontrées semblent effectivement avoir modifié la perception du travail par les jeunes. En 2001, Laurent Milland constate que chez des jeunes diplômés au chômage, la structuration de la représentation sociale du travail « *dépend pour partie de facteurs engagés lors du processus de structuration de la représentation du chômage.* »² La notion de travail semble ainsi directement liée dans les représentations à celle de chômage. Et c'est en ce sens que le travail est passé d'une conception positive (associé notamment à la réalisation de soi) à une représentation plus négative puisqu'associé au découragement et à la perte d'estime de soi qu'engendre souvent le chômage.

Mais le passage à une nouvelle perception du travail ne s'est pas fait seulement à cause de la montée du chômage. L'émergence dans les années 1980-1990 de nouvelles formes d'emploi a conduit à une représentation du travail généralement associée à la précarité ou au risque de précarité. Alors que, par le passé, la vision dominante était celle d'un emploi stable, à temps plein et à vie, la tendance actuelle (depuis les années 1990) est celle d'un travail marqué, dans les représentations, par l'instabilité et la flexibilité. Plusieurs auteurs (notamment Achache en 2000, Sérieyx en 2002 et Zoll en 2003)³ affirment, qu'en raison de ces bouleversements dans les représentations du travail et dans le travail lui-même, les jeunes d'aujourd'hui sont beaucoup moins investis dans leur travail que les générations précédentes

1 Cité dans Vidaller V., *Le travail une représentation sociale en transformation*, Congrès international AREF, 2007.

2 Milland L., *Le travail une valeur en voie de disparition*, Flammarion, 2001, page 51.

3 Cités dans Anctil M., *La relève dans le secteur des emplois hautement qualifiés : recension des travaux*, Rapport soumis au Conseil de la science et de la technologie du Québec, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société, février 2004.

et y trouvent moins de satisfaction et d'intérêt. Ainsi, le travail deviendrait un moyen parmi d'autres pour parvenir à la réalisation de soi, alors qu'auparavant il occupait une place beaucoup plus centrale. Certains auteurs, comme Jacques Hamel¹, affirment même que le travail devient secondaire par rapport à d'autres valeurs telles que les loisirs, la famille et le couple et est considéré davantage comme un moyen de subsistance que comme une fin en soi. Mais cette vision des choses peut être nuancée. D'autres auteurs (Fournier et Bourassa ainsi que Trottier en 2000, Gauthier en 2002)² pensent, à l'inverse, que le travail occupe toujours une place centrale dans la vie des jeunes car il favorise la reconnaissance, le statut et l'appartenance sociale. Ainsi, l'emploi conserve un rôle important de structuration sociale, dans le sens où il place les individus dans une certaine catégorie, selon la division du travail.

Suite à ces remarques, on peut distinguer trois rapports au travail qui, bien souvent, sont cumulatifs : un rapport financier/instrumental (le travail comme moyen de gagner sa vie), un rapport social (le travail comme participant à la socialisation secondaire de l'individu), et un rapport symbolique (on considère ici le métier plus que l'emploi, l'individu s'identifiant à un groupe qu'il reconnaît comme ses "pairs"). Et c'est parce que le travail est encore aujourd'hui largement associé à l'intégration sociale qu'il prend une place si importante dans nos sociétés et que les difficultés des jeunes diplômés pour s'insérer sur le marché de l'emploi ont pu susciter de grandes inquiétudes, au point de faire évoluer les représentations du travail vers le négatif, de façon sans doute exagérée.

Si les représentations sociales du travail ont évolué, celles de l'insertion professionnelle ont également connu un changement notable. Comme le soulignent Philippe Labbé et Michel Abhervé dans *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou l'intelligence pratique des missions locales* : « si tous les jeunes ne mobilisent pas les missions locales et autres structures, les conditions difficiles d'accès concernent une majorité d'entre eux. Il n'est pas rare d'entendre parler d'insertion pour un jeune disposant d'une famille et de diplômes. L'insertion s'est en quelque sorte banalisée et concerne de nombreux jeunes non exclus mais simplement en difficulté. »³ Le terme d'insertion professionnelle, perçu auparavant comme en lien avec des personnes sans qualification, s'est ainsi progressivement appliqué aux diplômés. On a donc, à partir des années 1980-1990,

1 Hamel, J., « Pour une vue longitudinale sur les jeunes et le travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2003, n°115, vol2, p.255-268.

2 Cités dans Anctil M., *op. cit.*

3 Abhervé M., Labbé P. (dir.), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou l'intelligence pratique des missions locales*, Éditions Apogée, 2005, page 87.

l'idée que la formation et le diplôme ne suffisent plus à garantir une insertion professionnelle relativement facile. Alors que l'on a longtemps perçu la formation comme un élément clé de la lutte contre le chômage, on commence à percevoir qu'elle n'est pas suffisante pour lutter contre un chômage de masse, touchant même les diplômés. Dans le contexte d'une pénurie globale d'emploi, on voit ainsi que même les plus diplômés (pourtant considérés comme les plus favorisés pour accéder à l'emploi) ne sont pas à l'abri.

Ainsi si la représentation de l'objet travail et de l'insertion professionnelle a évolué, c'est en partie car la perception du lien formation-emploi a changé. Cette évolution a été favorisée par un contexte particulier et l'on voit bien aujourd'hui, que le travail n'évoque plus ce qu'il pouvait représenter auparavant. La transformation des modèles d'insertion professionnelle (avec l'allongement de la durée des études) et du marché du travail (avec l'apparition de l'emploi précaire) ont joué sur les représentations et les ont fait s'adapter au cours du temps. Ces représentations sont déterminantes dans la mesure où ce sont elles qui vont guider la construction en problème public d'une question dont l'intensité objective peut être, dans une certaine mesure, relativisée.

C. La construction en problème public, fruit d'un cadrage particulier.

Plusieurs étapes peuvent être distinguées dans le processus de construction d'un problème public. La première correspond à une phase d'identification du problème. Selon Jean-Gustave Padioleau¹, il y a problème dès lors que les acteurs sociaux perçoivent des écarts entre ce qui est, ce qui pourrait être ou ce qui devrait être. Cette perception du problème s'accompagne d'une procédure d'étiquetage (au sens de Becker²) qui qualifie un fait de déviant et comme appartenant aux compétences des autorités publiques. Ensuite, une certaine définition du problème est produite, via ce qu'on appelle un "cadrage", renvoyant à la théorie du *framing* de Goffman³. Dans cette optique, donner un cadre à un problème correspond à une façon particulière de l'aborder, qui fera que les autorités publiques seront plus ou moins susceptibles de réagir. Cette phase est essentielle car c'est elle qui permettra de faire percevoir le fait social identifié comme posant un véritable problème.

1 Padioleau J-G., *L'État au Concret*, Paris , PUF, 1982.

2 Voir Becker H., *Outsiders*, AM Metaillié, 1985.

3 Goffman E., *Les Cadres de l'expérience* [*Frame Analysis*, 1974], Paris, Ed. Minuit, 1991.

Le cadrage doit ainsi tenir compte de différentes contraintes. Pour que le problème ait le plus de chances d'être pris en compte par l'opinion publique et les autorités compétentes, il faudra établir un cadrage en adéquation avec les valeurs dominantes de la société et s'adapter aux contraintes de réseaux d'acteurs qui peuvent peser sur le problème. Cette phase suppose donc l'élaboration d'une stratégie et invite à une réflexion sur le processus de définition d'un problème.

Dans le cas qui nous intéresse, on peut voir que l'insertion professionnelle des diplômés de l'université a fait l'objet d'un cadrage particulier, axé sur les défaillances du système universitaire. Les acteurs qui ont identifié le problème ont en effet constaté que l'université ne menait que peu d'actions (voire aucune) pour préparer les jeunes diplômés à leur insertion sur le marché de l'emploi. Face au constat d'une méconnaissance évidente entre le monde universitaire et le monde économique, l'enjeu était de montrer qu'un rapprochement était possible et surtout nécessaire. On peut voir que l'accent a particulièrement été mis sur la qualité de la formation et son adaptation aux demandes du marché du travail, afin d'en finir avec une vision de l'université comme "usine à chômeurs". La principale lacune de l'université semblait, en effet, être un manque d'adéquation entre formation et emploi, qui pénalisait les diplômés. Élise Tenret révèle, dans une étude récente¹, qu'une grande part des étudiants de l'université pensent encore aujourd'hui que la concordance entre leur diplôme et leur futur emploi est assez faible et se montrent « *bien conscients de la difficulté qu'il y a parfois à s'insérer dans le monde du travail pour un doctorant ou le titulaire d'un master.* » Les étudiants de l'université ne pensent pas avoir les mêmes chances d'obtenir un travail en adéquation avec leur formation que les diplômés de l'enseignement supérieur hors université. Ainsi, la perception des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés a été vue comme une conséquence d'une défaillance provenant de l'université. Peu à peu, l'idée que l'université avait un rôle à jouer dans la préparation de ses étudiants à l'entrée sur le marché du travail a fait son chemin. Ce cadrage spécifique du problème a été possible car les représentations ont évolué, même si certaines oppositions perdurent.

D'autre part, le cadrage du problème a mis en lumière une certaine responsabilité de l'État qui semblait avoir le devoir d'intervenir dans ce domaine. L'enseignement supérieur reste en effet une prérogative forte de l'État. C'est ce cadrage qui a sans doute favorisé la mise à l'agenda du problème par les autorités publiques que nous allons aborder maintenant.

1 Tenret E., *Les étudiants et le mérite*, La Documentation Française, 2011.

II. La question de la mise à l'agenda du problème ou comment la rencontre de différents facteurs a amené les autorités publiques à réagir.

La mise sur agenda est un moment important dans l'analyse d'une action publique. Elle permet d'analyser le rapport de force des acteurs en présence et leur capacité respective à influencer les autorités publiques ; elle implique une prise en compte du contexte dans lequel elle s'inscrit et permet de bien comprendre comment jouent certaines variables comme la configuration socio-institutionnelle, le temps et les systèmes d'acteurs ; enfin, elle accorde une place importante au jeu des mécanismes cognitifs dans la mesure où la façon de poser le problème pré-contraint la réponse du système politique. Il paraît donc essentiel de s'attarder sur cette phase déterminante qui intervient en amont de l'action publique concrète.

Quelques précisions concernant la mise à l'agenda:

La notion d'agenda renvoie à « *l'ensemble des problèmes faisant l'objet d'un traitement, sous quelque forme que ce soit, de la part des autorités publiques et donc susceptibles de faire l'objet d'une ou plusieurs décisions* »¹. On parle ainsi, en général, de l'agenda des autorités publiques, mais les problèmes peuvent aussi se trouver sur l'agenda de l'opinion publique ou sur l'agenda médiatique, phase par laquelle ils doivent le plus souvent transiter avant de parvenir sur celui des autorités publiques. La mise à l'agenda n'a rien d'automatique dans la mesure où l'agenda n'a pas une capacité indéfinie à accueillir les problèmes. Il s'effectue donc, selon Hilgartner et Bosk², une sélection des problèmes en fonction de trois grands principes : l'intensité dramatique du problème, sa nouveauté, et surtout son adéquation aux valeurs culturelles dominantes. Il existe ainsi une véritable compétition entre les problèmes qui posent la question des ressources et relais des acteurs nommés « entrepreneurs de cause » par Becker. La sélection opérée par les autorités publiques peut paraître assez arbitraire, d'où la difficulté pour les acteurs de déterminer une stratégie de mise en visibilité du problème qu'ils portent. Pour qu'il y ait prise en compte du problème par les autorités publiques, il faudra passer au-dessus d'un certain nombre de résistances et d'oppositions de natures diverses (idéologique, culturelle, matérielle...) et

¹ Garraud P., *Politiques nationales : l'élaboration de l'agenda*, L'Année sociologique, 1990, page 27.

² Voir Hilgartner S. et Bosk C., « The Rise and Fall of Public Problems », *American Journal of Sociology*, Vol 94, 1988, pp 53-78.

susciter l'intérêt des autorités publiques sur ce problème particulier. L'enjeu est donc, non seulement de parvenir à porter le problème sur l'agenda des autorités publiques, mais surtout, d'arriver à le faire rester sur cet agenda jusqu'à ce qu'il soit pris en compte par une politique publique et, si possible, résolu.

A. Les différents modèles de mise à l'agenda et leur application à la réalité complexe.

La mise à l'agenda peut s'effectuer suite à différents processus de mise en visibilité, plus ou moins publicisés ou discrets, auxquels une certaine diversité d'acteurs est susceptible de contribuer.¹ Selon la typologie réalisée par Philippe Garraud², il existe cinq modèles principaux en matière de mise à l'agenda d'un problème public : le modèle de la participation, le modèle de l'offre politique, celui de la médiatisation, celui de l'anticipation et le modèle de l'action corporatiste silencieuse. Dans chacun de ces modèles, les acteurs principaux sont différents. Ces modèles permettent donc de déterminer le poids des acteurs en présence, en mettant l'accent sur une catégorie particulière à l'origine de l'initiative.

Dans le premier modèle (celui de la participation, appelé aussi modèle de la mobilisation), l'acteur central est la population mobilisée qui cherche à retenir l'attention des autorités publiques sur un fait qu'elle considère comme problématique via divers modes d'action (manifestations, actions symboliques, etc...).

Dans le modèle de l'offre politique, ce sont les partis politiques qui se trouvent sur le devant de la scène et se saisissent d'un fait social en le mettant dans leur programme d'actions, en particulier lors des périodes électorales. La mise sur agenda d'un problème est ainsi fortement liée, dans ce modèle, à la compétition politique et aux bénéfices (électorales, symboliques, stratégiques...) que les partis pensent obtenir de la mise à l'agenda de tel ou tel problème.

En ce qui concerne le troisième modèle, les acteurs centraux sont les médias. Ce sont eux qui, via l'agenda médiatique, hiérarchisent les problèmes dans l'opinion publique. La presse, la radio, la télévision participent ainsi, dans ce modèle, à la construction sociale des événements et peuvent provoquer ou accélérer la mise à l'agenda.

1 Référence à Patrick Hassenteufel, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Information sociale*, n°157, 2010.

2 Garraud P., « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'Année sociologique*, vol. 40, 1990, p. 17 à 41.

Le quatrième modèle, quant à lui, correspond à une anticipation de la part des autorités publiques et met l'accent sur leur capacité d'initiative. Ce volontarisme politique peut s'expliquer par différents facteurs comme la défense de certains intérêts ou de certaines valeurs.

Enfin, le cinquième et dernier modèle, appelé "corporatisme silencieux", renvoie au lobbying et au poids que peuvent avoir des groupes d'intérêt ou de pression sur les autorités publiques via des actions qui se veulent plutôt discrètes, en dehors de l'attention publique.

Patrick Hassenteufel¹ propose de prendre en compte une forme supplémentaire de mise à l'agenda : le modèle contraint dans lequel le problème est mis sur agenda suite à des contraintes comme une évolution démographique ou économique, une décision de justice ou une décision européenne.

Si ces modèles paraissent très pertinents pour analyser les différentes possibilités de mise à l'agenda, ils restent assez difficiles à appliquer à la réalité, dans la mesure où il peut être délicat d'identifier le modèle applicable à un problème particulier et de voir quels acteurs sont véritablement intervenus. Dans le cas de la question de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, si l'on confronte les différents modèles au champ de notre étude, plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Deux modèles principaux semblent en effet pouvoir être considérés, en leur accordant une place plus ou moins importante. Le modèle de la participation apparaît ainsi comme le plus pertinent puisqu'il semble que la mise à l'agenda soit le résultat (du moins en partie) de la mobilisation de l'opinion publique et, plus particulièrement, des étudiants et de leurs proches. Les médias ont sans doute eu un rôle en tant que relais mais pas en tant que définisseurs primaires² du problème, ni comme véritables porteurs. Toutefois, s'ils n'ont pas joué un rôle principal dans le cas de la mise à l'agenda national de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, ils ont sans doute permis d'accélérer la prise de conscience étatique en couvrant des événements comme les manifestations anti-CPE (Contrat Première Embauche) du printemps 2006, qui ont contribué de façon notable à révéler le malaise des jeunes. Quant au modèle de l'anticipation, il suppose que les autorités publiques aient fait preuve d'un certain volontarisme et pris en charge le problème sans qu'il y ait forcément eu une demande émanant de la population ou d'une partie de celle-ci. Ce modèle n'est pas à exclure de notre analyse puisqu'il semblerait

1 Hassenteufel P., « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Information sociale*, n°157, 2010.

2 Sur cette notion, voir Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J. & Roberts, B., *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order*, London, Macmillan, 1978.

que l'État ait fait preuve d'initiative en demandant aux universités de s'occuper de l'insertion professionnelle de leurs étudiants, mais on ne peut pas négliger le fait que cette réaction intervienne en réponse à une certaine demande et à un contexte favorable.

Ainsi, on constate qu'il est assez difficile d'établir quel modèle appliquer à la réalité complexe. C'est pourquoi il faut parfois se détacher de ces modèles et trouver une interprétation alternative, davantage en adéquation avec la réalité. Comme nous l'avons supposé plus haut, deux modèles principaux peuvent être retenus dans le cadre de cette étude, celui de la participation et celui de l'anticipation. Dans le cas de la participation, les acteurs impliqués seraient les étudiants (et éventuellement leurs proches) ; tandis que dans le cas du modèle "anticipation", les autorités publiques seraient à l'origine de la prise en compte du problème et de son inscription à l'agenda. S'il reste difficile de trancher de façon définitive, on peut tout de même avancer l'interprétation suivante : l'inscription sur l'agenda politique national de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, proviendrait d'une part d'une mobilisation de la société et d'autre part d'un contexte favorable (notamment une certaine "pression" européenne et la prise de conscience de la crise du système universitaire par les autorités publiques) qui aurait abouti à un volontarisme politique. Ce volontarisme s'est retrouvé très tôt dans certaines universités comme Rennes II, mais cela n'a pas été le cas partout. On peut donc parler d'une mise à l'agenda local dans certaines universités correspondant à une anticipation, et d'une mise à l'agenda au niveau national/étatique plus tardive, en réponse à une demande sociétale.

