

DEVENIR PROFESSIONNEL DES DIPLÔMÉS ET STRATEGIE DES UNIVERSITES

Pierre Dubois

Université de Marne-la-Vallée (UMLV)
Laboratoire Techniques, Territoires et Sociétés (LATTTS), CNRS
dubois@univ-mlv.fr

Résumé

Les diplômés du supérieur connaissent en France un meilleur devenir professionnel que les diplômés d'un niveau d'études inférieur; des enquêtes nationales et universitaires récentes révèlent toutefois une dégradation relative du marché du travail pour ces diplômés. La première partie de l'article synthétise les résultats des enquêtes et présente les modèles explicatifs pour en rendre compte; elle établit l'existence d'un déficit structurel entre les offres d'emploi proposées aux jeunes diplômés débutants et le nombre de diplômés arrivant chaque année sur le marché du travail. Données récentes et connaissance des modèles explicatifs sont nécessaires aux universités pour développer une stratégie offensive visant à rendre leurs diplômés plus performants dans la période d'insertion sur le marché du travail. Cette stratégie fait l'objet de la seconde partie de l'article; elle se décline en trois volets: stratégie pour améliorer le capital humain des diplômés, stratégie pour parvenir à négocier des accords avec les entreprises, stratégie de maîtrise de l'offre de formation et de sa qualité. La seconde partie évalue, en particulier, les initiatives d'une université en matière d'amélioration du devenir professionnel des diplômés: cette université est celle de l'auteur; il démontre pourquoi les résultats des analyses de l'observatoire dont il a été le directeur ont eu un faible impact; il importe pour comprendre cette situation d'analyser le processus de décision dans les universités.

Mots-clés: Universités; Diplômés du supérieur; Devenir professionnel; Marché du travail; Accréditation

Abstract

In France, graduate and post graduates' students have a better professional situation than students with a lower level of education. However, national and university surveys reveal a relative degradation of the labour market for university graduates. The



first part of the article looks at the survey results and presents the models to explain these results; it sets up the existence of a structural gap between the job proposals for the new higher education graduates and the number of graduates coming every year on the labour market. Recent data and knowledge of explanatory models are necessary for universities to develop an offensive strategy with the aim to do their graduates more performing during the transition period on the labour market. The university strategy is analyzed in the second part of the article; it has three parts: strategy to improve the graduates' human capital, strategy to bargain agreements with companies, strategy to control the offer of degrees and its quality. The second part evaluates, in particular, the initiatives of a specific university to improve the graduates' professional future. The author works in that university and he explains, as the former director of the local observatory, why the results of the observatory analysis have had a weak impact; it needs, to understand that situation, to analyze the decision process in universities.

Key-Words: Universities; Higher Education graduates; Labour market; Accreditation

Resumo

Em França, os diplomados do ensino superior têm uma melhor situação profissional que os diplomados de níveis de ensino inferiores; os inquéritos nacionais e universitários recentes revelam porém uma degradação relativa do mercado de trabalho para estes diplomados. Na primeira parte do presente artigo apresenta-se a síntese dos resultados dos inquéritos e presentes modelos explicativos que dão conta da distância estrutural entre as ofertas de emprego propostas aos jovens recém-diplomados e o número de diplomados que em cada ano chega ao mercado de trabalho. Dados recentes e o conhecimento dos modelos explicativos são necessários para que os universitários possam desenvolver uma estratégia que rentabilize os seus diplomas e desempenho no período de inserção no mercado de trabalho. É desta estratégia que se ocupa a segunda parte do artigo, desdobrando-se em três partes. Um primeira relativa às estratégias para: melhorar o capital humano dos diplomados, negociar com as empresas, e para regular a oferta da formação e sua qualidade. Na segunda parte avalia-se, em particular, as iniciativas de uma universidade no que se refere à melhoria do futuro profissional dos diplomados. O autor, que desenvolve o seu trabalho na universidade em análise, procura demonstrar o motivo pelo qual as análises dos resultados do observatório, de que é director, têm tido um impacto fraco;



destaca a importância de que se revestem os processos de decisão nas universidades para compreensão desta situação.

Palavras-Chave: Universidades; Licenciados do ensino superior; Mercado de trabalho; Acreditação

La loi de 1984 confère aux universités françaises la mission de préparation à l'emploi: le décret de 1986 oblige les universités à créer en leur sein un service d'information et d'orientation. Pour informer et orienter les étudiants sur les études et la vie active, les universités disposent de données statistiques nationales sur les parcours de formation (les échecs et les succès, le temps nécessaire pour obtenir un diplôme) (Dep, 2005), et sur le devenir professionnel des diplômés (Cereq, 2005). Ces données fournissent un tableau général mais elles présentent des limites pour les universités qui décident de développer une stratégie offensive pour favoriser l'accès de leurs diplômés à l'emploi.