La date précise de la mise à l'agenda du problème semble difficile à identifier. Si certains auteurs¹ estiment que la mise à l'agenda politique de la question universitaire s'est faite sous la forme du "Plan Université 2000", lancé officiellement le 23 mai 1990, la date de la mise à l'agenda de la question de l'insertion professionnelle des diplômés reste assez floue. La prise en considération de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université n'est pas nouvelle, comme le prouve l'inscription dans les statuts de Rennes I et Rennes II (dès 1986) d'une mission d'insertion professionnelle, mais la question de la véritable visibilité de cette mission a pu être posée. Même si certaines universités, à l'image de l'université de Rennes II, avaient déjà placé cette préoccupation sur leur agenda local, la véritable prise de conscience au niveau national semble plutôt correspondre à l'année 2006, suite au mouvement anti-CPE.

¹ Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994, p.85.

B. La question des acteurs : qui, pourquoi, comment?

Concernant l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, comme nous l'avons dit plus haut, l'évolution des conditions d'insertion (soit les faits eux-mêmes) et des représentations leur étant liées ont sans doute participé fortement à la construction du problème. Cependant, rien n'aurait pu arriver sans l'intervention de certains acteurs qui ont qualifié ce fait social de déviant et l'ont défini de façon à ce que les autorités publiques soient désignées comme responsables. Ces acteurs peuvent avoir des origines et des fonctions très différentes et il peut être parfois compliqué d'identifier le poids exact de chacun d'entre eux dans le processus de construction d'un problème public. Toutefois, il est possible d'avancer certaines hypothèses concernant notre sujet, en effectuant un recoupement entre les différentes informations collectées. Ainsi, trois axes principaux semblent émerger : celui de la mobilisation des étudiants, celui de l'initiative de certaines universités à travers leurs Services d'Information et d'Orientation, et celui de l'action volontariste du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Le premier acteur qui se dessine comme ayant en partie œuvré à la construction de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université comme problème et à sa mise à l'agenda correspond aux étudiants mobilisés. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un groupe homogène, on considérera ici, sous le terme d'étudiants, ceux qui ont eu une action volontariste. Les étudiants semblent, en effet, avoir joué un rôle non négligeable, même si leur mobilisation n'a pas été la même partout et n'a pas forcément porté de façon directe sur la question de l'insertion professionnelle. Selon le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II, le mouvement anti-CPE a été la mobilisation qui a eu le plus fort impact et « *a sans doute été déterminant pour une prise de conscience nationale.* »¹ C'est en effet à l'issue de ce mouvement que le ministère a commencé à organiser dans les universités des journées de rencontre universités-entreprises. L'émergence de la question de l'insertion professionnelle semble liée, de plus, à un contexte particulier de crise universitaire qui a pu toucher la France ces dernières années. « *Tout cela se situe dans un contexte où il fallait manifester que l'université change. Je crois donc que les premiers porteurs sont évidemment les étudiants, quand ils ont manifesté, même si c'était sur d'autres questions, c'était quand même sous-jacent.* »² Cette hypothèse de la demande étudiante via la

1 Extrait de l'entretien avec le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II.
Cf: annexe n°3.

2 Extrait de ce même entretien.

mobilisation semble confirmée par le discours des autorités publiques mêmes, qui justifient leur action par une réclamation émanant des étudiants : « *longtemps, les universités ont considéré que leur responsabilité s'arrêtait à la délivrance du diplôme. Depuis la loi de 2007 sur l'autonomie des universités, l'insertion professionnelle et l'orientation sont devenues leurs nouvelles missions, comme le souhaitent les étudiants.* »¹ Il semble ainsi logique que les étudiants aient formulé cette demande, dans leur propre intérêt.

Outre les étudiants, un second acteur important apparaît sous la forme de l'université. Mais il faut préciser que, tout comme les étudiants, il s'agit seulement de certaines universités volontaires et mobilisées sur cette question. Sous le terme d'université, on entend ici les présidents, les enseignants-chercheurs et surtout les services universitaires d'information et d'orientation (SUIO). Dans notre étude, l'identification de ces acteurs comme porteurs du problème de l'insertion professionnelle des diplômés s'est faite à travers de nombreux discours.

Au niveau de Rennes II, les différents acteurs rencontrés ont largement fait émerger le rôle de leur établissement comme précurseur et porteur du problème. Selon la responsable de l'Observatoire de Rennes II, « *les SUIO et les enseignants (du moins certains d'entre eux) ont eu un rôle déterminant pour faire émerger la question de l'insertion professionnelle. Ces derniers cherchent à donner une formation qui débouche sur quelque chose et ont le souci de faire évoluer les formations dans le temps. En ce sens, nous n'avons pas attendu à Rennes qu'il y ait une prise de conscience au niveau du ministère.* »² On voit bien ici que l'accent est mis sur l'action volontariste de certains universitaires et du Service Universitaire d'Information et d'Orientation, qui a précédé la réaction étatique. Le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II précise : « *au sein de l'université Rennes II ces questions là sont présentes depuis de nombreuses années. (...) Parmi les porteurs du problème, on trouve bien sûr les enseignants-chercheurs qui, par les formations qu'ils mettent en oeuvre, et je pense surtout aux formations professionnalisantes, ont porté ces questions-là au sein des établissements. Et puis, sans doute, des services un peu comme les nôtres, des SUIO qui sont présents dans tous les établissements.* »³ Le souci de l'insertion professionnelle des diplômés aurait ainsi particulièrement émergé dans des formations

1 Propos tenus par Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans Le Figaro, 15/10/2010.

2 Entretien avec la responsable de l'Observatoire des Parcours Étudiants et de l'Insertion Professionnelle à Rennes II.

3 Entretien avec le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II.

professionnelles. Mais cette prise de conscience de certains professeurs n'aurait sans doute pas suffi à attirer l'attention des autorités publiques si elle n'avait pas été complétée par une action clairement volontariste menée par des personnages se positionnant comme "leaders" : *« c'est l'action de la directrice du SUIO de 1993 à 2000 qui a surtout été déterminante. C'est elle qui a mis en place l'Observatoire. Elle a fait pression sur le Ministère et est ensuite devenue une de ses collaboratrices. Elle a créé des postes et mis en place des partenariats. C'est elle qui a vraiment développé le SUIO. Elle a représenté un vrai "moteur", un relais politique. »*¹ On voit ainsi qu'une certaine personnification est à l'œuvre et que l'implication d'acteurs particuliers a pu être mise en exergue à Rennes II.

On retrouve cette idée d'un souci de l'insertion professionnelle émanant des universités à Rennes I également, même si, dans les faits, l'action en faveur de l'insertion n'a été rendue visible qu'assez tardivement. Le chargé de mission insertion professionnelle de Rennes I explique que plusieurs facteurs ont pu jouer, et pas seulement le volontarisme universitaire : *« C'est un faisceau d'indices [...] : il y avait les exigences du ministère bien évidemment, il y a aussi le souci des étudiants qui sont très actifs dans le Conseil d'Étude de la Vie Universitaire (CEVU). Et il y avait effectivement un souci d'une politique d'insertion professionnelle qui soit visible et qui agisse dans l'intérêt des étudiants, au regard du monde du travail qui est de plus en plus dur et des crises économiques... »*²

Si ces témoignages placent les universités et les SUIO comme acteurs centraux dans la construction du problème public de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, leur action volontariste doit cependant être nuancée. D'une part, car tous les SUIO n'ont pas pris d'initiative telle que celle décrite précédemment, et d'autre part, car le discours provient ici de personnes en lien avec l'université et les SUIO. Il est donc important de chercher à objectiver le propos dans la mesure où *« l'individu humain est porteur de sens et attache une signification subjective à son action. »*³ Toutefois, si le discours des universitaires a sans doute une grande part de subjectivité liée, notamment à leur statut, on peut remarquer que des personnes extérieures aux universités ont également pu mettre l'accent sur le rôle des SUIO. Ainsi, la responsable Orientation Stage Emploi de l'IEP de Rennes confirme que : *« parmi les acteurs qui ont porté le problème de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, on trouve sans doute en première ligne les SUIO. Cela dépend des universités,*

1 Extrait de l'entretien avec le chargé de mission insertion professionnelle, à l'université de Rennes II.

2 Entretien avec le chargé de mission insertion professionnelle et professeur à l'université de Rennes I.

3 Ansart P. , *Les sociologies contemporaines*, Essais, Points, 1990. page 14.

*mais l'on peut affirmer qu'il y a eu une prise de conscience dans les années 1980-1990 du rôle de l'université dans l'insertion professionnelle de ses étudiants. »¹ La chargée de mission formation à la Maison de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation professionnelle du bassin de Rennes met également l'accent sur l'action volontariste des SUIO : « *les SUIO existent depuis longtemps, mais depuis quelques années seulement, on est passé d'une logique de service à disposition des étudiants, à une logique plus volontariste, les SUIO faisant la démarche d'aller vers les étudiants.* »² On peut donc penser que les universités, à travers les SUIO ont tenu un rôle non négligeable dans la construction de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université comme problème public, et ont pu soutenir l'action des étudiants en faveur de sa mise à l'agenda politique. Il est important de préciser que cette situation de volontarisme universitaire semble bien s'appliquer aux universités de la ville de Rennes, mais que ce n'était pas le cas dans toutes les universités : « *il s'agit vraiment d'une préoccupation que l'on a depuis le début, alors que pour la plupart des universités, cette question est plus récente.* »³*

Enfin, si l'on croise les différents discours, un troisième acteur important apparaît : les autorités publiques à travers la figure du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le responsable administratif du SOIE de Rennes I indique ainsi que la demande est surtout venue des autorités publiques : « *dans les années 1970, il y avait déjà un Conseiller d'Orientation (venant du CIO) mais le souci de l'insertion professionnelle n'était pas vraiment présent à l'époque. La mission d'insertion des universités apparaît pour la première fois dans la loi de 1984 (loi Savary) et le décret de 1986. La demande vient donc "d'en haut" [ministère] et correspond également à une prise de conscience progressive de la situation sur le marché de l'emploi.* »⁴ D'autre part, le rôle des étudiants a pu être nuancé et celui des autorités publiques souligné par un ancien étudiant de Rennes I : « *on ne peut pas dire, je pense, que les étudiants sont vraiment à l'origine du mouvement. Il s'agirait plutôt d'une impulsion du ministère. Même s'il y a bien eu une inquiétude des étudiants.* »⁵

-
- 1 Entretien avec la responsable Orientation Stage Emploi, Espace Avenir, à l'Institut d'Études Politiques de Rennes.
 - 2 Entretien avec la chargée de mission formation à la Maison de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation professionnelle du bassin de Rennes.
 - 3 Entretien avec la responsable de l'Observatoire de Rennes II.
 - 4 Extrait de l'entretien avec le responsable administratif du SOIE de Rennes I.
 - 5 Entretien avec un étudiant à Rennes I de 2006 à 2010 et représentant UNEF pendant trois ans.

On voit ainsi qu'il reste difficile d'établir quelle catégorie d'acteur a véritablement été déterminante dans la mise à l'agenda. On peut cependant avancer que tous ces acteurs ont participé et qu'il y a bien eu une demande de la part des étudiants et de certaines universités, que les autorités publiques ont rapidement prise en compte, à travers la mise en place d'initiatives au niveau national.

En dehors de ces trois types d'acteurs, d'autres acteurs non considérés dans les hypothèses de départ, apparaissent également dans le discours des personnes interrogées : il s'agit du monde socio-économique et de la société en général. « *Je crois aussi qu'il y a eu un vrai questionnement des partenaires socio-économiques qui se sont demandés "Finalement vos filières elles mènent à quoi?". Mais c'est surtout un questionnement sociétal (pas seulement de la part des partenaires socio-économiques): "À quoi sert l'université aujourd'hui?".* »¹ Cette indication semble particulièrement pertinente dans la mesure où l'insertion professionnelle des jeunes rencontre généralement un écho profond dans la population, qui se trouve concernée par les conditions d'entrée dans la vie active des nouvelles générations. Ainsi, face à une demande sociale forte, les enquêtes (commandées par l'État, des syndicats ou des associations) concernant l'insertion professionnelle des diplômés se seraient fortement développées à partir des années 1980 et auraient permis d'orienter, par la suite, l'action des autorités publiques.

On constate que différents acteurs ont pu intervenir dans le processus de construction et de mise à l'agenda de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université comme problème public. Ces acteurs ont eu chacun un rôle et une importance différente, mais il faut bien voir que leur action volontariste a constitué un élément essentiel et déterminant pour la mise à l'agenda de la question de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université par les autorités publiques.

Toutefois, si le rôle tenu par ces acteurs semble avoir été déterminant, il nous faut prendre en considération d'autres éléments qui ont également eu une importance considérable dans le processus de mise à l'agenda. Nous allons donc aborder à présent la question du contexte et de son influence sur les autorités publiques.

1 Entretien avec le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II (annexe 3).

C. Le contexte de la mise à l'agenda : éléments de compréhension de la prise en compte du problème par les autorités publiques.

« La question de "l'insertion des jeunes" n'est devenue un problème social et un objet de politiques publiques, en France, que depuis un quart de siècle environ » écrivait Claude Dubar en 1998¹.

La thématique de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université semble avoir émergé sur la scène publique et politique après un assez long cheminement. Si elle a pu être érigée en problème public et mise à l'agenda, c'est en grande partie grâce aux acteurs ayant porté le problème, mais également et surtout car elle s'est inscrite dans un contexte favorable.

On voit que la phase de mise à l'agenda, en tant que hiérarchisation des priorités, met en évidence le caractère sélectif et arbitraire de l'action publique. Il est alors très important, lorsque l'on cherche à analyser ce processus, de prendre en compte le poids du contexte. En effet, pour qu'un problème ait toutes les chances d'être mis à l'agenda politique, il faut qu'il soit en adéquation avec la configuration politico-institutionnelle dans laquelle il s'inscrit. Autrement dit, c'est aux constructeurs du problème d'effectuer un cadrage particulier et surtout d'arriver au "bon moment", chose qui semble particulièrement délicate.

Pour bien comprendre le contexte et pourquoi un problème a pu être mis (ou non) sur l'agenda, on peut utiliser la théorie de la *fenêtre d'opportunité* établie par John Kingdon. La mise sur agenda s'opère, selon Kingdon lorsqu'« un problème est reconnu, [qu']une solution est développée et disponible au sein de la communauté des politiques publiques, [qu']un changement politique en fait le moment adéquat pour un changement de politique et [que] les contraintes potentielles ne sont pas trop fortes. »² La conjonction de ces trois flux est appelée « fenêtre d'opportunité » (*policy window*). Ainsi, dans le cadre de notre étude, on peut considérer que l'insertion professionnelle des diplômés de l'université a été reconnue comme problème par les autorités publiques en raison de données objectives non négligeables, de l'action volontariste de certains acteurs, mais surtout car le contexte appelait à une réforme de l'université, en crise depuis déjà un certain nombre d'années, et à des mesures particulières contre un chômage de masse touchant particulièrement les jeunes et

1 Dubar C., « Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion », in Charlot B. et Glasmann D. (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, 1998, p30-38.

2 Voir à ce propos Kingdon J., *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Boston, Little Brown and Company, 1984, page 174.

même les diplômés. La solution de mettre l'accent sur la mission de l'université dans ce domaine semblait, en quelque sorte, préexister, ce qui a pu permettre et faciliter la mise à l'agenda et l'action qui s'en est suivie. Si le problème de l'insertion professionnelle avait déjà pu émerger par le passé (à partir des années 1980-1990), le moment adéquat pour passer à une politique plus volontariste et à une intervention forte des autorités publiques semble s'être profilé après le mouvement anti-CPE, avec un pouvoir exécutif ayant une grande volonté de réformer le système universitaire. On voit donc que la conjonction des flux de problèmes, de solutions et de contexte politique est loin d'être évidente, et que seul un moment adéquat peut déboucher sur une véritable prise en compte par les autorités publiques. Kingdon précise d'ailleurs que, même si une fenêtre d'opportunité s'ouvre à un moment donné, il n'est pas pour autant parfaitement sûr que l'on aura une réaction des autorités publiques, puisque celles-ci doivent également tenir compte de certaines contraintes et il faut évidemment qu'il y ait de leur part une volonté.

Afin d'analyser l'importance du contexte dans le processus de mise à l'agenda, on peut également utiliser la théorie des *trames de pertinence* de Cefaï¹ qui explique l'émergence d'un problème public par le constructivisme contextuel. Ainsi, si l'on peut ériger à peu près n'importe quel objet en problème, cela ne se fera pas n'importe où, n'importe quand, ni n'importe comment. Les trames de pertinence correspondent à des jeux de croyances, de valeurs, et de structures sociales qui rendent inégalement recevables les activités de promotion des problèmes. Dans le cas de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université, l'évolution des représentations du diplôme, de l'université et de la relation formation-emploi a ainsi joué un rôle déterminant, comme nous l'avons vu précédemment. La mise à l'agenda s'inscrit ainsi dans un contexte global où on a l'idée que l'État doit intervenir pour garantir certaines valeurs comme la méritocratie ou l'égalité des chances, et l'idée que l'université doit évoluer pour adapter ses diplômés à la société actuelle.

Dans l'analyse de la mise sur agenda, il paraît également important de considérer le degré de consensus ou de conflit qui entoure le problème en question. En effet, si le problème se révèle être source de tensions, la mise sur agenda pourra susciter la controverse et sera d'autant plus délicate. Cela semble bien s'appliquer aux réformes de l'université qui suscitent, en général, le débat. L'inscription à l'agenda a donc pu être entravée par le fait que tout le monde ne s'accordait pas sur la réforme à mettre en place.

¹ Voir Cefaï D., « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux*, volume 14, n°75, 1996. pp. 43-66.

On peut voir que le moment de la mise à l'agenda est le fruit d'un processus complexe, dans lequel différents éléments entrent en compte. Si la mise à l'agenda de l'insertion professionnelle des jeunes n'est pas très récente (années 1970), celle de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université l'est davantage (seconde moitié des années 1980 et surtout, de façon beaucoup plus claire, à partir de 2006-2007). On comprend donc que les problèmes peuvent être mis à l'agenda et en disparaître (sans pour autant être résolus) et revenir ensuite, mais généralement sous une autre forme. Ainsi, s'il y a eu une toute première prise en compte du problème dans les années 1980, avec l'extension des missions des services universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants (décret du 6 février 1986), le problème semble avoir ensuite quelque peu disparu de l'agenda, pour refaire surface dans les années 1990 avec le Plan Université 2000 et la circulaire du 31 mars 1992 qui pose le principe d'une mission d'insertion commune à tous les établissements scolaires. Mais ce n'est véritablement qu'à partir de 2006, suite à la crise du CPE, que le problème sera véritablement remis à l'agenda et fera l'objet d'une politique volontariste¹. On notera ainsi que le contexte, la concurrence avec d'autres problèmes et sans doute l'essoufflement des revendications pendant certaines périodes, ont pu conduire à la disparition de la question de l'insertion professionnelle des diplômés de l'agenda politique, alors qu'elle a pu revenir sur le devant de la scène lors de périodes plus propices.

¹ Avec le Rapport Hetzel pour l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants du octobre 2006, et en 2007, la loi LRU qui met en place les Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) et inscrit la nouvelle mission de l'enseignement supérieur concernant l'insertion dans le code de l'éducation (article 123-3).

III. Le moment de l'adoption d'une décision par les autorités publiques : quel choix pour quelle vision du problème ?

Comme nous l'avons établi plus haut, l'approche séquentielle de Jones identifie la production de solutions comme venant après la mise sur agenda. Toutefois, Patrick Hassenteufel considère que « *la séparation entre mise sur agenda et décision est très floue, puisque la mise sur agenda est déjà, en elle-même, une décision lourde de conséquences pour l'ensemble d'une politique publique, tout comme l'est d'ailleurs la non-mise sur agenda.* »¹ On observe alors que la construction d'une action publique est loin d'être totalement linéaire. Il s'agirait davantage d'un jeu d'allers-retours entre différentes phases interdépendantes et aux frontières floues. On entendra donc par "décision", un processus décisionnel complexe dont il paraît important d'analyser les contraintes, enjeux et significations.

A. Le choix parmi différentes solutions et la question de la rationalité.

Le processus de la décision se décompose traditionnellement en deux phases : le moment où les décideurs politiques doivent considérer les différentes solutions en présence et en évaluer les avantages et inconvénients ; et le moment où ils doivent choisir une solution qui leur semblera satisfaisante, grâce aux conseils de cercles juridiques qui apprécient la légalité des mesures envisagées et de cercles politiques qui anticipent l'acceptabilité sociale du projet. Ce moment de la décision renvoie, dans la culture occidentale, à l'idée d'un choix individuel, libre et éclairé. Contrairement à cette vision des choses, les travaux d'Herbert Simon² ont pu mettre en lumière le caractère limité de la rationalité de ceux qu'on appelle les "décideurs". Simon a montré, en effet, les défauts du modèle de la rationalité absolue qui veut que l'information soit totale, que les acteurs aient une capacité entière à l'exploiter, que les préférences des acteurs soient connues, explicites et stables, que les acteurs connaissent à l'avance toutes les alternatives et leurs effets, et ce avant la décision, et qu'il existe des critères objectifs permettant de définir quelle est la solution optimale. Selon ce modèle, les

¹ Hassenteufel P., « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Information sociale*, n°157, 2010.

² Voir à ce propos: Simon H., *Administrative Behavior*, New York, Macmillan, 1947.

décideurs n'auraient pas de contraintes de temps, d'idéologies ou d'affects. Ils opéreraient un calcul coûts/avantages parfait qui leur permettrait de choisir entre les différentes solutions existantes. Face à cette conception des choses apparaissant très éloignée de la réalité, Simon a conçu un autre modèle, celui de la rationalité limitée. Cette approche considère que l'information n'est pas totale, qu'elle est parfois contradictoire ou peu exploitable (parce qu'elle est rare ou a contrario surabondante), qu'il existe des contraintes de temps pour exploiter cette information, que les préférences des décideurs peuvent être incertaines et instables (variant ainsi selon le contexte), que l'homme n'a pas la capacité de prendre en compte l'ensemble des alternatives et leurs effets, et enfin qu'il n'existe pas de critères objectifs permettant de dégager un optimum décisionnel. Ainsi, il n'y aurait pas de bonne décision en soi, mais des décisions adaptées aux rapports de forces et à la conjoncture. Cette vision semble beaucoup plus réaliste car elle met en avant un phénomène d'interactions et de jeux de pouvoir, où différents acteurs interviennent, présentant ainsi la décision comme un processus complexe. Ce cadre d'analyse semble bien s'appliquer à la décision prise par les autorités publiques concernant le traitement de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université dans la mesure où cette décision est le reflet de la rationalité propre aux décideurs qui ont envisagé le problème sous un angle particulier, comme nous le verrons par la suite.

Un autre modèle pourra nous être utile ici. Il s'agit de celui défini par Cohen, March et Olsen. Ceux-ci vont encore plus loin que Simon, en élaborant en 1972 ce qu'ils appellent le "modèle de la poubelle" (garbage can)¹. Alors que les universités occidentales sont secouées par des mouvements étudiants, ces derniers conduisent des recherches sur le fonctionnement d'universités américaines et montrent que les décideurs ne savent pas forcément ce qu'ils veulent et n'envisagent pas toutes les options possibles. Ils estiment également que de nombreux acteurs interviennent dans le processus décisionnel et qu'aucun n'a la maîtrise de l'ensemble du processus. En ce sens, la décision est le produit d'une dynamique aléatoire (celle des flux indépendants présents dans la "poubelle", à savoir le flux des problèmes, le flux des solutions, le flux des opportunités et celui des participants), liée à des conjonctures particulières. Comme l'exprime justement Guy Pelletier, professeur à l'université de Montréal, « *si, par hasard, on met la main sur un problème qui n'a pas sa solution d'incorporée ou de disponible, il est fort probable qu'on le retournera à la poubelle afin de réaliser un meilleur choix.* »² Cette analyse révèle que tout problème ne peut faire

1 Cohen, M. D., March, J. G., and Olsen, J. P., « A garbage can model of organizational choice », *Administrative Science Quarterly*, volume 17, n°1, 1972. pp 1-25.

2 G. Pelletier (Éd.) *Former les dirigeants de l'éducation*. Paris-Bruxelles : Éd. De Boeck Université, (1999).

l'objet d'une décision entraînant une action publique. Il faut qu'une solution préexiste ou soit disponible et en adéquation avec le paradigme d'action publique dominant pour que le problème soit traité. Une prise de décision relève ainsi d'un contexte particulier et est influencée par un certain nombre de contraintes (budget, arbitrages politiques, soutien de groupes d'intérêt, contraintes par rapport à l'Europe et au monde, etc...).

Dans le cadre de notre étude, on peut voir que certains des facteurs cités ci-dessus ont pu influencer la décision des autorités publiques, notamment la référence à certaines valeurs dans un objectif de gain politique et l'intégration de la contrainte européenne dans le processus de décision. La décision de l'État a ainsi pu être motivée et influencée par divers éléments. Il s'agit alors de se demander ce qui a poussé l'État à prendre une décision plutôt qu'une autre.

B. Pourquoi les autorités publiques ont décidé d'agir : les enjeux et contraintes qui sous-tendent la prise de décision.

La question des enjeux et contraintes pesant sur la décision semble particulièrement essentielle à aborder si l'on souhaite analyser une action publique. Nous allons donc voir que les autorités publiques ont décidé d'agir en réponse à une demande de la population, d'une part pour servir des intérêts politiques et de cohésion nationale, d'autre part, pour répondre à certaines contraintes extérieures.

1. La question du chômage et le devoir d'intervention des autorités publiques.

Le chômage en France existe depuis longtemps mais, auparavant, son faible niveau n'en faisait pas un élément important des débats de société et de la vie économique du pays. Les choses ont commencé à changer avec l'augmentation des chiffres du chômage dès les années 1930, mais surtout à partir de la fin des Trentes Glorieuses, avec l'apparition d'un chômage dit "de masse". Face à cette hausse importante du nombre de chômeurs, l'État est intervenu, soit directement, soit par l'intermédiaire d'agents comme les collectivités territoriales, et ce, de façon croissante. Si les moyens de l'action contre le chômage ont été très divers, sa cible a pu l'être également. Ainsi, l'État a pu engager tour à tour une action globale et des politiques à destination de catégories considérées comme particulièrement touchées, avec bien souvent en première ligne, la catégorie des jeunes.

Depuis le milieu des années 1970, les politiques publiques se sont donc concentrées sur ce qu'on désigne comme un des plus grands maux de la société : le chômage. On peut ainsi affirmer qu'il existe une longue tradition d'intervention étatique dans ce domaine. Et si l'État d'aujourd'hui n'est plus l'État interventionniste du passé, sa mission de protection de la population contre le chômage semble toutefois perdurer. Cela nous permet de comprendre pourquoi l'État est intervenu dans le domaine de l'insertion professionnelle des diplômés.

En effet, celle-ci a été vue comme un moyen de lutter contre le chômage. L'enjeu principal de l'intervention de l'État en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés correspond à la nécessité d'éviter que ceux-ci viennent augmenter les chiffres du chômage, d'une part car le chômage des diplômés est considéré comme assez anormal dans notre société, et d'autre part, car les diplômés feraient alors concurrence aux moins qualifiés en se positionnant en tête de la « file d'attente » pour l'emploi (selon la théorie de la compétition pour l'emploi de Thurow¹). Le fait que des diplômés se tournent vers des emplois moins qualifiés accroît en effet les difficultés d'accès à l'emploi des moins pourvus en capital scolaire. L'idée de l'État semble donc être la suivante : faciliter l'accès à l'emploi des jeunes diplômés afin de débloquer la « file d'attente ».

Cette action a une forte dimension symbolique dans le sens où il s'agit d'un domaine où les autorités publiques ont le devoir d'agir. Deux enjeux de l'intervention de l'État se dégagent ainsi : favoriser l'insertion professionnelle des diplômés de l'université pour les diplômés eux-mêmes qui représentent en quelque sorte le futur de la nation, et d'autre part, éviter une recrudescence du chômage. On a ainsi une volonté de "soigner" un malaise social, liée à l'idée que « quand l'université ne va pas, rien ne va » et qu'il n'est pas logique que les diplômés de l'université rencontrent de tels problèmes. Ce devoir d'intervention est lié au fait que l'enseignement supérieur est une des grandes responsabilités de l'État. Alors qu'il a pu déléguer une grande partie de ses compétences concernant les lycées, collèges et écoles primaires et maternelles aux collectivités territoriales, l'enseignement supérieur reste en revanche une des ses attributions principales. On peut donc penser que les autorités publiques ont décidé d'intervenir dans ce domaine pour bien montrer leur souci d'assumer leurs responsabilités face à une université apparaissant comme en crise depuis déjà de

¹ Voir Thurow L., *Generating Inequality*, Basic Books, 1975. Selon le modèle de Thurow, les demandeurs d'emplois forment une file d'attente ("labor queue") dans laquelle les employeurs puisent au gré de leurs besoins par ordre de niveau de diplôme décroissant.

nombreuses années. Même si, comme le constatent Olivier Galland et Marco Oberti¹, intervenir dans ce domaine est souvent délicat, l'État n'a pu faire l'économie d'une action publique concernant l'université et l'insertion professionnelle.

Suivant cette idée d'une responsabilité de l'État dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la lutte contre le chômage, le Conseil économique et social dégage deux objectifs à la mise en place d'une action en faveur de l'insertion des diplômés du supérieur : « *L'entrée dans la vie active des jeunes générations doit être considérée comme un objectif en soi, mais aussi comme un facteur fondamental du développement économique et social du pays.* »² On peut donc affirmer qu'il y a eu une prise en compte de la question de l'insertion professionnelle des diplômés et la recherche de solutions adaptées pour des raisons à la fois économiques, sociales et même devrait-on dire sociétales. La prise de décision des autorités publiques semble donc avoir été en grande partie conditionnée par une responsabilité d'agir dans ces domaines, qui peut être considérée à la fois comme un enjeu et une contrainte de la décision.

2. Une forte symbolique attachée à la décision.

D'autre part, on peut dire que si l'État a décidé d'agir, cela relève d'une symbolique particulière. L'État cherche en effet à prouver qu'il ne se désintéresse pas du problème, qu'il est actif, à l'écoute des maux de la société, soucieux du sort de la population et particulièrement de celui des jeunes, qui constitue un public particulier. Il défend ainsi certaines valeurs comme la justice et l'égalité des chances. L'enjeu est donc politique : il s'agit de mettre en valeur l'image d'un État protecteur (sans être trop directif), tant au niveau national, qu'international. L'enseignement supérieur est en effet une composante essentielle du rayonnement international de la France et il semble alors capital d'avoir un système attractif via une formation de qualité et un accompagnement des élèves comme garants d'une bonne insertion sur le marché de l'emploi. Si le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur d'un pays est bien souvent synonyme de son développement, on remarquera qu'il faut également que les jeunes diplômés puissent trouver un travail en adéquation avec leur formation et leurs aspirations. Il ne paraît, en effet, pas normal que de nombreux élèves se

1 Galland O. et Oberti M., *Les étudiants*, Ed. La Découverte, 1996.

2 *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, Avis adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du mercredi 6 juillet 2005.

trouvent en situation d'échec ou de décrochage dans les premières années d'études supérieures et que de plus en plus de diplômés aient des difficultés à trouver rapidement un emploi. Le maintien d'une telle situation risquait de donner une mauvaise indication de la pertinence et de la performance du système universitaire français. Les autorités publiques avaient donc le devoir d'intervenir, notamment pour des raisons de crédibilité du système d'enseignement supérieur de la France, dans un contexte international de plus en plus concurrentiel.

On retrouve bien cette idée dans le discours des autorités publiques : « *l'Université est désormais à la croisée des chemins. Les Français le savent. Elle doit impérativement se réformer pour retrouver toute sa place dans la Nation, toute sa compétitivité internationale, tout en prenant en compte la spécificité française du libre accès à l'université pour tout bachelier. C'est à ce défi que le schéma national entend répondre.* »¹ On voit que l'accent est mis sur le rôle de l'université et des diplômés dans le développement local, ainsi que dans la "compétition internationale". D'autre part, cette prise de décision permet de bien montrer que l'État se place comme un acteur apportant des solutions aux problèmes et défendant une de ses institutions phares. La décision de mener une action publique en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université s'inscrit donc à la fois dans une logique de défense de certaines valeurs en interne (c'est à l'État de garantir une éducation en phase avec les valeurs de la société comme collectif et d'assurer le plein emploi) et d'un certain "prestige" français au niveau international. L'idée est celle d'une coopération accrue entre les différents acteurs afin de parvenir à une université de qualité, vitrine de la France. On voit donc que la décision d'agir renferme des enjeux cruciaux, dont les autorités publiques semblaient tout à fait conscientes au moment de leur choix.

3. Une décision soumise à certaines contraintes.

En dehors des enjeux qui la sous-tendent, la prise de décision est également soumise à certaines contraintes, ressenties de façon plus ou moins forte par les autorités publiques. Celles-ci peuvent être de natures diverses : contraintes budgétaires, pression de certains groupes, prise en compte du facteur temps qui agit à la fois comme une ressource et une contrainte, etc...

¹ Extrait du *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, remis le 27 mars 2007 par Pierre Lunel, délégué interministériel à l'orientation.

L'influence internationale, et plus particulièrement européenne, fait partie de ces contraintes dont les décideurs ont dû tenir compte dans le cadre de leur décision d'agir en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université. Dans les années 1990, une volonté de créer un espace européen de l'enseignement supérieur émerge. Elle donne lieu au processus de Bologne qui vise à adopter un système de diplômes lisible et cohérent, à organiser l'enseignement supérieur en deux cycles principaux selon la logique Licence Master Doctorat (LMD), à promouvoir la mobilité des étudiants et universitaires, ainsi que la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Cette volonté d'uniformiser les différents systèmes de l'enseignement supérieur européen montre que l'Europe tend à peser sur les questions liées à la formation scolaire. Cette période est sans doute l'opportunité, pour les autorités publiques, de se rendre compte de ce qui est fait ailleurs, notamment en matière d'accompagnement de l'insertion professionnelle des étudiants. Dans un contexte global de mondialisation et d'eupéanisation, on voit que de plus en plus de comparaisons sont établies entre les pays et qu'il existe une tentation d'emprunter les solutions établies par les systèmes étrangers pour les appliquer en France. On retrouve cette idée dans la démarche de la directrice du SUIO de Rennes II, de 1993 à 2000, qui a eu l'idée de prendre contact avec l'association FEDORA (Forum Européen De l'ORientation Académique) regroupant au niveau européen les personnes chargées de l'orientation scolaire et de l'insertion professionnelle dans les universités. C'est en participant à une de leurs réunions qu'elle songe à s'inspirer des initiatives prises dans les autres pays. L'Europe a donc pu avoir une influence, en favorisant une certaine mutualisation des idées et innovations de ses États membres en matière de formation et d'insertion professionnelle. On aperçoit ainsi une double logique : l'Europe a pu être un moteur d'uniformisation au niveau national et favoriser, en parallèle, les initiatives locales. Cette seconde logique ressort à travers le système des appels à projets qui permettent l'obtention de financements européens pour l'insertion professionnelle à l'université, en échange de résultats probants. Cette recherche d'un appui européen montre bien que les universités volontaires ont dû entreprendre des démarches particulières pour obtenir des moyens auxquels elles n'avaient pas forcément accès au niveau national. On peut donc envisager la recherche d'un appui européen comme une réaction face à une certaine inaction au niveau français. Ce constat a sans doute été déterminant pour engager les autorités publiques à agir.