Première limite: la pertinence des données. Les enquêtes nationales font l'objet de publications dans des délais fort longs: ainsi le numéro spécial d'Economie et Statistiques de juillet 2005, pour analyser la complexification des parcours d'insertion professionnelle, mobilise-t-il les données de l'enquête Cereq, génération 1998 (diplômés 1998 enquêtés en 2001); le taux d'emploi des diplômés 1998, le degré de stabilité de leurs contrats de travail, leurs catégories socioprofessionnelles, leurs salaires sont des données aujourd'hui obsolètes; les diplômés 2005 sont confrontés à un marché du travail plus dégradé. Seconde limite: les schémas explicatifs de l'insertion professionnelle; ce sont des schémas élaborés, mobilisant des facteurs explicatifs contextuels (l'évolution de la conjoncture, de la structure des emplois, de la part des débutants diplômés dans les embauches) et des facteurs individuels (le type et le niveau de diplôme, le sexe, l'origine sociale...); mais ces schémas, faute de pouvoir intégrer des données qualitatives, ne prennent pas en compte les stratégies universitaires (en termes d'offre de formation, de qualité des formations, de négociation de partenariats avec les milieux professionnels, de construction des compétences des diplômés). De plus, ces modèles explicatifs ne sont pas stables (un facteur explicatif en 1998 peut ne plus l'être aujourd'hui: avoir fait un stage professionnel en cours d'études était un atout pour l'insertion dans les années 90; ça ne l'est plus aujourd'hui car la plupart des diplômés ont fait au moins un stage au cours de leurs études).



Pour pallier ces lacunes, des universités, soucieuses de connaître et d'améliorer le devenir professionnel de leurs diplômés, ont créé, depuis le milieu des années 90, des observatoires de la vie étudiante et du devenir professionnel: la loi ne leur en fait pourtant pas obligation. Des universités vont encore plus loin: elles considèrent qu'elles n'ont pas seulement une mission de préparation à l'emploi, mais également une mission de placement des diplômés; elles créent alors des services qui collectent des offres d'emplois et de stages et les mettent en relation avec les demandes d'emplois et de stages formulées par des étudiants et des diplômés; ces universités deviennent ainsi des «intermédiaires de l'emploi».

Cet article comprend deux parties. La première synthétise les données les plus récentes sur la situation des diplômés de l'enseignement supérieur sur le marché du travail et fait l'état des lieux des modèles explicatifs communément utilisés pour en rendre compte; elle établit l'existence d'un déficit structurel entre les offres d'emploi proposées aux jeunes diplômés débutants et le nombre de diplômés arrivant chaque année sur le marché du travail. Données récentes et connaissances des modèles explicatifs sont nécessaires aux universités pour développer une stratégie offensive visant à rendre leurs diplômés plus performants dans la période d'insertion sur le marché du travail. Cette stratégie fait l'objet de la seconde partie de l'article; elle évalue, en particulier, les initiatives d'une université en matière d'amélioration du devenir professionnel des diplômés: cette université, l'université de Marne-la-Vallée, est celle de l'auteur, professeur de sociologie, responsable d'une formation professionnelle et directeur (de 1999 à fin 2004) de l'Observatoire des Formations, des Insertions Professionnelles, et Evaluations. Cet observatoire est considéré comme l'un des observatoires les plus performants pour la quantité et la qualité de ses enquêtes, pour ses délais de publication et la transparence des résultats (publications en ligne sur le site de l'université). Il importe dès lors de comprendre pourquoi l'impact de ses analyses demeure plutôt faible, comment s'opère la décision dans les universités.

Le Devenir Professionnel des Diplômés du Supérieur

Un marché du travail devenu plus difficile

Les diplômés du supérieur connaissent un meilleur devenir professionnel que les diplômés d'un niveau d'études inférieur. Avoir réussi des études supérieures

représente encore et toujours un atout sur le marché du travail¹. Des enquêtes nationales récentes révèlent toutefois une dégradation relative du marché du travail pour les diplômés de ce niveau (enquête du Cereq, dite «Génération 2001» et enquêtes de l'Association Pour l'Emploi des Cadres, Apec). Les enquêtes de l'Ofipe confirment cette dégradation pour les diplômés de l'université de Marne-la-Vallée.