D'autre part, si les autorités publiques ont dû prendre en compte une certaine influence européenne, la demande sociale au niveau national a pu être également considérée comme un facteur de pression sur la décision. En effet, la crise du CPE (contrat première embauche) au printemps 2006 a révélé une profonde inquiétude des étudiants quant à leur avenir dans le monde du travail. Cette pression de la part de la société a sans doute pesé de façon déterminante dans la prise de décision. On trouve ainsi une prise de conscience de la nécessité d'agir dans le Rapport Hetzel, produit en octobre 2006, à la suite du mouvement anti-CPE: *« 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. [...] Les politiques d'éducation et de formation sont au cœur de la création et de la transmission des connaissances, et sont un déterminant essentiel du potentiel d'innovation de chaque société. Si la France veut jouer son rôle pour que l'Europe dans son ensemble atteigne l'objectif fixé à Lisbonne, [...] il est important de faire de notre enseignement supérieur français une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010. »* Ainsi, intégrant les exigences de la société française et de l'Europe, les autorités publiques nationales ont dû décider d'impulser une action en faveur de l'insertion des diplômés de l'université. Cette décision devait être prise rapidement, pour répondre à une demande sociale pressante, mais il ne fallait pas prendre, pour autant, n'importe quelle décision. Les décideurs ont donc dû effectuer un certain calcul coûts-avantages, principalement pour ne pas mécontenter l'électorat. La solution trouvée a été d'impliquer la population dans la décision avec la création d'un « débat national université-emploi » dès avril 2006 *« afin d'apporter des solutions aux problèmes majeurs que rencontrent les étudiants, notamment en matière de réussite à l'université, d'insertion professionnelle, et de précarité. »*¹ Cette initiative correspondait déjà à une forme d'action, du moins symbolique, centrée sur la concertation entre divers acteurs. Vingt mille personnes y ont participé, dont les organisations étudiantes, les syndicats de salariés et organisations professionnelles, les présidents d'université, les experts des ministères et des conseils économiques et sociaux, ainsi que des élus locaux et nationaux. L'avis des internautes a également été recueilli par l'intermédiaire du site dédié au débat. La prise en compte de l'opinion publique pour identifier les problèmes concrets et pour dégager des solutions a ainsi agi comme une contrainte supplémentaire dans le processus de décision qui se trouve depuis quelques temps de plus en plus soumis à une logique de participation.

1 Source: portail internet du gouvernement, archive du 30 juin 2006.

La "contrainte sociétale" a également pu s'exprimer à travers la concertation des acteurs syndicaux, qui ont pu faire pression en faveur de telle ou telle solution. Divers groupes de pression ont ainsi pu influencer la décision : les organisations étudiantes, les syndicats d'enseignants et les organisations patronales. On a, en ce sens, l'idée d'une certaine lutte d'influence et de jeux de pouvoirs pesant sur la décision. Par exemple, alors que les organisations patronales ont pu souhaité des mesures allant dans le sens d'une "nouvelle gouvernance des universités" qui associerait universitaires, représentants des collectivités publiques, responsables d'entreprises et personnalités qualifiées, les organisations étudiantes ou d'enseignants semblaient plutôt contre un tel système. Les autorités publiques ont ainsi dû composer avec ces influences et chercher à dégager un compromis.

On voit donc que différentes contraintes ont pu peser sur la décision, que ce soit au niveau des pressions exercées par les acteurs, qu'au niveau des ressources temporelles ou matérielles dont disposaient les décideurs. La logique de la prise de décision semble ainsi être celle d'un entrelacement de jeux de pouvoirs et d'intérêts influençant les autorités publiques dans un sens plutôt que dans un autre, dans un contexte particulier.

C. Le diagnostic de l'État : une réponse non anodine, synonyme d'une certaine conception du problème.

Après avoir perçu les enjeux et les contraintes qui ont pu peser sur l'État au moment de la décision, il s'agit de voir à présent pourquoi l'État a donné une réponse plutôt qu'une autre.

On constate, en particulier à partir de 2006, une multiplication des rapports centrés sur la question de l'insertion professionnelle des diplômés. Tous semblent conclure qu'une réforme de l'université est la solution. Nous allons chercher à comprendre pourquoi cette solution s'est imposée.

Comme l'indique Pierre Muller, « *chaque politique est porteuse à la fois d'une idée du problème [...], d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle cherche à faire exister [...] et d'une théorie du changement social.* »¹

¹ Cité dans Hassenteufel P., *Sociologie politique: l'action publique*, Armand Colin, "U" Sociologie, 2008. page 9.

On voit ainsi qu'il existe des fondements cognitifs particuliers derrière chaque politique publique. L'action publique n'est jamais anodine et toute décision prise par les autorités publiques sera synonyme d'une certaine vision de la réalité, liée à des intérêts sous-jacents et aux diverses contraintes ayant pu peser sur les décideurs.

Dans le cadre de notre étude, on observe que les autorités publiques ont choisi d'axer leur action sur l'université et la préparation des étudiants au monde du travail, mais ce n'était pas l'unique solution possible. Il ne s'agit pas ici d'évaluer si cette décision était pertinente par rapport à une autre, mais plutôt d'observer ce qui sous-tend la logique des autorités publiques.

On peut voir que l'insertion professionnelle des diplômés de l'université a été envisagée comme relevant de la compétence des universités mêmes. Ainsi, l'État a mis en avant une volonté de réformer le système universitaire et de mettre davantage l'accent sur sa mission d'insertion professionnelle, déjà présente depuis le début dans certains établissements mais relativement peu visible. Cet investissement dans l'enseignement supérieur peut trouver sa justification dans la théorie du capital humain. En effet, en choisissant de mener une action en faveur de l'éducation, les autorités publiques pensent que cela pourra déboucher sur un chômage plus faible. Le soutien d'actions en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université est ainsi vu comme une solution pour palier au chômage des diplômés, mais également des non-diplômés qui sont placés en second dans la file d'attente pour l'emploi, comme nous avons pu l'évoquer précédemment.

La première solution envisagée a été de mettre l'accent sur la formation, comme moyen de jouer sur l'emploi. En effet, la tendance, par le passé, était de considérer qu'une bonne formation devait logiquement favoriser l'emploi. La formation était ainsi perçue comme un élément clé de la lutte contre le chômage. Les difficultés d'insertion dans le monde du travail connues par les diplômés de l'université semblaient être liées à une formation peu adaptée aux attentes du marché de l'emploi et trop générale. Le constat d'un décalage entre les représentations des jeunes concernant le monde du travail et la réalité de celui-ci a également pu être établi et vu comme un obstacle à l'insertion professionnelle. C'est ainsi qu'en 1979, Jovanovic conçoit la théorie de l'appariement : *« de même que les employeurs n'ont qu'une information imparfaite sur les postulants à l'embauche, les jeunes ne connaissent pas, a priori, l'ensemble des caractéristiques et les exigences des postes pour*

lesquels ils postulent. »¹ La solution semble alors être de rapprocher les deux mondes afin de palier à cette méconnaissance mutuelle. Selon cette interprétation, les autorités publiques ont décidé, d'une part d'améliorer la qualité de la formation à l'université, et d'autre part de mettre les étudiants en relation avec les entreprises. La logique, s'est alors peu à peu déplacée de la formation à la qualification et c'est ainsi que s'est développée, à partir de la fin des années 1990, l'idée de la professionnalisation des cursus universitaires et des stages.

Les autorités publiques, considérant que la complexité croissante des transitions entre formation et vie active devait être analysée comme le résultat conjugué des évolutions de l'université d'une part, et du marché du travail de l'autre, ont ainsi misé à la fois sur une action en direction de l'université, en parallèle d'une action sur le marché du travail, qui comprenait, par exemple, la mise en place de contrats aidés. L'important semblait être de moderniser l'université en fonction des exigences du monde économique, sans tomber non plus dans la logique d'une université au service des entreprises. « *L'éducation nationale ne trouvera [...] pas seule les réponses aux questions que lui pose la jeunesse. Elle a besoin du ministère du travail et de l'emploi, et du monde économique au premier rang duquel se trouvent les entreprises, pour construire des parcours de formation débouchant sur l'emploi.* »² On a ainsi l'idée que des résultats ne pouvaient être obtenus que par une forte coopération entre les différents acteurs, et tout particulièrement entre l'université et le monde économique.

On peut affirmer que la décision d'axer l'action sur le rapprochement universités-entreprises correspond à la logique économique/libérale qui s'est imposée ces dernières années. On a ainsi l'idée qu'il y a une offre (celle des universités) et une demande (la demande de formation des étudiants d'une part, mais également la demande de main-d'œuvre des entreprises), et qu'il faut trouver une solution pour les faire coïncider, soit adapter l'offre à la demande. C'est ainsi qu'est apparue l'idée de créer un "enseignement professionnel supérieur". La formule retenue a été celle des appels à projets dans la lignée de la tendance de ces dernières années qui consiste à favoriser l'initiative locale et à récompenser les meilleures idées dans l'optique de la performance. L'interprétation de l'État semble donc être la suivante : le problème vient de la qualité de l'enseignement supérieur.

1 Cité dans Forgeot G. et Gautié J., « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, p. 53-74, Insee, 1997.

2 Extrait du *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, remis le 27 mars 2007 par Pierre Lunel, délégué interministériel à l'orientation.

L'État s'intéresse ainsi aux questions éducatives dans une logique économique. Comme le souligne Marie-Laure Bayle-Alpin, « *le système scolaire est pensé comme un système articulant l'économique et le social : il forme la main-d'œuvre et répond à une demande sociale accrue de scolarisation secondaire.* »¹ On a donc l'idée que l'université doit insérer professionnellement le jeune à la meilleure place, à la fois pour lui (c'est-à-dire une place qui correspond à ses aptitudes) et pour la société ("produisant" ainsi un travailleur efficace). La mission d'insertion professionnelle attribuée à l'université suppose de placer le système éducatif « *dans une position déterminante dans l'accès à l'emploi. [...] Cette mission semble être le prolongement d'un modèle spécifique qui donne au système scolaire un rôle privilégié dans la certification professionnelle.* »² Les autorités publiques ont donc une certaine vision de l'enseignement supérieur et de son rôle, qui a pu influencer sur la décision finale. Le choix d'orienter l'action sur l'université relève ainsi de l'idée selon laquelle favoriser l'accès à l'emploi fait partie des missions éducatives de l'État, à travers son ministère et les établissements qui en dépendent. Alors que la mission d'insertion professionnelle était plutôt liée auparavant au Ministère du Travail, on note la progressive prise en charge de cette thématique par les Ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur. Cette évolution rend compte d'une « *certaine conception de l'insertion, propre à la société française : le modèle de l'insertion par la qualification scolaire.* »³ Pour défendre la justice du système éducatif, l'État a ainsi le devoir d'intervenir, non seulement pour garantir une formation de qualité pour tous, mais également de faire en sorte que cette formation soit reconnue par le monde professionnel, d'où l'idée d'une professionnalisation des formations, d'un meilleur accompagnement des étudiants par l'université et surtout d'un rapprochement université-monde du travail.

On voit donc que l'État a sa propre lecture du problème et envisage des solutions en adéquation avec les valeurs dominantes du moment, selon la théorie du « référentiel global »⁴

1 Bayle-Alpin M-L., *Mission d'insertion des établissements scolaires, La politique éducative d'insertion du système éducatif*, L'Harmattan, 2000, page 44.

2 Bernard P-Y. et Michaut C., « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale », *Éducation et Sociétés*, n° 24, 2009, pp. 127-142.

3 Bernard P-Y., *La construction du décrochage scolaire comme problème public*, Colloque international de Nantes, 13 14 et 15 juin 2007.

4 Muller P. et Jobert B., *L'État en action: politiques publiques et corporatismes*, Paris: Presses universitaires de France, 1987. Un référentiel correspond à la domination d'un ensemble de valeurs et de normes élaborées et portées par des acteurs occupant une position clé dans différentes politiques publiques. Ces acteurs, appelés médiateurs, construisent un type particulier de "rapport au monde" dans un certain contexte. Un référentiel global désigne ainsi un cadre cognitif et normatif organisant l'action des pouvoirs publics sur l'ensemble de la société.

de Pierre Muller. C'est ainsi que la formation universitaire a été considérée comme étant à la racine même du problème et que le choix de réformer l'université a été fait, d'après un référentiel global, correspondant depuis quelques années dans tous les pays développés, à un référentiel de marché.

Pour conclure sur le moment de la décision, on peut penser que, finalement, les autorités publiques ont dû agir davantage pour rassurer la population et se conformer aux exigences européennes que pour solutionner un véritable problème. C'est ici que réside tout l'intérêt d'un problème public : l'important n'est pas son intensité objective, mais la valeur que la société lui donne. Sans doute influencée en partie par les médias et la multiplication de théories comme celle de la « génération sacrifiée », la société mobilisée s'est tournée vers les autorités publiques considérées comme responsables des "effets pervers" de la politique de massification scolaire. Si l'on peut relativiser l'importance objective du problème de l'insertion professionnelle des diplômés, il faut noter toutefois qu'une action semblait nécessaire concernant une université qui préparait mal les étudiants à l'entrée sur le marché du travail. L'État a ainsi envisagé le problème sous l'angle d'un fossé à combler entre université et emploi. Il semblerait qu'il ait volontairement privilégié cette approche plutôt qu'une interprétation selon laquelle l'offre (des diplômés) serait supérieure à la demande (des entreprises) qui aurait alors mené à la mise en place d'une sélection à l'entrée de l'université, ce qui est contraire à son principe et aurait sans doute été beaucoup plus difficile à mettre en place.

IV. La mise en œuvre d'une action concrète par les universités, approche locale d'une stratégie nationale.

La décision étatique de conférer aux universités une mission d'insertion professionnelle et de créer des instances spécialement dédiées à l'accompagnement des étudiants dans chaque établissement a eu pour effet de mener les universités à se positionner en véritables acteurs publics locaux dans le domaine de l'insertion professionnelle et, plus largement, à participer au développement économique local. La marge de manœuvre laissée aux universités par l'État a permis les initiatives et la mise en place d'une action locale différenciée selon le lieu. Nous allons voir que cette décision de donner des prérogatives et responsabilités aux universités s'inscrit dans la logique particulière d'une action publique décentralisée. Nous analyserons ensuite les différentes initiatives locales en considérant les universités de Rennes I et Rennes II, ainsi que les obstacles qui ont pu se poser face à la mise en place de l'action des universités en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés. Enfin, nous verrons que le souci de l'insertion professionnelle recouvre des réalités tout à fait contrastées au plan local et que les initiatives ont pu être plus ou moins précoces selon les établissements et leur tradition propre.

A. Une mise en œuvre qui s'inscrit dans la logique d'une évolution de l'action publique.

Si la décision de l'État correspond, comme on l'a vu précédemment, à la logique dominante qui est celle d'un référentiel de marché, la mise en œuvre concrète de cette décision s'inscrit dans une logique globale d'action publique décentralisée.

1. Une tendance générale au désengagement de l'État et à l'initiative locale.

Il faut noter que la décision de l'État de réformer le système universitaire, tout en laissant les universités s'occuper elles-mêmes de la question de l'insertion professionnelle, s'inscrit dans un contexte particulier. Depuis les années 1980, une tendance à la remise en cause du système centralisé et de la tutelle de l'État est apparue et s'est peu à peu développée,

donnant ainsi davantage de prérogatives aux différents acteurs locaux. Cette logique n'est toutefois pas totalement nouvelle car, dès l'année 1968, l'État, en réaction aux événements du mois de mai, élabore le plan Edgar Faure qui attribue une autonomie renforcée aux universités et marque ainsi le début du désengagement de l'État. Ce mode de fonctionnement va se généraliser par la suite et atteindre son apogée dans les années 2000. La logique devient alors celle d'un État "animateur" qui a de plus en plus recours au "faire faire" qu'au "faire" par lui-même. Ce transfert de compétences est à envisager dans le cadre du principe de subsidiarité qui correspond à la recherche du niveau pertinent d'action publique et veille ainsi à ce que la responsabilité d'une action publique soit allouée à la plus petite entité capable de résoudre le problème d'elle-même. Selon ce principe, il s'agit de ne pas faire à un niveau plus élevé ce qui peut l'être avec plus d'efficacité à une échelle plus faible.

Cette logique a conduit à une multiplication des acteurs et des niveaux d'action publique, aboutissant ainsi à une conception horizontale de l'action publique « *co-construite de manière collective* »¹. Le contexte est donc celui d'une perte de capacité d'action autonome de l'État et d'une montée en puissance des acteurs locaux, transnationaux et privés. L'action publique n'est plus conçue comme un enchaînement linéaire de séquences, mais comme le « *produit d'interactions multiples entre des acteurs divers* »². Selon Patrick Le Galès, les autorités publiques nationales ont pu trouver deux avantages majeurs à cette logique de transfert de compétences vers le local : une plus grande efficacité et surtout une certaine décharge de responsabilité de leur part.

On voit que, dans ce contexte, l'action locale prend de plus en plus d'importance et que l'État a tendance à dire qu'une action est nécessaire, à fixer les grandes lignes de celle-ci, mais surtout à laisser chaque acteur s'adapter aux spécificités locales. L'idée qui sous-tend cette nouvelle logique dans l'action publique est que l'État ne peut pas tout orienter ni régenter. On passe ainsi, particulièrement à partir des années 1980, à une vision négative de la centralisation, comme synonyme d'inefficacité. La logique devient la suivante : c'est à l'État de fixer les grandes orientations des politiques publiques, mais l'efficacité veut que les acteurs locaux bénéficient de l'autonomie la plus grande. On obtient ainsi une action publique par les indicateurs, axée sur la performance. Pour reprendre à nouveau l'expression de Pierre Muller, on assiste bien ici à la naissance et à la généralisation d'un nouveau

1 Duran P. et Thoenig J-C., « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue Française de Science Politique*, vol 46, n°4, 1996, page 600.

2 Hassenteufel P., *Sociologie politique: l'action publique*, Broché, Armand Colin, 2008.

référentiel d'action publique qui va orienter les décisions et la mise en œuvre des actions, répartie entre le national et le local.

2. L'émergence de l'université comme véritable acteur local.

L'évolution du paradigme dominant de l'action publique a eu une incidence également sur les universités en tant qu'établissements publics. Nous allons voir dans un premier temps les caractéristiques des universités, ainsi que les missions qui leur ont été dévolues, pour ensuite envisager comment elles ont peu à peu été positionnées comme des acteurs locaux à part entière.

Dans la loi française, une université est un type particulier d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel qui participe au service public de l'enseignement supérieur. En tant qu'établissement public, l'université est une personne morale de droit public disposant d'une autonomie administrative et financière. Elle remplit une mission d'intérêt général, sous le contrôle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dont elle dépend. Plus précisément, ses missions sont les suivantes : la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technique ainsi que la diffusion et la valorisation de ses résultats, l'orientation et l'*insertion professionnelle*, la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique, la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, et la coopération internationale. Financée en grande partie par le ministère, elle l'est également par les collectivités territoriales, et dans une moindre mesure par les frais d'inscription qu'elle perçoit. Depuis 2009, les financements du ministère tiennent compte, pour 20% du montant à répartir, des performances des établissements. Cette logique de performance, très présente dans de nombreux domaines aujourd'hui, touche donc également l'enseignement supérieur, notamment pour des questions d'insertion professionnelle : « *aujourd'hui, les universités ont l'obligation de rendre publics leurs chiffres d'insertion. Cette obligation de transparence est inscrite dans la loi. [...] Depuis l'autonomie des universités, le ministère leur attribut des financements en fonction de leurs résultats en matière d'insertion professionnelle des étudiants.* »¹

1 Selon le responsable de l'Observatoire du Suivi de l'Insertion Professionnelle des Étudiants (Rennes I).

En France (contrairement, par exemple, au modèle allemand), le modèle qui a longtemps été dominant est celui d'une assez forte centralisation avec des logiques d'établissements peu apparentes. Selon ce modèle, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche fixe les règles et il existe une relation corporatiste forte et positive entre le corps enseignant et le ministère, tandis que les relations entre le corps enseignant et les établissements semblent plus difficiles. D'autre part, les relations entre les établissements et le ministère tendent à être positives. La logique du gouvernement des universités à l'étranger est inversée dans le sens où il existe une relation directe de négociations entre les établissements et le corps enseignant, alors que les relations avec le ministère sont plus délicates, à la fois pour le corps enseignant et pour les établissements eux-mêmes.

Face à ces différences notables et à un constat des problèmes de fonctionnement rencontrés par les universités françaises, il a semblé indispensable de réformer le système, en s'appuyant sur le modèle étranger, et surtout européen. C'est ainsi que la logique d'établissement tend à être de plus en plus présente en France depuis quelques années. Mais le passage à une logique plus locale et à davantage d'autonomie pour les établissements n'a pas attendu la loi LRU de 2007. Les universités disposent, en effet, selon le code de l'éducation, d'une certaine autonomie de fonctionnement et sont régies par une démocratie interne voulue et organisée au départ par les lois de 1968 (loi Faure) et de 1984 (loi Savary). Ce principe de "démocratie interne" leur donne notamment la liberté statutaire d'organiser leur fonctionnement, sous réserve toutefois de l'observation des lois et décrets qui les régissent. D'autre part, l'autonomie et l'émergence de l'université comme acteur local se sont manifestées dès les années 1980/1990 avec l'apparition des contrats quadriennaux et des contrats État-Région-université, révélateurs d'un contexte général de territorialisation des politiques publiques. Ainsi, à partir de cette époque, on voit émerger de nouvelles modalités de gestion de l'université qui permettent la diffusion d'une politique nationale tout en incitant à une stratégie d'établissement. Le passage à l'autonomie des universités (engagé par la loi LRU) a constitué toutefois un plus grand bouleversement dans le paysage de l'enseignement supérieur et a permis aux universités de s'affirmer davantage dans leur rôle d'acteur public local. Comme le notent Olivier Galland et Marco Oberti, cette logique conduit à « *un certain ancrage régional et [à] l'apparition explicite d'une nouvelle mission pour l'université : elle doit contribuer au développement local. [...] On constate ainsi, dans certains cas, que cette meilleure intégration des universités à leur environnement a pu améliorer les conditions de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.* »¹

1 Galland O. et Oberti M., *Les étudiants*, Ed. La Découverte, 1996.

L'université apparaît ainsi comme un véritable acteur local concernant l'insertion professionnelle et plus généralement le développement local. André Bruston souligne justement que « *la multiplication des espaces concernés, la proportion croissante des jeunes en scolarisation post-bac, et la prise de conscience généralement partagée du poids des qualifications supérieures dans le développement économique ont inscrit les problèmes universitaires dans toutes les échelles de l'espace national.* »¹ Ainsi, on voit que l'université a pu prendre depuis une vingtaine d'année, un poids considérable au niveau local.

Si la réflexion sur la place de l'université dans la formation du capital humain a longtemps été différée, on voit donc aujourd'hui que « *les villes redécouvrent leur université, perçue comme un atout fantastique de développement économique et social.* »² Cette mise en valeur de l'université comme acteur local révèle une transformation profonde dans la logique de l'action publique qui a eu pour conséquence le passage d'une université dite « collégiale » liée à un État « interventionniste », à une université davantage « managériale » dans le contexte d'un État devenu « régulateur ».³ Le fonctionnement de l'université semblerait ainsi s'être transformé pour suivre l'évolution d'un État de moins en moins directif et de plus en plus axé sur des questions de performance et de subsidiarité. Ce changement de "paradigme" dans l'action publique donne lieu à une nouvelle conception de la place et du rôle des universités qui doivent devenir le lieu de définition de politiques propres. Il s'opère, en ce sens, ce que Christine Musselin appelle un « *glissement du national vers le local* ». Ce déplacement du national vers le local vaut particulièrement dans le cadre de notre étude. On peut, en effet, se demander comment et pourquoi s'est mise en place l'action des universités en faveur de l'insertion professionnelle des étudiants. L'hypothèse avancée est la suivante : dans un contexte général de transfert de compétences vers le local, l'État, à travers le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, a incité les universités à prendre leurs responsabilités en inscrivant, parmi leurs missions principales, l'insertion professionnelle des étudiants. La logique a donc été de donner davantage de prérogatives aux universités pour qu'elles puissent assumer leurs responsabilités en matière d'insertion professionnelle. On est ainsi passé à une logique de développement des compétences techniques des universités. On les a encouragé à investir des sujets qu'elles avaient l'habitude de considérer comme en dehors de leurs attributions.

-
- 1 Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994, avant-propos, page 8.
 - 2 Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994, p.86.
 - 3 Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

Toutefois, le développement de l'université en tant qu'acteur public local dans le domaine de l'insertion professionnelle ne semble pas forcément débiter, comme on l'a déjà dit, à partir de l'impulsion étatique. L'idée de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants existait déjà dans certaines universités dès les années 1970, mais il est vrai que la véritable mise en place de dispositifs et d'un travail pour les rendre visibles ne sont apparus que beaucoup plus tard. Notre idée est donc que l'État serait intervenu pour harmoniser les actions, face à une grande disparité de situations. Il s'agissait de fixer, a minima, les grandes orientations d'une action en faveur de l'insertion professionnelle. Cette idée d'une réforme "par le haut" a pu poser problème dans la mesure où les principes d'uniformité et d'égalité qu'intègre l'action publique sont en contradiction avec la réalité universitaire, très disparate. Face aux larges différences existant entre les établissements, l'idée de laisser de la place à l'initiative locale a donc fait son chemin et il semblerait que l'action que l'on connaît aujourd'hui soit le résultat d'un compromis entre une volonté étatique forte, qui fixe les grandes lignes de l'action publique, et une impulsion universitaire locale, considérée comme devant et étant la mieux placée pour intervenir. Si l'État reste le "chef d'orchestre" des politiques concernant l'enseignement supérieur, on voit donc que les universités ne sont pas seulement des « *structures administratives d'exécution des directives ministérielles d'éducation et de formation* » mais qu'elles se définissent plutôt comme des « *niveaux opérationnels et distincts du fonctionnement de l'institution dans la mesure où, dans le cadre de la décentralisation, [elles] deviennent des lieux d'expression du changement et d'élaboration des politiques scolaires.* »¹ Ainsi, la particularité de l'université est qu'elle se trouve à la charnière du national et du local, ce qui en fait à la fois un objet et un sujet d'action publique.

Pour conclure sur l'émergence de l'université comme acteur local, on notera qu'une volonté de l'État de contrôler l'action publique perdure aujourd'hui, notamment à travers la mise en place d'appels à projets conditionnant le financement des initiatives locales. Ce système permet, en effet, à l'État de conserver une emprise certaine sur l'action locale en déterminant quels projets méritent un appui étatique. Il s'agit en fait, en quelque sorte, d'une distribution de bons et mauvais points qui instaure une logique concurrentielle entre les différentes universités. On peut ainsi affirmer qu'il existe une tension entre national et local dans le cadre de l'action publique en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés.

¹ Aghulon C., *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes*, Les Éditions de l'Atelier, Portes Ouvertes, 1994, page 60, cité dans Bayle-Alpin Marie-Laure, *Mission d'insertion des établissements scolaires, La politique éducative d'insertion du système éducatif*, L'Harmattan, 2000, page 13.

B. Présentation et analyse de l'action locale concrète.

Nous allons maintenant voir quelle action concrète a pu être mise en place par l'université en tant qu'acteur local. Nous chercherons à apprécier la marge de manœuvre laissée par le national au local dans le cadre de l'action en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés et constaterons les difficultés qui ont pu se poser au niveau local, dans le cas particulier des universités de Rennes I et Rennes II.

1. L'action locale et la relation avec le niveau national.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la mission d'insertion professionnelle des universités n'est pas nouvelle, mais la démarche principale de mise en visibilité de cette action ne s'est faite véritablement qu'en 2007 avec l'adoption, au niveau national, de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités. Cette loi vise notamment à ce que l'ensemble des structures et des initiatives concernant l'accompagnement et le suivi de l'insertion professionnelle, se trouve centralisé au sein des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle. L'introduction de ce qu'on appelle communément les BAIP avait pour objectif de renforcer l'action des établissements qui était assez inégale et souvent peu visible. Dans le cadre de ce nouveau dispositif, les universités ont dû proposer un schéma directeur pour la mise en place de leur BAIP, prenant en compte les spécificités de chaque établissement. Ces schémas directeurs, remis impérativement au Ministère, présentent les actions menées, les partenariats envisagés, les outils mobilisés, les modalités de suivi statistique et de bilan et enfin, leur calendrier de mise en œuvre. On voit donc que si l'initiative est laissée au niveau local dans la définition des actions concrètes et des ressources mobilisées, les autorités publiques nationales se réservent le droit de contrôler la pertinence des décisions locales.

S'il existe des différences entre les établissements, l'action des services d'insertion des universités se concentre en général autour des axes suivants : l'analyse du devenir des diplômés via des enquêtes d'insertion, l'interaction avec le monde du travail (organisation de rencontres, stages...), l'information et l'accompagnement des étudiants, et un accent particulier mis sur l'orientation. Dans le cas des universités de Rennes I et Rennes II, on voit que certaines actions sont le fruit d'une initiative locale. Par exemple, on ne retrouvera pas

dans tous les établissements un dispositif de modules d'insertion professionnelle tel qu'établi à Rennes I. D'abord destiné aux filières scientifiques, il s'agit d'un système obligatoire de trente heures préparant les étudiants à leur insertion en insistant sur la construction de leur projet professionnel et un accompagnement personnalisé¹. Cette initiative a été prise dans le cadre d'un appel à projet du Haut Commissariat à la Jeunesse pour lequel l'université rennaise a été retenue en octobre 2009. Le but était d'expérimenter une action dans le domaine de l'insertion professionnelle, pour ensuite pouvoir la mettre en place à un niveau plus global. D'où l'idée d'une "université pilote". On voit bien, avec cet exemple, que l'accent est mis sur la force de proposition des établissements. Le financement des projets locaux est ainsi conditionné par une certaine logique d'émulation et de performance qui correspond bien au paradigme général de l'action publique contemporaine.

Toutefois, si cette logique peut créer une sorte de concurrence entre les universités, on notera que les universités rennaises ont fait le choix de se rapprocher sur les questions d'insertion professionnelle, avec l'idée que la mutualisation des moyens rend plus efficace. C'est dans cet esprit qu'a été créée la plateforme d'insertion professionnelle ConvergenceS, commune aux universités de Rennes I et Rennes II, qui « *cherche à proposer des dispositifs innovants dans le domaine de l'insertion professionnelle (type annuaire des anciens), chose peu fréquente dans les universités alors que ça l'est beaucoup plus dans les grandes écoles.* »² On voit donc bien que si les autorités publiques nationales ont cherché à donner un cadre particulier à l'action des universités, les initiatives locales font la particularité de l'action publique dans le domaine de l'insertion professionnelle au niveau des universités et placent ces dernières dans la position, parfois délicate, de véritables définisseurs de politiques locales.

2. Les difficultés et obstacles rencontrés par les acteurs locaux.

L'enseignement supérieur constitue un domaine où l'intervention politique est particulièrement sensible. Beaucoup d'auteurs se rejoignent d'ailleurs pour dire qu'il n'existe pas de politique universitaire d'ensemble en France et qu'elle se caractérise surtout par son « *absence de continuité et d'unité et son incapacité à traiter les problèmes de fond.* »³

1 Cf. annexe n°4, entretien avec le chargé de mission insertion professionnelle à l'université de Rennes I.

2 Entretien avec la responsable de la plateforme d'insertion professionnelle ConvergenceS.

3 Crozier 1970, Touraine 1972 et 1978, Lapeyronnie et Marie 1992, Renaut 1995, cités dans Galland O. et Oberti M., *Les étudiants*, Ed. La Découverte, 1996.

Les réformes conduites par le passé ont en général été suivies de mouvements contestataires, ce qui montre bien le caractère ardu d'une intervention dans le domaine universitaire. Ainsi, si beaucoup étaient d'accord sur la nécessité de réformer un système universitaire en crise, la difficulté était de savoir comment. Il a donc fallu, dès le départ, s'accorder sur la marche à suivre, ce qui était loin d'être évident. D'autant plus qu'à ces difficultés sont venus s'ajouter des obstacles plus locaux. Ainsi, si l'on admet communément aujourd'hui que les universités ont à remplir une mission d'insertion professionnelle, certains points de résistance subsistent et viennent parfois entraver l'action des universités. Cette adversité est présente sous plusieurs formes.

Premièrement, on peut voir qu'une stratégie universitaire offensive, telle que voulue par les autorités publiques nationales, se révèle difficile à mettre en oeuvre, comme le souligne notamment Pierre Dubois¹, en particulier car les moyens des universités ne sont pas toujours à la hauteur de leurs ambitions et objectifs. Les financements de l'université française sont, en effet, les plus bas dans l'enseignement supérieur et sont inférieurs à ceux des pays les plus avancés de l'OCDE. La mise en oeuvre d'une action locale par les universités en faveur de l'insertion professionnelle des étudiants nécessite un budget et des moyens humains suffisants, ainsi que des ressources diverses telles que la construction de partenariats unissant les différents acteurs locaux. On voit bien dans le discours des universitaires qu'un manque de moyens financiers est particulièrement déploré. Le passage à l'autonomie a renforcé ce souci et les universités doivent, de plus en plus, déployer de véritables stratégies de financement afin d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère.

D'autre part, on notera que certaines réticences, cette fois plus morales que matérielles, ont pu se poser face à la mise en place d'une action en faveur de l'insertion professionnelle. Il n'a en effet pas été aisé de faire accepter pleinement aux universitaires l'idée d'une mission d'insertion professionnelle dévolue aux universités, dans la mesure où beaucoup voyaient, et voient encore, cette démarche comme un détournement de l'institution universitaire de sa fonction principale qui est la transmission d'un savoir désintéressé. Que ce soit à Rennes I ou à Rennes II, des réticences se sont élevées face aux initiatives concernant l'insertion professionnelle, émanant en particulier des enseignants et de certains étudiants, pour qui l'université n'avait qu'un rôle très secondaire à tenir dans ce domaine.

¹ Dubois P., « Responsabilités des universités en matière d'insertion professionnelle. Financer selon la performance? », Laboratoire d'économie de la production et de l'intégration internationale, 2010.

À Rennes I, comme ont pu le souligner les acteurs du Service Orientation Insertion Entreprises, les obstacles provenaient surtout de l'idée selon laquelle, dans cette université, il n'y avait pas de problèmes d'insertion des diplômés sur le marché du travail. Ainsi, au départ, la question de l'insertion professionnelle n'était pas une priorité pour l'université de Rennes I. Si aujourd'hui ces réticences semblent relativement dépassées, pour la plupart des enseignants, *« il s'agit encore d'une mission très secondaire de l'université, qui doit plutôt être axée sur la recherche et la transmission du savoir. »*¹ D'autre part, l'action en faveur de l'insertion professionnelle à Rennes I semble avoir connu d'autant plus d'obstacles car la mise en place du BAIP, suite à la loi LRU de 2007, a donné lieu à une restructuration du service existant.

Si à Rennes II les actions se sont mises en place de façon un peu plus précoce, les obstacles n'étaient pas pour autant absents. La difficulté provenait ici aussi majoritairement d'une réticence de la part des universitaires. Leur coopération apparaît pourtant absolument nécessaire pour faire avancer les choses dans le domaine de l'accompagnement des étudiants dans l'insertion professionnelle : *« on ne peut pas travailler sur ces questions-là sans la communauté des enseignants-chercheurs. Sinon ça n'a pas de sens. Et là aussi il y a des écarts importants entre les enseignants-chercheurs qui sont très tournés sur les questions de professionnalisation et d'insertion, et d'autres qui en sont très éloignés. Ça tend à se résorber, mais au début c'était très présent. »*² Les enseignants ne sont toutefois pas les seuls à avoir exprimé ces réticences, puisque l'on peut noter également une « demande paradoxale des étudiants » qui réclame un accompagnement mais ne font pas forcément la démarche d'en profiter ensuite. Il y a, bien sûr, des différences selon les personnes, mais on peut noter que, de façon générale, *« le problème qui revient c'est celui d'étudiants peu informés et peu volontaires, et d'enseignants assez réticents à ces pratiques car ils considèrent encore que l'insertion professionnelle ne concerne pas l'université. »*³ Du côté du monde professionnel certaines représentations de l'université restent également bien ancrées : l'université est encore vue comme formant des généralistes et finalement on constate une méconnaissance profonde de son système de la part des entreprises. *« Par rapport à une école d'ingénieurs, par exemple, où les choses sont très claires, là il y a un vrai travail d'explicitation à faire. »*⁴

1 Entretien avec le responsable administratif du SOIE de Rennes I.

2 Extrait de l'entretien avec le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II.

3 Propos recueillis auprès de la responsable de la plateforme d'insertion professionnelle ConvergenceS.

4 Entretien avec le vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II.

On notera que cette difficulté à faire évoluer les représentations de la mission de l'université est présente dans le discours de la plupart des acteurs rencontrés, ce qui montre bien que les représentations peuvent être des facteurs d'inertie et des obstacles importants face à l'action publique. Cette difficulté semble même être plus grande que celle d'un manque de moyens (notamment financiers), pourtant souvent évoquée par le personnel de l'université.