Selon l'enquête *Génération 2001* (Marchal, 2004) (Cereq, 2005), les diplômés du supérieur de l'année 2001 connaissent en 2004 une situation moins favorable que celle connue par les diplômés 1998 en 2001. Les diplômés qui ont obtenu un emploi immédiatement (i.e. en 2001, dans une conjoncture économique qui était encore bonne) et qui l'ont gardé, en restant chez le même employeur, s'en sont mieux sortis que ceux qui ont mis du temps pour trouver un emploi, ou qui l'ont perdu ou qui sont passés par une période de chômage, la conjoncture s'étant dégradée dès la fin 2001². 30 mois environ après l'obtention de leur diplôme, les diplômés 2001 (davantage les diplômés de 1^{er} et de 3^{ème} cycle que les diplômés de 2^{ème} cycle) sont plus souvent chômeurs que les diplômés 1998 (tableau 1); alors que, pour la génération précédente, le taux de chômage baissait avec l'allongement de la durée d'insertion sur le marché du travail, la génération 2001 connaît en 2004 le même taux de chômage qu'en 2001. Les diplômés de 3^{ème} cycle ont plus souvent que les diplômés de 1^{er} et 2^{ème} cycles un contrat de travail stable, une position de cadre dans l'entreprise et un salaire plus élevé; néanmoins, leur situation s'est dégradée par rapport à celle des diplômés 2001 de troisième cycle: leur taux de chômage a plus que doublé (passant de 4 à 9 %); la part de cadres parmi eux a baissé de 5 points (de 80 à 75 %); le pouvoir d'achat de leur salaire (salaire médian de 1.950 euros nets avant impôt sur le revenu) aurait même baissé par rapport à celui de leurs prédécesseurs (la progression de salaire entre le 1^{er} emploi et l'emploi au moment de l'enquête ayant été moins forte que celle de la génération antérieure). Tout se passe donc comme si la prolongation d'études jusqu'à bac+5 ou davantage s'avérait moins «rentable» qu'auparavant.

¹. Cet article explore les stratégies des universités pour améliorer les conditions d'insertion professionnelle de leurs jeunes diplômés. Son objectif n'est pas de construire les modèles explicatifs de cette insertion. Un autre article y a été consacré (Dubois, 2005). Quatre ensembles de facteurs explicatifs y étaient mis en évidence: la situation du marché du travail, les caractéristiques des diplômés prises en compte par les entreprises, les caractéristiques individuelles des diplômés autre que le titre acquis, l'évolution de l'offre de formation et de sa qualité.

². Même quand il y a, après l'obtention du diplôme, accès rapide à une période continue d'emploi (situation observée pour 60 % de la Génération 1998), les trajectoires sont diversifiées. A. Lopez (2005) distingue ainsi six formes de stabilisation rapide; environ un jeune sur cinq (davantage pour les diplômés du supérieur) s'intègre durablement chez le premier employeur avec dès le départ un contrat de travail stable.



Tableau 1. Situation des diplômés du supérieur : chômage, type de contrat, qualification, salaire				
Niveau de diplôme	Taux de chômage	Taux de contrat à durée indéterminée	Taux de cadres	Salaire mensuel net médian (en euros)
premier cycle (bac+2)	8	66	7	1.300
deuxième cycle (bac+3 ou 4)	9	76	30	1.470
troisième cycle (bac + 5 ou davantage)	9	85	75	1.950

Source : Génération 2001, enquêtée en 2004 (CEREQ, 2004). Situation des diplômés 2001 observée en 2004.

Les *enquêtes de l'Apec* confirment une détérioration accrue du marché du travail pour les diplômés des années 2003 et 2004. Elles diffèrent des enquêtes du Cereq sur 3 points: elles concernent des diplômés plus récents, ne prennent en compte que les diplômés de maîtrise (bac+4) et de 3^{ème} cycle (bac+5 à bac+8); enfin elles concernent des diplômés plus récemment entrés sur le marché du travail (devenir professionnel 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme et devenir à 18 mois). Il est donc logique que les enquêtes Apec affichent, pour les diplômés enquêtés, des résultats d'insertion moins bons (pour des raisons de conjoncture et de moins grande ancienneté sur le marché du travail. 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme (tableau 2), 49 % des diplômés 2003 et 2004 sont à la recherche d'un emploi. De 2004 à 2005, dates des 2 enquêtes, la situation s'est détériorée pour les jeunes diplômés du supérieur long: 49 % seulement des diplômés 2004 ont un contrat de travail stable (60 % pour les diplômés 2003 en 2004); 49 % sont cadres (56 % pour les diplômés 2003); le salaire médian annuel brut est de 23.000 euros (soit 1.530 euros en salaire mensuel net). En 2005, 18 mois environ après l'obtention de leur diplôme, 11 % des diplômés 2003 sont encore à la recherche d'un premier emploi et le taux de chômage global de la cohorte est de 20 % (49 % un an plus tôt). En 2005, la situation des diplômés 2003 qui étaient déjà en emploi en 2004 est meilleure que celle des diplômés 2003, en emploi en 2005 mais qui étaient en chômage en 2004: ils ont plus souvent un contrat stable (80 % contre 50%), sont plus souvent cadres (62 % contre 48 %), et 62 % ont un salaire annuel supérieur à 22.000 euros. Ainsi, tout se passe comme si les diplômés qui n'obtiennent pas tout de suite un emploi diminuent leurs exigences, acceptent des conditions d'emploi moins favorables: les diplômés 2003, en chômage en 2004 et en emploi en 2005, ont, à

ancienneté quasi identique sur le marché du travail, moins souvent un contrat stable et sont moins souvent cadres que les diplômés 2003 en emploi en 2004.

Tableau 2. Situation des diplômés du supérieur long (bac+4 à +8): chômage, type de contrat, qualification, salaire

	Taux de chômage		Taux de contrat à durée indéterminée	Taux de cadres	Taux de diplômés ayant un salaire annuel > à 22.000 euros
diplômés 2003 en 2004	49 %		60 %	56 %	55 %
diplômés 2003 en 2005	20 %	déjà en emploi en 2004	80 %	62 %	62 %
		au chômage en 2004	50 %	48 %	
diplômés 2004 en 2005	49 %		49 %	49 %	Salaire médian 23.000 euros

Source : Diplômés 2003 et 2004 : situation professionnelle en 2005 (APEC, 2005)

Les résultats des *enquêtes de l'Ofipe* de l'université de Marne-la Vallée confirment les tendances observées par les enquêtes nationales (tableau 3): le devenir professionnel des titulaires d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS = bac+5), devenir observé 18 mois environ après l'obtention du diplôme, demeure globalement meilleur que celui observé dans la France entière (effet du dynamisme du marché du travail en région parisienne), mais il se dégrade d'année en année: progression du taux de chômage (17 % pour les diplômés 2003), diminution des taux de contrats de travail stables et de cadres, diminution du salaire.

Tableau 3. Situation des diplômés de DESS de l'université de Marne-la-Vallée : chômage, type de contrat, qualification, salaire

	Taux de chômage	Taux de contrat à durée indéterminée	Taux de cadres	Salaire mensuel net médian (en euros)
Diplômés 1999 (n=300)	7	85	82	1.905
Diplômés 2000 (n=409)	11	87	86	1.982
Diplômés 2001 (n=469)	14	84	73	1.982
Diplômés 2002 (n=548)	16	66	70	1.800
Diplômés 2003 (n=469)	17	71	78	1.850

Source : OFIPE, Ofipe résultats, n°12, 2001, n°21, 2002, n°34, 2003, n°44, 2004, <http://www.univ-mlv.fr/ofipe>



Des raisons de la dégradation relative du marché du travail des diplômés du supérieur

En France, dans le cadre de la planification du lendemain de la seconde guerre mondiale, a été créée une nomenclature des niveaux de formation et d'emploi, établissant une liaison objective et subjective entre le titre (le diplôme) et l'emploi: un diplômé du supérieur long s'attend à ne pas connaître de chômage, à avoir un contrat de travail stable et le statut de cadre, à percevoir un salaire élevé. Cette situation favorable demeure celle de la majorité des jeunes diplômés du supérieur long. Si la dégradation relative des conditions d'emploi de ces jeunes diplômés, observée ces années récentes, se poursuivait, il pourrait ne plus en être ainsi dans les années à venir. Pourquoi cette dégradation relative?