On voit ainsi que certains obstacles ont pu se poser face à l'initiative locale. Leur importance explique sans doute, en partie, la prise en compte plus ou moins précoce d'une mission d'insertion professionnelle par les différentes universités.

C. Des démarches plus ou moins volontaristes selon les universités.

Dans certaines universités, l'effort dans le domaine de l'insertion professionnelle des diplômés est ancien et multiforme. Certains établissements, selon leurs sensibilités propres, ont eu très tôt le souci d'accompagner les étudiants et d'adapter leur formation aux exigences du marché de l'emploi. Ainsi, comme le souligne déjà François-Xavier Merrien en 1994, si « *la question des filières à développer, de l'adéquation des formations à la demande des entreprises a été pendant longtemps absente du débat public, (...) ici et là, ont été entreprises depuis vingt ans des expériences pour tenter d'élaborer un schéma de modernisation des formations supérieures* »¹. Avant même que l'université soit véritablement autonome et reconnue comme un acteur local à part entière, il existait donc une volonté de la moderniser pour la rendre plus conforme à son environnement immédiat.

Toutefois ces diverses initiatives locales ont pu souffrir d'un manque de structuration et de reconnaissance : « *la responsabilité de l'établissement vis-à-vis de l'insertion de ses étudiants n'est pas une notion nouvelle, mais les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle se sont surtout développés dans les grandes écoles, plus que dans les universités. Si certaines ont pris des initiatives dans ce domaine, les dispositifs mis en place restaient largement informels* »² explique François Goulard. S'il est effectivement vrai que l'action de l'université dans le domaine de l'insertion professionnelle a pu sembler marginale et moins évidente que celle des grandes écoles, il faut toutefois souligner l'importance de

1 Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994, p.86.

2 Goulard F., *L'enseignement supérieur en France - État des lieux et propositions*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2007.

certaines démarches locales qui ont ensuite été relayée par une impulsion étatique visant à obtenir un niveau minimal d'action pour l'ensemble des universités. Cette impulsion, ayant pour but de définir l'insertion professionnelle comme mission de l'université, semble s'être profilée dès 1986, à partir de la création des Services communs universitaires et inter-universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle¹. Dans la mesure où, à cette époque, le développement de l'activité de tels services tenait beaucoup au degré de volontarisme local, la mise en place d'actions concrètes a été relativement contrastée selon les universités. On peut ainsi prendre l'exemple des universités de Rennes I et Rennes II pour lesquelles la temporalité de l'action en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés ne semble pas avoir été la même.

En effet, alors qu'à Rennes II on note qu'un volontarisme particulier s'est détaché assez tôt, l'université de Rennes I semble n'avoir intégré réellement le souci de l'insertion professionnelle qu'à partir de l'injonction nationale de 2007. En réalité, il existait à Rennes I certaines initiatives, mais le système mis en place manquait de lisibilité et de coordination dans la mesure où il s'agissait d'un système par composantes, certaines ayant déjà le souci de l'insertion professionnelle et d'autres beaucoup moins. Le défi pour Rennes I était donc d'acquérir une véritable politique d'établissement, ce qui s'est fait assez tardivement par rapport à Rennes II. Ce décalage entre les deux universités peut sans doute s'expliquer par leur différence de "profil". Comme on l'a expliqué auparavant, Rennes I est une université comprenant majoritairement des formations liées au domaine de la santé, des sciences et technologies, tandis que Rennes II est davantage axée sur le domaine lettres, langues et sciences humaines et sociales. D'après les acteurs rencontrés, cette composition serait à l'origine d'une plus ou moins grande prise en compte de l'insertion professionnelle comme priorité. Ainsi, « *la question de l'action de l'université Rennes II en faveur de l'insertion professionnelle de ses étudiants s'est posée quasiment dès le départ puisqu'il s'agit d'une université LLSHS (Lettres Langues Sciences Humaines et Sociales) et donc, a priori, une université dont certaines composantes ont plus de mal à s'insérer sur le marché du travail, et également une université dont les filières ont ce type de préoccupations car cela entre potentiellement dans le domaine de leurs sujets d'étude.* »² En fait, on peut penser que ce n'est pas parce que les étudiants de Rennes II ont plus de mal à s'insérer professionnellement que la question a été soulevée très tôt dans cette université, mais plutôt car il existe des

1 Selon le décret n°86-195 du 6 février 1986.

2 Entretien avec la responsable de l'Observatoire des Parcours Étudiants et de l'Insertion Professionnelle à Rennes II.

représentations (ou même pourrait-on dire des préjugés) selon lesquelles les filières LLSH, pour parler de façon assez abrupte, « mènent au chômage ». On retrouve donc ici l'influence que peuvent avoir les systèmes de représentation sur les acteurs et sur la mise en place d'actions.

Mais les représentations n'expliquent sans doute pas à elles seules pourquoi les initiatives ont été plus précoces à Rennes II. Comme a pu le souligner Christine Musselin : « *le développement de liens directs entre certains universitaires et des entreprises ou des collectivités locales ont largement reposé sur la capacité individuelle de certains universitaires à nouer de tels contacts.* »¹ On voit ainsi que l'initiative locale dépend beaucoup de l'influence de certains acteurs qui se sont imposés comme des "leaders" ou ont été perçus ainsi a posteriori. On retrouve cette idée dans le discours des acteurs du SUIO-IP de Rennes II qui voient, dans l'ancienne directrice du service, un personnage clé de l'action de l'université en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés : « *c'est elle qui a mis en place l'Observatoire. Elle a fait pression sur le Ministère et est ensuite devenue une de ses collaboratrices. Elle a créé des postes et mis en place des partenariats. C'est elle qui a vraiment développé le SUIO. Elle a représenté un véritable "moteur", un relais politique.* »² Les initiatives de Rennes II semblent ainsi largement dépendre de la volonté d'un acteur qu'on pourrait qualifier de "charismatique". On notera bien que cette personnification de l'action est fortement présente à Rennes II et se retrouve, en général, dans de nombreuses analyses de l'action publique.

Un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche montre qu'une troisième interprétation concernant les causes de la différence de chronologie entre Rennes I et Rennes II peut être envisagée. Ainsi, à Rennes I, « *pour des raisons liées à l'histoire et aux particularités disciplinaires, les composantes (Droit, Sciences, Santé) ont un poids important et se montrent fortement attachées à leur caractère propre. En raison de ce contexte et d'un certain manque de clarté dans le partage des responsabilités, le SCUIO a eu des difficultés pour remplir ses missions de façon satisfaisante.* »³ Il semblerait donc que la structure fragmentée et la logique individualiste des composantes de Rennes I aient constitué un obstacle à la mise en place d'une véritable action

1 Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001, page 191.

2 Entretien avec le chargé de mission insertion professionnelle à Rennes II.

3 Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, *L'information des étudiants sur les débouchés des formations et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle*, Rapport n° 2007-054, Juin 2007.

de l'université dans le domaine de l'insertion professionnelle. Cette idée a été également abordée dans le cadre de mes entretiens: « à Rennes I, la tradition était à une grande séparation entre les différentes composantes, alors qu'à Rennes II l'unification a toujours été beaucoup plus prégnante »¹. Cette tendance a pu pénaliser l'action en faveur de l'insertion professionnelle, comme le souligne la personne en charge de l'insertion professionnelle à Rennes I: « nous avons dix-neuf composantes et, avant, chacune d'entre elle avait plus ou moins sa politique d'insertion professionnelle. [...] Ce qui manquait vraiment au niveau de Rennes I, c'était une politique d'établissement en la matière. Car raisonner composante par composante ne semblait pas efficace. »² On voit donc que finalement, on ne peut pas dire qu'il n'existait aucune action concernant l'insertion professionnelle des étudiants à Rennes I avant la restructuration du SUIO en 2008, mais que le fonctionnement par composantes portait préjudice à la lisibilité et à la visibilité de cette action. Ce n'est qu'avec la création du SOIE en 2009 (par fusion entre l'ancien SUIO et le BAIP exigé par le ministère) que l'action de Rennes I deviendra véritablement importante. L'injonction ministérielle semble donc avoir été le point de départ d'une action renforcée en matière d'insertion professionnelle à l'université de Rennes I.

En revanche, à Rennes II, on peut affirmer que l'initiative locale a tenu une plus grande place. Dès 1994, Rennes II se dote de son propre observatoire afin de mieux suivre le parcours des étudiants et notamment leur situation en termes d'insertion professionnelle. « Il s'agit d'un des premiers observatoires relié directement à l'université en France. » comme le souligne sa responsable³. Si cette création est bien le fruit d'une initiative locale propre à Rennes II, il semblerait que le ministère ait tout de même participé, ce qui est révélateur, une fois de plus, de la logique d'imbrication national/local qu'a suivi l'action publique en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés. La coopération avec Rennes II a sans doute permis au ministère de "montrer l'exemple" et d'inciter les autres universités à suivre ce modèle innovant, tout en restant dans une logique de volontariat. Et c'est sans doute car il n'y avait pas de logique contraignante que les effets ont été assez contrastés selon les universités au plan national. À Rennes II, en tout cas, nous voyons bien que les initiatives locales préexistaient clairement et qu'elles se sont vues renforcées par les exigences nationales.

1 Entretien avec un étudiant à Rennes I de 2006 à 2010 et représentant UNEF pendant 3 ans.

2 Entretien avec le chargé de mission insertion professionnelle à Rennes I.

3 Entretien avec la responsable de l'Observatoire des Parcours Étudiants et de l'Insertion Professionnelle à Rennes II.

Les personnes extérieures à l'université le notent bien: « *les SUIO existent depuis longtemps, mais depuis quelques années seulement, on est passé d'une logique de service à disposition des étudiants, à une logique plus volontariste, faisant la démarche d'aller vers les étudiants.* »¹ On voit donc que l'action des universités en faveur de l'insertion, même si elle existait avant 2007, a été mise en valeur par l'attention que lui ont porté les autorités publiques nationales. La loi LRU a ainsi permis la mise en place d'un standard minimum dans chaque université pour l'action en faveur de l'insertion professionnelle et une certaine unification des pratiques.

On peut ainsi conclure que l'action locale des universités en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés est le fruit d'une imbrication complexe entre national et local, deux niveaux entre lesquels se font des allers-retours incessants (initiative locale ↔ prise de conscience au niveau national ↔ mise en œuvre de mesures au niveau local laissant la place une fois de plus au volontarisme local mais dans une logique plus contraignante), dans le contexte particulier d'une action publique ayant pour principe la subsidiarité. On ne saurait donc trancher et dire si la mission d'insertion professionnelle des universités est une adaptation localisée des décisions de l'État ou si elle relève d'une véritable initiative locale, puisqu'il semblerait que, dans la réalité complexe, ces deux logiques soient finalement complémentaires plutôt qu'opposées.

¹ Entretien avec la chargée de mission formation à la Maison de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation professionnelle du bassin de Rennes.

Conclusion

L'action locale des universités en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés est le fruit d'un processus complexe. Elle a nécessité la construction de l'insertion professionnelle des diplômés comme problème public, sa prise en charge par les autorités publiques à la fois nationales et locales, et une grande coopération entre les différents acteurs pouvant intervenir dans ce domaine. Nous avons pu voir ici qu'il est délicat de déterminer le rôle de chaque acteur dans le processus d'élaboration d'une action publique et également de distinguer les limites entre logique locale et logique nationale. Cette étude, loin de prétendre avoir totalement surmonté ces difficultés, a toutefois cherché à être la plus pertinente possible et à analyser comment une action locale a progressivement été construite, dans le domaine de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université.

Il était particulièrement intéressant de travailler avec un ancrage local tel que les universités de Rennes I et Rennes II, dans la mesure où j'ai découvert une partie de leur histoire et leurs spécificités, à travers la consultation d'archives, mais surtout grâce aux riches témoignages recueillis lors des entretiens.

Ce travail de recherche en sciences sociales a été l'occasion d'un véritable apprentissage. Il m'a permis de développer mes propres questionnements et interprétations. J'ai ainsi élaboré un protocole de recherche, et produit une analyse personnelle basée sur les lectures et entretiens réalisés. J'ai pu constater une certaine complexité à comprendre comment une action locale est construite et mise en place. Même si les hypothèses de départ ont été difficiles à vérifier et qu'il subsiste encore quelques tâtonnements, j'ai pu relever une véritable progression dans mon raisonnement.

Il me semble toutefois important de faire part d'une certaine frustration. En effet, il est évidemment impossible de rendre parfaitement compte, en si peu de pages, et en si peu de temps, de la richesse des lectures et entretiens réalisés. Il a donc fallu faire une sélection et tenter de se concentrer sur l'essentiel, en veillant à ne pas s'enfermer dans un effet catalogue par volonté de retranscrire toutes les idées qui ont pu sembler pertinentes.

Appliquer la théorie à la réalité complexe s'est révélé être un exercice délicat et, bien qu'ayant cherché à les faire communiquer le plus possible, il m'apparaît qu'elles restent parfois insuffisamment reliées. Pour les faire correspondre davantage, il aurait peut-être été judicieux de partir du terrain sans toujours chercher à le faire entrer dans un cadre théorique. Cependant, j'ai cherché le plus possible à faire des allers-retours entre une démarche empirique et une démarche théorique, en veillant à ce qu'aucune des deux ne prenne trop le pas sur l'autre.

J'ai été confrontée aux difficultés qu'il y a à choisir une approche particulière vis-à-vis d'un objet complexe. Il a, en effet, fallu renoncer à approfondir l'enquête concernant certaines perspectives, comme par exemple, la question de la coopération entre les différents acteurs de l'insertion professionnelle, ou encore l'étude de la représentation de l'insertion professionnelle chez les étudiants. Il existe mille et une façons de traiter ce vaste sujet et si j'avais à refaire un travail aujourd'hui, à partir de ce mémoire, j'envisagerais sans doute une problématique différente. J'axerais probablement davantage ma réflexion sur l'action locale en tant que telle et non sur sa construction. J'essaierais également de me placer dans une approche moins théorique, plus détachée. Le travail pourrait également être poursuivi dans le cadre d'une comparaison de l'action des universités françaises et des universités étrangères.

S'il m'a semblé important de choisir l'université comme objet principal de cette étude, en tant qu'acteur local original, je pense qu'il serait très intéressant d'envisager une approche différente, à savoir l'action des collectivités territoriales concernant l'insertion professionnelle des diplômés. L'opportunité d'un entretien et d'une séance d'observation au Conseil Général d'Ille-et-Vilaine (dans le cadre de l'« Action Diplômés ») m'avaient initialement engagée sur cette voie, que j'ai ensuite délaissée mais qui me semble cependant très attrayante.

De nombreuses pistes de recherches et de réflexion complémentaires s'ouvrent ainsi. S'il n'a pas été possible de les suivre dans ce travail, elles feront peut-être, un jour, l'objet d'une nouvelle étude.

Bibliographie

SOURCES PRIMAIRES:

Textes juridiques:

- Décret n°86-195 du 6 février 1986 relatif aux services communs universitaires et inter-universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants. (à retrouver sur le site www.legifrance.gouv.fr)
- Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. (sur legifrance également)

Articles de presse:

- « Le premier palmarès des universités », interview de Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans Le Figaro, 15/10/2010.

Littérature grise:

- *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, Avis adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du mercredi 6 juillet 2005.
- Rapport Hetzel: *De l'université à l'emploi*, rapport final, par Patrick Hetzel remis à Dominique de Villepin et aux ministres Gilles de Robien, François Goulard et Gérard Larcher (24 octobre 2006) (http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2006/55/1/rapporthetzl_22551.pdf)
- *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, remis le 27 mars 2007 par Pierre Lunel, délégué interministériel à l'orientation.
- Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, *L'information des étudiants sur les débouchés des formations et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle*, Rapport n° 2007-054, Juin 2007.
- Anctil M., *La relève dans le secteur des emplois hautement qualifiés : recension des travaux*, Rapport soumis au Conseil de la science et de la technologie du Québec, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société, février 2004.
- Bernard P-Y., *La construction du décrochage scolaire comme problème public*, Colloque international de Nantes, 13 14 et 15 juin 2007.
- Erhel A. et Le Gouguec R., « Les stages en milieu professionnel en Bretagne », Rapport du CESR de Bretagne, Novembre 2004.

- Giret J-F., Molinari-Perrier M. et Moullet S., *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail*, Enquête « Génération 2001 », Céreq, mars 2006.
- Goulard F., *L'enseignement supérieur en France - État des lieux et propositions*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2007.

Documents internet:

- « L'université peut-elle mieux préparer à l'entrée sur le marché du travail ? », article du 10/11/2006 sur <http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/universite-emploi/universite-peut-elle-mieux-preparer-entree-marche-du-travail.html>
- Portail internet du gouvernement (www.gouvernement.fr), archive du 30 juin 2006.

SOURCES SECONDAIRES:

Articles:

- « Orientation scolaire et insertion professionnelle, Approches sociologiques », *Les dossiers de la veille*, Institut National de Recherche Pédagogique, Université de Lyon, 2008.
- Bernard P-Y. et Michaut C., « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale », *Éducation et Sociétés*, n° 24, 2009, pp. 127-142.
- Cefaï D., « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux*, volume 14, n°75, 1996. pp. 43-66.
- Cohen, M. D., March, J. G., and Olsen, J. P., « A garbage can model of organizational choice », *Administrative Science Quarterly*, volume 17, n°1, 1972. pp 1-25.
- Dubois P., « Responsabilités des universités en matière d'insertion professionnelle. Financer selon la performance? », Laboratoire d'économie de la production et de l'intégration internationale, 2010.
- Duran P. et Thoenig J-C., « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue Française de Science Politique*, vol 46, n°4, 1996.
- Felouzis G., « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation-Emploi*, *Revue française de sciences sociales*, n°101, 2008.
- Garraud P., « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'Année sociologique*, vol. 40, 1990, p. 17 à 41.
- Hamel, J., « Pour une vue longitudinale sur les jeunes et le travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2003, n°115, vol 2, p.255-268.