L'évolution du marché du travail est structurellement favorable aux diplômés du supérieur long. Le nombre de cadres dans la population active a progressé de plus de 60 % au cours des 20 dernières années; il est désormais supérieur à 4,5 millions d'actifs (Dares, 2004). La part des diplômés du supérieur long dans l'ensemble de ces professions croît régulièrement: en 2002, 55 % des cadres étaient titulaires d'un diplôme bac+3 ou davantage contre 44 % en 1990 (des cadres non diplômés ou peu diplômés partent en retraite et sont remplacés par des jeunes diplômés); les diplômés du supérieur long représentent près de 70 % des cadres de moins de 30 ans en 2002 (45 % en 1990). La progression du nombre de cadres au cours des années 1982-2002 a été la plus forte pour les emplois de formateurs et recruteurs (+341 %), de personnels d'études et de recherche (+153 %), d'informaticiens (+147 %), de cadres administratifs, comptables et financiers (+109 %), de professionnels de la communication et de la documentation (+108 %), de professionnels du droit (+96 %). La progression de leur nombre se poursuit au cours de la décennie 2000-2010 (Amar et Topiol, 2001) (Cgp, 2001): elle sera la plus forte pour les formateurs et recruteurs, les personnels d'études et de recherche, les informaticiens, les professionnels de la communication et de la documentation, les cadres et dirigeants d'entreprise; elle sera la plus faible pour les enseignants et les cadres de la fonction publique.

Combien de diplômés du supérieur débutants, titulaires d'au moins un bac+3, sont recrutés chaque année en France? 112.500 débutants (= présents sur le marché du travail depuis 5 ans et moins et donc âgés pour la plupart de moins de 30 ans), en moyenne annuelle au cours des années 1998-2002, ont été embauchés dans des fonctions de cadres (soit près de 19 % des embauches de cadres) (Dares, 2004). Parmi les cadres âgés de moins de 30 ans, 69 % en 2002 étaient titulaires d'un



diplômé d'au moins bac + 3; cette proportion est croissante; aujourd'hui, on peut donc estimer à environ 80.000 le nombre annuel de recrutements de diplômés du supérieur long débutants dans des fonctions de cadres. Ce nombre est-il suffisant pour absorber le flux de diplômés arrivant sur le marché du travail? La réponse est non.

La production de diplômés du supérieur progresse chaque année (tableau 4). Deux périodes et trois niveaux de formation doivent être distingués. Dans la première moitié des années 90, l'explosion du nombre d'étudiants induit une forte croissance du nombre de diplômes délivrés, en 1^{er} et surtout en 2^{ème} cycle (+ 78% en licence, bac+3). Depuis 2000, on observe une stabilisation des titres délivrés en 1^{er} cycle et une faible croissance en 2^{ème} cycle (licence et maîtrise). Le fait le plus marquant de la période est une croissance ininterrompue et importante du nombre de diplômes délivrés à bac+5 (diplômes du supérieur long): +35 % de 1990 à 1995, +20 % de 1995 à 2000, +27 % de 2000 à 2003; 125.600 diplômes de bac+5 ont été délivrés en 2003; parmi les diplômes à bac+5, le Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) attire de plus en plus les étudiants: 12.600 diplômés délivrés en 1990, 48.000 en 2003 (+380 %).

	1990	1995	2000	2001	2002	2003
Bac+2						
DUT	29.000	37.400	47.500	48.000	48.900	48.100
BTS	53.100	78.200	95.500	99.300	103.500	103.500
DEUG	88.400	132.400	124.800	121.800	120.900	119.000
Total des diplômes bac+2	170.500	248.000	267.800	269.100	273.300	270.600
Indice 100 en 1990	100	145	157	158	160	159
Indice 100 en 1995		100	108	109	110	109
Bac+3. Licence	71.300	127.200	135.400	132.800	138.200	146.400
Indice 100 en 1990	100	178	189	186	194	205
Indice 100 en 1995		100	106	104	108	115
Bac+4 Maîtrise	51.200	80.400	93.300	95.800	96.000	97.200
Indice 100 en 1990	100	157	182	187	188	190
Indice 100 en 1995		100	116	119	119	121
Bac+5						
DEA	20.000	25.400	23.400	24.500	26.500	26.800
DESS	12.600	21.100	32.600	38.100	44.000	48.000
Ingénieurs	16.100	20.300	24.600	26.000	26.200	26.400
Ecoles de commerce	12.200	15.300	18.300	20.700	21.400	24.400
Total des diplômes bac+5	60.900	82.100	98.900	109.300	118.100	125.600
Indice 100 en 1990	100	135	162	179	194	206
Indice 100 en 1995		100	120	133	143	152
Doctorat	7.200	9.200	10.000	9.000	8.600	8.500
Indice 100 en 1990	100	128	139	125	119	118
Indice 100 en 1995		100	109	98	94	92

Source : DEP, Repères et Références Statistiques sur l'Education et la Formation, <http://www.education.gouv.fr/stateval>



La croissance du nombre de diplômes délivrés, en particulier du nombre de diplômes du supérieur long, n'est pas liée à un effet démographique: en 1990, les jeunes âgés de 20 ans étaient 849.000, en 1995, ils étaient 734.000, en 2000, 803.000, en 2005, 774.000 (Beaumel, 2004). Depuis 1995, elle n'est pas non plus due à une progression du taux d'accès des jeunes à l'enseignement supérieur (depuis cette date, ce taux est globalement stable). Elle est l'effet à la fois de l'allongement des études (Leseur, 2005). Celui-ci n'est pas seulement lié à la situation difficile du marché du travail; il est également explicable par la réforme des études. La France a adopté le processus de Bologne en deux temps. En 1999, est créée la licence professionnelle (troisième année d'études supérieures), accessible aux diplômés de DUT (diplôme universitaire de technologie) et de BTS (brevet de technicien supérieur): les universités s'emparent de ce nouveau diplôme et obtiennent des habilitations pour le mettre en œuvre; les premiers diplômés de licence professionnelle sont délivrés en 2001 (ceci peut expliquer la progression importante de licences délivrées - dont les licences professionnelles - en 2002 et en 2003). En 2002, la France restructure profondément son système d'études supérieures, en créant le système LMD (licence: trois années d'études supérieures; master: deux années d'études supérieures après la licence; doctorat: 3 années d'études supérieures après le master); à la rentrée 2005, la plupart des universités ont «basculé» vers le système LMD. Ce basculement a été l'occasion pour les universités de diversifier et d'enrichir leur offre de formation; dans certains cas, on assiste à une véritable explosion du nombre de licences professionnelles et de masters professionnels (ceux-ci remplacent les DESS). On peut donc pronostiquer, sans aucun risque de se tromper, que de plus en plus d'étudiants obtiendront une licence (Dubois 2004) (Coquard, 2005) ou un master.

Dès avant la réforme des études et a fortiori avec la mise en œuvre de la réforme, qu'observe-t-on et que va-t-on observer pour les étudiants diplômés du supérieur long arrivant sur le marché du travail? Rappelons les chiffres: 80.000 embauches de cadres débutants environ chaque année et, déjà en 2003, plus de 125.000 diplômés titulaires d'un diplôme de niveau bac+5, effectif auquel il faut ajouter plus de 20.000 étudiants, titulaires d'une licence ou d'une maîtrise qui réussissent les concours de l'éducation nationale, qui deviennent professeurs (métier classé «cadre»).

Le déséquilibre entre la demande et l'offre d'emploi au niveau «cadre débutant» est patent et ne pourra que s'accroître³.

Ce déséquilibre entre l'offre et la demande explique certainement la dégradation relative observée sur le marché du travail: diminution du taux de cadres (et donc déclassement objectif des diplômés du supérieur long dans un statut de profession intermédiaire ou d'employé), du taux de contrats de travail stables, du salaire perçu. Cette dégradation fait «*cercle vicieux*»: dégradation du marché du travail, allongement des études, accroissement du nombre de diplômés du supérieur long, renforcement de la dégradation du marché du travail, progression des effectifs de diplômés en «file d'attente».

Le déséquilibre, source de chômage, est particulièrement fort dans certaines familles professionnelles de cadres (tableau 5), y compris dans les familles dont l'emploi croît, dans les familles qui embauchent des jeunes débutants diplômés du supérieur. Les marchés du travail sont en effet segmentés et se différencient par leur taux d'accueil de débutants: les marchés professionnels à intégration réglementée et à flux de diplômés maîtrisés (le marché des enseignants et des médecins par exemple) sont ouverts aux débutants; les marchés internes d'entreprise (promotions internes et exclusion sélective des débutants) obligent à occuper des emplois de départ non cadres; les marchés externes mettent en compétition généralisée débutants et actifs expérimentés. «L'économie française est dominée par les marchés internes» (Gautié, 2002). «Les marchés internes se seraient resserrés sur les âges intermédiaires, la conséquence en étant un système où la flexibilité de l'emploi est reportée sur les tranches d'âges extrêmes et où l'accès à l'emploi des jeunes ou le maintien dans l'emploi des plus âgés est particulièrement malaisé» (Marchand, 2004).

Ainsi, en dépit d'un taux élevé de croissance de l'emploi cadre, d'un nombre important d'embauches de jeunes débutants, le taux de chômage est élevé chez les informaticiens cadres. La famille «professionnels de la communication et de la documentation» emploie de plus en plus de jeunes cadres diplômés du supérieur long, embauche près de 5.000 débutants par an, mais près de 25.000 titulaires d'un diplôme égal ou supérieur à bac+3 sont à la recherche d'un emploi en 2002. La multiplication des diplômes en informatique et en communication n'est pas sans produire de dégâts.