- Hassenteufel P., « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Information sociale*, n°157, 2010.
- Hilgartner S. et Bosk C., « The Rise and Fall of Public Problems », *American Journal of Sociology*, Vol 94, 1988, pp 53-78.
- Neveu E., « L'approche constructiviste des "problèmes publics". Un aperçu des travaux anglo-saxons », *Études de communication*, n° 22, 1999, p. 41-57.
- Perret C., « Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques », *Revue d'économie régionale et urbaine*, n°2, 2007.
- Trottier C., Laforce L. et Cloutier R., « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », *Revue Formation-Emploi*, n°58, avril-juin 1997, p. 61-77.
- Trottier C., « Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Lien social et politiques*, n°43, printemps 2000, p. 93-101.

Ouvrages:

- Abhervé M., Labbé P. (dir.), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou l'intelligence pratique des missions locales*, Éditions Apogée, 2005.
- Ansart P., *Les sociologies contemporaines*, Essais, Points, 1990. page 14.
- Bayle-Alpin M-L., *Mission d'insertion des établissements scolaires, La politique éducative d'insertion du système éducatif*, L'Harmattan, 2000
- Becker H., *Outsiders*, AM Metaillié, 1985.
- Bordigoni M., Demazière D. et Mansuy M., *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*, Communication au "Network on Transition in Youth", Seelisberb, 1994.
- Boudon R., *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.
- Dubar C., « Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion », in Charlot B. et Glasmann D. (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, 1998, p30-38.
- Dubar C., *La construction sociale de l'insertion professionnelle*, Laboratoire PRINTEMPS, Professions, Institutions, Temporalités CNRS, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines, 2001.
- Dubar C., *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F-X., Sauvage A. et Vince A., *Universités et villes*, L'Harmattan, 1994.

- Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, La République des idées, Seuil, 2006.
- Forgeot G. et Gautié J., *Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement*, Série des documents de travail de la Direction des Études et Synthèses Économiques, INSEE, avril 1997.
- Galland O. et Oberti M., *Les étudiants*, La Découverte, Repères, 1996.
- Goffman E., *Les Cadres de l'expérience* [*Frame Analysis*, 1974], Paris, Ed. Minuit, 1991.
- Guyennot C., *L'insertion. Discours, politiques et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J. & Roberts, B., *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order*, London, Macmillan, 1978.
- Hassenteufel P., *Sociologie politique: l'action publique*, Armand Colin, "U" Sociologie, 2008.
- Jones C., *An Introduction to the Study of Public Policy*, Belmont, Duxbury Press, 1970.
- Kingdon J., *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Boston, Little Brown and Company, 1984
- Maurin E., *La peur du déclassement*, La République des idées, Seuil, 2009.
- Milland L., *Le travail une valeur en voie de disparition*, Flammarion, 2001, page 51.
- Moliner P., *La dynamique des représentations sociales*, collectif Broché, 2001.
- Muller P. et Jobert B., *L'État en action: politiques publiques et corporatismes*, Paris: Presses universitaires de France, 1987.
- Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001
- Nicole-Drancourt C., *Le labyrinthe de l'insertion*, Broché, 1991.
- Padioleau J-G., *L'État au Concret*, Paris , PUF, 1982.
- Passeron J-C., *L'inflation des diplômés, remarque sur quelques concepts analogiques*, La République des idées, Seuil, 1982
- Simon H., *Administrative Behavior*, New York, Macmillan, 1947.
- Tenret E., *Les étudiants et le mérite*, La Documentation Française, 2011.
- Van Zanten A., « La construction des politiques d'éducation. De la centralisation à la délégation au local. » in Pepper D. Culpepper, Peter A. Hall et Bruno Palier, *La France en mutation 1980-2005*, Paris, Presses de Sciences Po «Académique», 2006.
- Vimont C., *Le diplôme et l'emploi*, Economica, 1995.
- Vidaller V., *Le travail une représentation sociale en transformation*, Congrès international AREF, 2007.

Annexes

I. Chronologie

(Évènements principaux au niveau national)

Années 1960-1970 : marquées par de grandes transformations du milieu étudiant. Massification de l'université et amorce d'un mouvement critique.

1975 : création dans chaque université d'une cellule d'information et d'orientation suite aux Nouvelles Procédures d'Orientation de 1973.

Années 1980 : nouvelle vague de massification de l'université (suite à l'engagement de l'État de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat.) Diversification des filières.

1984 : La loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur la modernisation de l'université (dite loi Savary) met l'accent sur l'orientation et le rôle de l'université qui doit faciliter l'entrée dans la vie active. L'orientation des étudiants devient une mission de service public dévolue à l'enseignement supérieur. Cette loi se place dans la lignée de la loi du 12 novembre 1968, dite Loi Faure. Tout en maintenant les grands principes de la loi de 1968, la loi Savary, se fixe pour objectifs de regrouper universités et grandes écoles dans un même texte et de favoriser une plus grande ouverture de ces établissements sur le monde extérieur. Elle confirme le statut d'établissement public, appelé désormais établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP).

Décret du 6 février **1986** : il fournit un cadre réglementé aux services communs universitaires et inter-universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants. La mission s'étend sur l'ensemble du cursus universitaire et s'effectue en liaison avec les enseignants pour le suivi de l'insertion professionnelle.

1989 : projet d'introduction de modules pré-professionnels à l'université pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants.

1990 : lancement du plan « Université 2000 » par Lionel Jospin. Au coeur des débats, la question du rôle de l'université (passage à une université devant être au service de la demande sociale et économique).

La circulaire du 31 mars **1992** pose le principe d'une mission d'insertion commune à tous les établissements scolaires.

1998 : Lionel Jospin déclare le 5 octobre que l'enseignement supérieur doit rester « *un lieu d'apprentissage de la démocratie et s'ouvrir au monde du travail sans être soumis au marché.* »

1999 : Conférence ministérielle de Bologne: mise en place du système LMD (Licence Master Doctorat) et renforcement de la professionnalisation de la formation avec l'apparition des licences professionnelles.

2001 : mouvements étudiants pour demander plus de moyens accordés aux universités et pour lutter contre la logique de privatisation.

2006 : Printemps 2006 : mouvements étudiants anti-CPE (Contrat Première Embauche). Ouverture aux partenaires sociaux de trois chantiers pour remédier au chômage et à la précarité, parmi lesquels la question du renforcement des liens entre université et emploi.

Octobre 2006 : Rapport Hetzel pour l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants. Objectifs et préconisations : création d'un module projet professionnel personnalisé au niveau de la licence, renforcement de l'information sur le taux de réussite des filières, création d'un service stages et carrières dans chaque université, création dans chaque université, pour le 1er septembre 2007, d'un observatoire des parcours des étudiants et de leur insertion professionnelle.

2007 : L'insertion professionnelle est placée au coeur de la réforme de l'université par la loi du 10 août 2007 relative aux responsabilités et aux libertés des universités (appelée aussi LRU ou loi Pécresse). La loi rend obligatoire la création dans chaque université d'un Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) et inscrit la nouvelle mission de l'enseignement supérieur (orientation et insertion professionnelle) dans le code de l'éducation, article 123-3. Les universités doivent désormais publier des statistiques sur leur capacité d'insertion.

2010 : Le Gouvernement s'est fixé comme objectif de porter à 50 % d'une classe d'âge le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur d'ici à 2012.

Octobre 2010 : première enquête nationale sur l'insertion professionnelle des titulaires de masters des universités. Le classement des universités françaises crée la polémique.

En **2011**, les moyens accordés par l'État aux universités continueront d'augmenter de 3% en moyenne, a annoncé Valérie Pécresse, vendredi 14 janvier, lors d'une conférence de presse consacrée au budget des universités. Depuis 2007 et le début de la réforme qui les concerne, les universités françaises n'ont cessé de voir augmenter les moyens octroyés par l'État. Dans l'esprit de la réforme de 2007, les augmentations de budget ne seront pas homogènes entre les différentes universités. Est privilégiée une étude au cas par cas, destinée à doter les établissements de moyens qui sont fonction de leur activité réelle et de leurs résultats.

II. Liste des entretiens réalisés

En les remerciant vivement pour leur accueil et leur contribution à ce travail :

- **Gwenael LE TALLEC**, chargé de mission insertion professionnelle, Conseil Général d'Ille-et-Vilaine. En charge du projet "Action Diplômés" qui vise à 'coacher' les diplômés bénéficiaires du RSA en difficulté dans leur recherche d'emploi.

Entretien du 4 novembre 2010 au Conseil Général d'Ille-et-Vilaine. Durée : 1h.

Observation lors de la réunion "Action Diplômés" du Conseil Général, le 14 février 2011.

- **Marina BLANCHET**, responsable Orientation Stage Emploi / Espace Avenir à l'Institut d'Études Politiques de Rennes. Entretien du 23 novembre 2010 à l'IEP. Durée : 1h.

- **Tiphaine RIOU**, chargée de mission formation à la Maison de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation professionnelle (MEIF) du bassin de Rennes.

Entretien du 25 novembre 2010 à Rennes Métropole. Durée : 1h.

- **Marc GIMONET**, vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II.

Entretien du 27 janvier 2011 à l'université de Rennes II. Durée : 1h.

- **Laëtitia THEBAULT**, responsable de la plateforme d'insertion professionnelle « Convergences » pour Rennes I et Rennes II.

Entretien du 27 janvier 2011 à l'université de Rennes II. Durée : 30 minutes.

- **Sandrine ROUCÉLIN**, chargée de mission insertion et relations professionnelles, SUIO-IP Rennes II et **Gilles BEAUME**, chargé de mission insertion professionnelle à Rennes II. Entretien du 27 janvier 2011 à l'université de Rennes II. Durée : 30 minutes.

- **Sylvie DAGORNE**, responsable de l'Observatoire des Parcours Étudiants et de l'Insertion Professionnelle de Rennes II. Entretien du 1er février 2011 à Rennes II. Durée : 1h.

- **Aziz MOULINE**, enseignant et chargé de mission insertion professionnelle à l'université de Rennes I. Entretien du 2 février 2011 à l'université de Rennes I. Durée : 1h.

- **Xavier COLLET**, responsable de l'Observatoire du Suivi de l'Insertion Professionnelle des Étudiants de Rennes I. Entretien du 8 février 2011 au SOIE (Rennes I). Durée : 30 min.

- **Yoann MOISAN**, élève à Rennes I pendant 4 ans et représentant UNEF pendant 3 ans.

Entretien du 11 février 2011 à l'IEP de Rennes. Durée : 45 minutes.

- **Myriam PRADET**, ancienne directrice du SUIO de Rennes II, professeur de psychologie à Rennes II. Entretien du 15 février 2011 à l'université de Rennes II. Durée : 1h30.

- **David ALIS**, directeur du SOIE de Rennes I et **Thierry BONHEURE**, responsable administratif du SOIE. Entretien du 17 février 2011 au SOIE de Rennes I. Durée : 45 min.
Recherche documentaire (archives du SOIE : 2h).

III. Retranscription d'un entretien.

Le 27 janvier 2011: Entretien avec Marc GIMONET, vice-président chargé de l'insertion professionnelle à Rennes II. (Lieu: Université de Rennes II. Durée: 1h.)

La question de l'insertion professionnelle des diplômés à Rennes II.

Au sein de l'université Rennes II, ces questions là, elles sont présentes depuis de nombreuses années, en l'occurrence bien avant moi; je pense depuis plus de 20 ans. C'est sans doute lié au fait qu'une université de sciences humaines et sociales a pour objet d'étude ces questions là. Donc c'est naturel.

Il y a déjà certaines filières qui sont plus tournées originellement vers la professionnalisation (AES, LEA) et ces filières ont été les premières à se tourner vers ces logiques-là. Il y a donc une vraie antériorité.

Maintenant, plus au niveau national, mais qui a aussi impacté les choses au niveau de Rennes II, j'évoquerais le mouvement anti-CPE des étudiants, qui a été sans doute déterminant pour une prise de conscience nationale. À l'issue de ce mouvement, le ministère a organisé dans les universités des journées de rencontre universités-entreprises. À cette occasion, à Rennes II, on a invité des partenaires socio-économiques et on a présenté nos dispositifs, actions mises en œuvre vis-à-vis des étudiants. Pour être court et un peu lapidaire, le constat ça a été qu'on méconnaissait complètement nos dispositifs. Et l'image que l'on (partenaires socio-économiques) avait de Rennes II était très éloignée de la réalité. C'est à dire, pour faire un raccourci, Rennes II était surtout vue comme une université qui forme des profs. Et même si c'est toujours en partie vraie, le faisceau des compétences et des formations de nos étudiants est beaucoup plus large. Donc grâce à ces journées, ça a été une vraie découverte mutuelle entre universités et entreprises.

À l'issue de ça, il y a eu des rapprochements (notamment institutionnels), puis il y a eu, bien sûr, la LRU. Elle a clairement contribué en inscrivant dans la loi la préoccupation de l'insertion professionnelle et de l'orientation des étudiants pour les universités. Avec la LRU, il y a eu la création des BAIP. Mais à Rennes II les choses étaient déjà existantes avant. Il y avait le Pôle Formation-Emploi qui est donc la version Rennes II du BAIP et qu'on a créé avant même que ce soit inscrit dans la loi.

Pour résumé donc, une vraie antériorité à Rennes II, des choses qui étaient structurées même si sans doute encore insuffisamment. Les temps forts : la crise du CPE, les rencontres universités-entreprises, puis la LRU et les différents dispositifs qui se sont donc mis en place à la suite.

Est-ce qu'on peut dire que Rennes 2 était en quelque sorte précurseur sur ces questions d'insertion professionnelle (avec la mise en place de l'observatoire notamment) ?

J'ai le sentiment, car on a été remarqué par le ministère là-dessus, que sur ces questions-là, pour une université dite LLSHS (différente des universités de sciences « dures » type Rennes I) que, dans ce cadre-là, on est plutôt assez novateurs oui.

Quels acteurs ont fait émerger la question de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université?

C'est une question difficile, je crois qu'il y a plusieurs vecteurs par rapport à ça. Ça se situe dans un contexte où il fallait manifestement que l'université change. Je crois que les premiers porteurs sont évidemment les étudiants, quand ils ont manifesté, même si c'était sur d'autres questions, c'était quand même sous-jacent.

Deuxième chose, ce sont bien sûr aussi les enseignants-chercheurs, qui par les formations qu'ils mettent en œuvre, et je pense surtout aux formations professionnalisantes, ont porté ces questions-là au sein des établissements.

Et puis, sans doute, des services un peu comme les nôtres, des SUIO qui sont présents dans tous les établissements. Mais qui étaient (et sont toujours d'ailleurs) surtout très tournés sur des questions d'orientation, et non vraiment d'insertion professionnelle. Mais il y a eu des recrutements ça et là, et ces questions sont devenues plus présentes dans les établissements.

Notamment là encore parce qu'il fallait trouver des réponses aux étudiants.

Et puis je crois aussi qu'il y avait un vrai questionnement des partenaires socio-économiques : « finalement vos filières elles mènent à quoi ? »

Mais c'est d'abord surtout un questionnement sociétal (pas seulement de la part des partenaires socio-économiques): « à quoi sert aujourd'hui l'université ? »

Ce n'est pas à moi d'y répondre. Mais je dirais qu'en terme de posture il faut être vigilant. L'université ne doit pas se situer dans une logique purement adéquationniste. C'est à dire que heureusement on forme aussi les esprits. Mais il faut que ces esprits trouvent également du travail. Donc c'est dans cette articulation que tout se joue.

La spécificité de l'université c'est que les formations sont adossées à la recherche. Et contrairement à des grandes écoles, type école de commerce, les compétences de nos étudiants sont réinvestissables dans des domaines différents car justement on n'est pas ciblés sur un métier, mais on est plutôt sur un faisceau de compétences. C'est un avantage mais ça complique par contre les choses en terme de visibilité. C'est à dire que c'est plus facile de dire « je suis de tel métier/formé pour tel métier » ... Mais à l'université, c'est différent. Ce sont plutôt des champs de compétences qui peuvent se décliner.

Quels ont été les obstacles rencontrés pour la mise en place d'une action en faveur de l'insertion professionnelle à l'université?

Ils sont nombreux. Ce sont des obstacles ou points de résistance.

- La première chose, c'est sans doute une demande paradoxale des étudiants. C'est à dire que l'étudiant, quand il a fini son cursus, il a besoin, il a envie d'un appui pour son insertion professionnelle (et encore il faut nuancer); mais lorsqu'on lui propose des dispositifs en cours de cursus, parfois il ne les voit pas, parce qu'il est pris dans son cursus. Bon, c'est un schéma un peu réducteur, on ne peut pas affirmer que tous ne voient pas ce qu'on fait ici. Mais ce que je veux dire c'est qu'il y a un vrai "gap" entre les étudiants qui voient bien qu'à l'université il y a les études et la construction de son parcours, donc ceux-ci vont se saisir de tous les outils et dispositifs proposés par nous, mais aussi par les enseignants, qui sont souvent des dispositifs en plus/optionnels.

Et d'autres étudiants, parce qu'ils sont peut-être trop pris dans leurs études ou parce qu'il y a une logique anxieuse, qui ne veulent pas s'inscrire dans ces logiques. [...]

- Deuxième obstacle maintenant: on ne peut pas travailler sur ces questions-là sans la communauté des enseignants-chercheurs. Sinon ça n'a pas de sens. Et là aussi il y a des écarts importants entre les enseignants-chercheurs qui sont très tournés sur les questions de professionnalisation et d'insertion, et d'autres qui en sont très éloignés. Ça tend à se résorber, mais au début c'était très présent. Par exemple, il y a un gap entre un enseignant en LEA, très proche de ces problématiques, et un enseignant en lettres modernes. Ça vient du cursus mais aussi du propre parcours, des sensibilités des enseignants.

- Autre problème : faire comprendre aux partenaires socio-économiques l'éventail des formations et compétences à l'université. Ça aussi c'est compliqué. Par rapport à une école d'ingénieurs, par exemple, où les choses sont très claires, là il y a un vrai travail d'explicitation à faire. Mais il y a eu de vrais progrès là-dessus, ça a bien bougé pour mettre en œuvre un langage commun entre l'université et les partenaires socio-économiques.

Par exemple, à l'époque du CPE, le MEDEF Bretagne avait pris des positions assez dures vis-à-vis de l'université Rennes II, et il y a deux ans et demi on a signé une convention avec eux, pour mettre en place des actions communes. Donc voyez comme les choses évoluent. L'obstacle c'était une méconnaissance mutuelle et sur cela il y a eu un gros rapprochement.

Les actions concrètes mises en place par l'université de Rennes II :

Donc à Rennes II, la première chose, vous l'avez cité tout à l'heure, c'est l'observatoire. C'est essentiel pour guider les actions de savoir au préalable ce que deviennent nos jeunes diplômés. En fonction des résultats des enquêtes de l'observatoire, on met en place des dispositifs spécifiques. Par exemple, pour ce qu'on appelle les étudiants « décrocheurs », une enquête de l'observatoire nous a permis de mieux identifier les attentes de ces étudiants. Et donc on a mis en place des dispositifs spécifiques d'accompagnement de ces étudiants.

Autrement, un point essentiel pour nous a été de mieux connaître nos partenaires socio-économiques. Nous avons 4 000 stages par an qui se réalisent, c'est dire si la relation existe. Les partenaires socio-économiques participent de l'insertion professionnelle. On a mis en place un dispositif pour mieux suivre l'évolution de nos étudiants en stage et une meilleure connaissance des entreprises. Donc on a créé un outil informatique qui nous permet aujourd'hui d'avoir un pilotage politique de ces données. Donc on sait sur quels secteurs on est présent ou plus en retrait. C'est un vrai outil, avec des entrées multiples. Il a d'ailleurs été repris par de nombreuses universités en France.

Autre approche (différente de l'accompagnement) : mettre en place une relation avec les anciens qui sont aujourd'hui en situation professionnelle. On travaille sur la logique de réseau comme participe de l'insertion. C'est un dispositif assez peu utilisé dans les universités et plus dans les écoles. Donc on travaille là-dessus car on pense que c'est essentiel.

Par ailleurs, on a aussi créé un outil, accessible sur l'ENT, pour les techniques de recherche d'emploi.

On fonctionne également dans une logique partenariale. Notamment avec des secteurs pas vraiment tournés vers l'université. Par exemple, le secteur bancaire. À Rennes II, il n'y a pas de formation pour cela. Mais on sait qu'ils sont friands de profils un peu "atypiques", pas directement assimilés au secteur bancaire, qui viendraient renforcer leurs équipes. C'est ainsi que le Crédit Agricole est

venu sur notre campus pour expliciter les compétences qu'ils attendent. [...] Il y a un double mouvement d'information-communication à faire: auprès des entreprises qui méconnaissent nos formations, mais aussi auprès des étudiants qui ne pensent pas pouvoir se diriger vers ces domaines alors qu'ils sont des niches d'insertion professionnelle intéressantes.

Nous menons ainsi différentes actions et chaque année ce sont environ 200 à 250 professionnels qui viennent à Rennes II pour parler de leur métier aux étudiants. Ce sont des dispositifs qu'on retrouve un peu partout aujourd'hui.

Ces actions ont-elles été menées à l'initiative de Rennes II ou bien en raison d'une « commande » étatique/ministérielle ?

Non, non, c'est notre initiative. Il y a bien sûr un contrat avec l'État. Dans le cadre du contrat quadriennal, il faut marquer les actions prévues. Car la loi inscrit l'insertion professionnelle, mais elle n'indique pas les modalités.

Aujourd'hui, le bilan des BAIP est en train de se faire au ministère. Et on verra qu'il y a des différences entre établissements même si les préoccupations sont communes. Je pense qu'il y a une vraie particularité des universités LLSHS.

Et, selon vous, y aurait-il une particularité rennaise ?

Non, là je ne sais pas. Si ce n'est que Rennes I et Rennes II travaillent ensemble, essayent de mutualiser les moyens pour être plus fortes, alors qu'elles sont très différentes.

Quelles sont les relations avec les autres acteurs de l'insertion professionnelle au niveau local ?

Avec les entreprises bien sûr. Comme je le disais avant : parrainage, etc ... Des relations assez fréquentes avec le Conseil Régional de Bretagne, sur des thématiques variées : l'apprentissage, le décrochage, la formation en général. Rennes Métropole : notamment à travers la MEIF. On travaille beaucoup avec leur antenne de Villejean, les relations sont en quelque sorte territorialisées. On travaille aussi avec la Mission Locale, et avec le Pôle Emploi mais de façon un peu insuffisante.

IV. Retranscription d'un entretien (2).

Le 2 février 2011: Entretien avec Aziz MOULINE, responsable d'une licence professionnelle et d'un master 2, et chargé de mission insertion professionnelle à Rennes I, depuis 2008. (Lieu: université de Rennes I. Durée : 1h.)

Présentation:

Ma mission est de mettre en place ce qu'exigeait le gouvernement avec la fameuse loi LRU. Selon cette loi, toute université devait mettre en place le schéma directeur du BAIP (Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle.) Et désormais, chaque année nous devons remettre au ministère le rapport du BAIP. Nous devons préciser notre politique en terme de stages, en terme d'insertion, préciser les enquêtes et les forums que nous avons organisés, le SOIE étant un organisme d'appui, tous les forums organisés par les composantes ayant son appui. Le ministère est actuellement en train de faire la synthèse de ces rapports.

Tout cela est bien synonyme d'une nouvelle approche au niveau national. La direction de l'enseignement supérieur est d'ailleurs devenue direction de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. Je ne dis pas que c'est une chose nouvelle, mais l'intérêt pour l'insertion professionnelle est surtout visible depuis la fameuse loi LRU de 2007. Aujourd'hui, l'université est autonome, et l'autonomie ne doit pas se faire sans l'insertion professionnelle.

L'insertion professionnelle à Rennes I :

Rennes I est une université multi-sites et pluridisciplinaire, il ne faut pas l'oublier. Nous avons 19 composantes et, avant, chacune d'entre elles avait (plus ou moins) sa politique d'insertion professionnelle. Ce qui était important aux yeux du président de l'université (Guy Cathelineau), c'était d'établir, au delà de ce qui était fait par les composantes, une véritable politique d'établissement, pour plus de lisibilité et de visibilité. Il a donc fallu faire un état des lieux de ce qui se faisait dans chaque composante, et par rapport à cet état des lieux, mettre en place des propositions concrètes pour que Rennes I affiche une volonté de politique d'insertion professionnelle de ses étudiants qui soit dynamique, visible et qui se situe au niveau de l'établissement.

La première des choses était de multiplier les passerelles avec le monde socio-économique, en contactant des partenaires pour les associer à notre politique d'insertion professionnelle. Donc on a commencé par signer des conventions de partenariat, avec l'AFIJ (Association pour Faciliter l'Insertion des Jeunes), avec l'APEC (Association Pour l'Emploi des Cadres), avec l'ASCAPE (association des cadres et des jeunes diplômés pour l'emploi, qui aide Rennes I à mettre en place des modules pour l'insertion professionnelle : techniques de recherche d'emploi et de stage, approfondissement du projet professionnel personnel de l'étudiant...) et sans oublier d'autres acteurs. Nous avons, par exemple, beaucoup de formations tournées vers l'international et les Conseillers du Commerce Extérieur, avec qui nous avons signé une convention, interviennent auprès des étudiants. Et nous sommes en train de signer une convention avec la Fédération Bancaire Française. Et dans le cadre de ces conventions, nous sommes destinataires de toutes leurs offres de stage et d'emploi, ce qui est très important pour nous.

Ce qui a été mis en avant avec le BAIP, c'est qu'on ne doit plus faire intervenir la question de l'insertion professionnelle seulement une fois que l'étudiant a son diplôme. Avant, l'insertion professionnelle était un couperet : « J'ai mon diplôme, qu'est ce que je fais avec mon diplôme ? ».

Ça s'est terminé. C'est à dire que l'insertion professionnelle se prépare aujourd'hui en amont. Et ça, ça veut dire mettre en place des actions tout au long du cursus. On en a pris l'engagement dans le contrat quadriennal de l'université avec le ministère pour 2012-2016 : tout étudiant qui quitte Rennes I devra avoir suivi des modules d'insertion professionnelle d'un volume horaire de 30 heures. L'élève, au niveau de la L3, doit préciser son projet professionnel. Au niveau du M1, il va devoir mettre son projet en adéquation avec sa formation par le biais de techniques de recherche de stage. Et au niveau du M2, on lui donne les moyens d'améliorer ses techniques de recherche d'emploi par des simulations d'entretiens.

Et ça, ça devient un véritable métier. Je ne dis pas que les enseignants ne sont pas capables de le faire, mais ça devient un métier et il y a des gens qui sont extrêmement spécialisés dans ce domaine, et ce sont eux qui prennent en charge les différents modules.

L'autre rupture par rapport à ce qui se passait avant, c'est que les universitaires étaient focalisés sur la recherche et sur la diffusion des connaissances, ils ne voyaient pas un autre rôle pour l'université. On se souciait peu de l'insertion professionnelle. Mais ça a finalement changé et c'est devenu un pilier important à Rennes I, aussi important que la recherche et que l'enseignement.

Et si c'est un pilier, il ne suffit pas juste de l'afficher, il faut s'en donner les moyens. S'en donner les moyens, ça veut dire non seulement un budget conséquent octroyé par l'université (et qui demeure aujourd'hui encore largement insuffisant), mais c'est aussi répondre à des appels d'offres. Rennes I a été université lauréate pour un appel d'offre lancé par le Haut Commissariat à la Jeunesse (Plan Hirsch) pour mettre en place un plan d'insertion professionnelle destiné aux filières scientifiques. Car on s'est rendu compte, au regard des enquêtes d'insertion professionnelle, qu'il y avait toujours un léger retard des filières scientifiques par rapport aux filières économie, droit ou gestion. Donc on a été retenus en octobre 2009 pour un plan de quatre ans avec un budget conséquent (600 000 euros) qui nous a permis de mener des actions concrètes auprès de ces filières scientifiques, sous le nom de "Science Insert". Cela concerne douze masters, qui se déclinent eux-mêmes en cinquante spécialités, et 1500 étudiants.

On a donc mis en place des modules d'insertion professionnelle dans ces filières; il s'agissait d'une expérimentation avant de généraliser ce système à l'ensemble des filières de Rennes I dans le cadre du prochain contrat quadriennal. Si l'étudiant ne va pas à ces modules, il n'a pas son diplôme.

On a également mis en place des forums en partenariat avec les entreprises. Le premier a eu lieu le 2 décembre 2010 (44 entreprises présentes). En amont, il y a eu une démarche pendant 6-7 mois qui a consisté à aller voir toutes les entreprises (choisies parce qu'elles proposaient des stages ou emplois en adéquation avec la formation de nos étudiants) pour les inciter à avoir un stand dans notre forum. Et ça a été un succès car toutes les entreprises présentes se sont proposées de revenir l'année prochaine.

Pour ce projet, le CEREQ était un peu comme notre garde du corps. Il a fait son rapport (envoyé au ministère) pour évaluer ce qu'on a fait avec l'argent du plan Science Insert. On ne pouvait donc pas faire n'importe quoi.

Rennes I est une université pilote dans le cadre de cet appel d'offre et si le projet réussit (et il va réussir !), il sera mis en place dans d'autres universités. C'est à dire qu'on va généraliser les bonnes pratiques en matière d'insertion professionnelle.

Le défi ça sera de continuer une fois que les fonds donnés par le Plan Science Insert seront épuisés, donc on commence déjà à chercher du côté des entreprises, afin de pérenniser ces actions liées à l'insertion professionnelle.

On a aussi répondu à un autre appel d'offre, mais qui concerne aussi plusieurs universités dont Rennes II, par rapport à l'entrepreneuriat.

Et on a mis en place des outils. Je m'explique.

Avant, le ministère ne se souciait pas de l'insertion professionnelle au sens où il ne se demandait pas « Où les étudiants effectuent leur stage ? Est-ce qu'il y a des incidents, des ruptures de stages? ». Donc nous, avant, on faisait remonter les statistiques composante par composante, on faisait le calcul et voilà. Mais c'est fini et maintenant on a un outil spécifique. Il s'agit d'un logiciel pour les stages qui est commun à Rennes I et Rennes II.

On a aussi mis en place un annuaire des anciens et ça c'est extrêmement important. Il a été mis en ligne à Rennes I en septembre 2010. Nous avons à peu près 80 000 fiches. Pour toucher les anciens, nous nous sommes servis des enquêtes de l'observatoire: en fin de questionnaire, on leur demandait s'ils voulaient faire partie de l'annuaire. On a été frappé par le taux de retour qui était de 75 à 80% des anciens.

L'autre outil d'insertion professionnelle, c'est la mise en place d'une CVthèque. C'est une sorte de rencontre entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi. Elle va passer par ce que nous sommes en train de développer: une plateforme d'insertion professionnelle qui va permettre à des entreprises de venir déposer des offres d'emploi et de stage sur notre site. Et en même temps, l'entreprise aura accès à cette CVthèque, qui sera divisée en thèmes, et lui permettra de rentrer directement en contact avec les étudiants qui auront déposé leur CV. On encourage les élèves à poster leur CV bien avant leur sortie de l'université.

Il y a aussi les enquêtes d'insertion professionnelle, menées par l'Observatoire.

Et le dernier volet de nos actions, c'est la Fondation. Elle a été créée en 2009 et nous disposons de six membres fondateurs actuellement. D'autres vont bientôt venir élargir le cercle. Nous avons des relations privilégiées avec ces fondateurs, qui nous aident donc pour le financement et qui interviennent à plusieurs niveaux, dans les conférences, dans les formations en matière de techniques de recherche de stage et d'emploi ...

À partir de quand l'université de Rennes I s'est-elle vraiment soucieuse de l'insertion professionnelle de ses étudiants?

Ce n'est pas une chose nouvelle, il y avait des composantes déjà très au fait.

Ça dépendait donc des composantes : l'IGR (Institut de Gestion de Rennes) avait déjà son propre service; campus santé: les médecins, dentistes, etc... n'ont pas de problèmes d'insertion; par contre pour les filières scientifiques il y avait un retard qu'on se devait de combler.

Et ce qui manquait vraiment au niveau de Rennes I, c'était une politique d'établissement en la matière. Car raisonner composante par composante ne semblait pas efficace. C'est tout de même plus simple que tous utilisent les mêmes outils. Et une politique d'établissement permet aussi de répondre à des appels d'offres comme on l'a vu précédemment.

Cette politique d'établissement s'est mise en place réellement à Rennes I depuis juin 2008. Cela s'est concrétisé par la nomination d'un chargé de mission d'insertion professionnelle, chose qui n'existait pas avant et la rédaction du schéma directeur du BAIP, sorte de programme des actions à mettre en œuvre.

Qui a été à l'initiative de ce "changement"?

Alors c'est un faisceau d'indices comme on dit : il y avait les exigences du ministère bien évidemment, il y a aussi le souci des étudiants qui sont très actifs dans le Conseil d'Étude de la Vie Universitaire (CEVU) et on est allés à leur rencontre pour prendre en compte leurs idées. Et il y avait effectivement un souci d'une politique d'insertion professionnelle qui soit visible et qui agisse dans l'intérêt des étudiants, au regard du monde du travail qui est de plus en plus dur et des crises économiques qui durent de plus en plus...

Donc à partir de là on s'est demandé : comment pouvons-nous les aider concrètement ?

Sachant que nous ne sommes pas une agence de placement, nous ne sommes pas l'ANPE.

Le but était donc plutôt de les accompagner dans leur insertion professionnelle.

Donc ça répond aux exigences du ministère, à une demande forte des étudiants et au souhait du président de l'université qui souhaitait mettre en avant l'insertion professionnelle au niveau de l'université de Rennes I.

Quels obstacles/problèmes se sont posés ?

De nombreux obstacles... Notamment pour les outils de pilotage.

L'être humain est assez réticent à toute innovation... Si il a un outil qui marche bien et qu'il connaît bien, il ne veut pas qu'on lui remplace.

Je prends deux exemples : la mise en place d'une politique d'établissement pour les stages. Chaque composante avait son logiciel « maison ». Et du coup on arrivait pas à avoir une vue globale des stages au niveau de l'établissement. Donc il fallait leur faire renoncer à un outil qu'ils connaissaient pour leur faire accepter un autre qu'ils ne maîtrisaient pas. Vous imaginez combien ça a été difficile. D'ailleurs, ça a pris quasiment un an pour constituer un groupe de travail auquel ont été associés tous les représentants des composantes. La difficulté à les faire adhérer à un projet d'établissement ça a vraiment été un obstacle.

Mais finalement on a obtenu un compromis, en tenant compte des exigences des différentes composantes. Et aujourd'hui on a un outil d'établissement pour les stages.

Pareil pour l'annuaire des anciens. Chacune des composantes avait le sien et ne voulait pas forcément le partager. Mais on a mis en place un groupe de travail et ça a fonctionné.

La logique c'est qu'il ne faut pas qu'il y ait incompatibilité ou contradiction entre les composantes et la politique d'établissement. Il faut montrer que l'on va dans la même direction.

Concernant la coopération avec Rennes II.

Il existe une coopération avec Rennes 2 sur des actions ponctuelles (groupe de travail commun) mais il ne faut pas oublier que les deux universités ont des composantes très différentes donc oui on cherche à travailler ensemble sur ce qui est possible de faire ensemble, mais certaines actions doivent rester spécifiques.

Les relations avec les autres services de Rennes I :

Il existe des passerelles avec le service de la formation continue et celui des relations internationales (la mobilité internationale favorise-t-elle l'insertion professionnelle ?)
La logique est la suivante: une grande coopération pour plus d'efficacité.

Les relations avec les acteurs de l'insertion « extérieurs » à l'université :

Avec l'ANPE, les acteurs économiques, l'APEC... Comme on l'a évoqué plus haut.
Avec le Ministère : Direction de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle à l'intérieur du ministère qui organise régulièrement des réunions de formation.
Il y a un véritable suivi avec les enquêtes que l'on doit faire remonter annuellement. (Les enquêtes sont formatées dans les grandes lignes par le Ministère, mais Rennes I ajoute aussi des questions plus spécifiques à son université.)