³. Certes, une partie des diplômés de bac+5 obtiennent leur diplôme dans le cadre de la formation continue. Salariés, ils ne sont pas des débutants sur le marché du travail. Ils ne concurrencent donc pas les diplômés débutants sur les offres d'emploi de cadres débutants. Par contre, ils peuvent être candidats à des postes offerts à la promotion. Le ministère de l'éducation nationale ne publie hélas pas de statistiques de répartition des diplômés selon qu'ils sont inscrits en formation initiale ou continue.



Tableau 5. Emploi, embauche et chômage dans 8 familles professionnelles de cadres selon l'année, selon l'âge et selon le niveau de formation					
Famille professionnelle	Emploi		Diplômés en emploi de moins de 30 ans et titulaires d'au moins un bac+3		Nombre d'embauches de débutants (moyenne annuelle 1998-2002)
	Effectifs en 2002	Taux de croissance annuel 1997/2002	1990	2002	
Informaticiens	452.000	8,5 %	28.000	62.000	21.200
Cadres administratifs comptables et financiers	459.000	4,8 %	20.500	40.400	6.400
Personnels d'études et de recherche	265.000	4,1 %	22.800	42.300	10.000
Formateurs, recruteurs	171.000	3,8 %	7.000	11.000	5.000
Professionnels de la communication et de la documentation	167.000	3,8 %	12.800	17.300	4.700
Cadres de la fonction publique	345.000	2,9 %	17.000	23.500	4.100
Enseignants	1.120.000	2 %	58.300	123.000	35.800
Professionnels des arts et des spectacles	184.000	1,6 %	2.900	9.300	5.000
Tableau 5 (suite). Emploi, embauche et chômage dans 8 familles professionnelles de cadres selon l'année, selon l'âge et selon le niveau de formation					
	Demandes d'emploi de jeunes âgés de moins de 30 ans		Demandes d'emploi de titulaires d'au moins un bac+3		Taux global de demande d'emploi
	1997	2002	1997	2002	
Informaticiens	6.100	17.900	6.300	21.200	5,5 %
Cadres administratifs comptables et financiers	10.400	12.000	19.800	26.400	6,5 %
Personnels d'études et de recherche	10.300	9.500	16.100	16.100	4,7 %
Formateurs, recruteurs	4.400	3.700	9.900	11.900	9 %
Professionnels de la communication et de la documentation	13.000	14.200	17.200	24.300	16,2 %
Cadres de la fonction publique	3.200	3.800	4.500	6.900	2,2 %
Enseignants	10.000	8.100	20.300	20.700	1,3 %
Professionnels des arts et des spectacles	41.500	46.800	20.600	31.600	29,4 %
Source. Ministère de l'emploi, DARES, Données de cadrage par famille professionnelle. Evolution 1982-2002. http://www.travail.gouv.fr/etudes/etudes_i.html					

Jusqu'en 2005, le constat d'une situation dégradée et en voie de dégradation encore plus forte n'était pas partagé par tous ou *tous n'en tiraient pas les conséquences*. Le ministre de l'éducation nationale, François Fillon, ne déclarait-il pas en décembre 2004 qu'un des objectifs de la loi sur l'école était de porter à 50% le nombre de diplômés du supérieur parmi les jeunes (Fillon, 2004)? Les organisations d'employeurs faisaient le silence sur la question: cela leur permettait de maintenir la pression sur les salaires, de faire tenir efficacement des emplois de profession intermédiaire par des diplômés surqualifiés, de casser progressivement le lien historique qui existe en France entre le titre et l'emploi. D'autres masquaient le constat en insistant sur l'évolution structurelle du marché du travail (progression régulière du nombre de cadres), sur l'apparition de nouvelles fonctions d'encadrement dans les services à la personne par exemple, sur le redémarrage du marché de l'emploi des jeunes diplômés (Apec, 2005)⁴. D'autres enfin faisaient naître de faux espoirs en affirmant que la génération du papy-boom était en train de partir en retraite et qu'elle allait libérer de nombreux postes de cadres.

Le faible impact du départ en retraite des papy boomers. Les classes d'âge nées entre 1946 et 1950 (un peu plus de 800.000 personnes par an en moyenne encore en vie) sont plus nombreuses que les classes d'âge nées entre 1935 et 1945 (550.000 personnes par année) (Beaumel, 2004); les départs en retraite vont donc être plus nombreux. Toutefois, la génération du papy-boom est déjà significativement partie en retraite ou en préretraite; le taux d'activité des 55-59 ans n'était que de 61,6 % en 2002 (Attal-Toubert, 2004). Cette génération est donc composée de 420.000 actifs par classe d'âge annuelle; vu le taux de cadres observé dans cette classe d'âge, cela correspond à 74.000 cadres susceptibles de partir en retraite chaque année, soit environ 20.000 postes de cadres supplémentaires libérés par rapport à la génération précédente. Vu le taux d'embauches de cadres débutants (Dares, 2004), parmi ces 20.000 postes, environ 4.000 sont susceptibles d'être offerts à des diplômés débutants. Ces 4.000 embauches supplémentaires ne sont donc pas susceptibles de réduire significativement le déséquilibre observé entre l'offre et la demande d'emplois de cadres débutants.

La situation risque de se dégrader encore plus si la situation économique reste languissante et si la politique gouvernementale de réduction des déficits publics conduit à faire baisser significativement les effectifs dans la fonction publique, en ne remplaçant pas systématiquement les départs en retraite.

Au printemps 2005, la situation dégradée des jeunes diplômés du supérieur commence à attirer *l'attention des syndicats étudiants et des pouvoirs publics*. L'enquête nationale sur la santé des étudiants (Lmde, 2005) révèle qu'un étudiant sur

⁴. «L'amélioration du marché de l'emploi cadre commence à se répercuter sur celui des jeunes diplômés. La part des offres sur lesquelles ils peuvent postuler a gagné 3 points en 1 an. Sur les 8 premiers mois de l'année, 24.000 offres APEC étaient ouvertes aux débutants» (Apec, Septembre 2005). En Octobre 2005, 2.765 offres «jeunes diplômés» sont en ligne sur le site de l'Association.



deux n'a pas confiance en l'avenir. En avril 2005, le secrétaire d'Etat à l'insertion professionnelle des jeunes, Laurent Hénart, installe un groupe de travail pour faciliter l'insertion des jeunes sortant de l'enseignement supérieur (celui-ci propose de faciliter la reprise de petites et moyennes entreprises par des diplômés du supérieur). Le Conseil Economique et Social est également saisi; il remet ses propositions en juillet 2005: améliorer l'information et l'orientation des étudiants (grâce au renforcement de la formation des enseignants et des personnels d'orientation), développer la formation en apprentissage, les ateliers d'accompagnement à l'insertion professionnelle (Walter, 2005); le Ces reconnaît certes qu'il «faut renforcer l'adéquation entre la formation et l'emploi», mais il souligne «les risques d'une formation initiale qui serait pensée sous le seul angle des exigences du marché du travail». Ces propositions ne vont pas au fond des problèmes; elles ne questionnent pas la responsabilité des universités, leur stratégie. La seconde partie de l'article est dédiée aux stratégies des universités.

Trois Responsabilités pour les Universités

Le marché du travail demeure structurellement et globalement favorable aux diplômés du supérieur. Mais l'entrée sur le marché, une fois le diplôme obtenu, est devenue difficile pour une part de plus en plus importante de diplômés, en raison d'un déficit d'offres d'emploi de débutants par rapport au nombre de jeunes à la recherche d'un premier travail, en particulier dans certains secteurs d'activité et dans certaines familles professionnelles. Il en résulte, lors du processus d'insertion professionnelle, l'apparition de périodes intermédiaires de plus en plus longues, de parcours de plus en plus complexes entre l'école et l'emploi: travaux exercés pendant les études, formations en alternance, retours en formation après des premières recherches d'emploi infructueuses, entrées sur le marché avec un contrat de travail «aidé» financièrement par l'Etat. Ces «zones de turbulences ont un impact important sur les trajectoires professionnelles ultérieures» (Mansuy et Marchand, 2005). Dans ce contexte, que peuvent, que doivent faire les universités ? Elles doivent non seulement remplir leur mission de préparation à l'emploi, mais elles doivent également avoir une véritable stratégie à l'égard du devenir professionnel de leurs diplômés. Cette stratégie peut se décomposer en 3 volets: information et orientation des étudiants, partenariats avec les entreprises, qualité de l'offre de formation. Cette stratégie a pour objectif de donner des avantages compétitifs additionnels aux diplômés. Dans un marché du travail concurrentiel, les universités doivent armer leurs étudiants pour réussir. Une stratégie universitaire offensive est cependant fort difficile à mettre pleinement en

œuvre. Cette seconde partie de l'article mobilise des informations qualitatives, issues de l'expérience de l'auteur dans son université en tant que responsable d'un observatoire et directeur d'une formation professionnelle.

Informier et orienter les étudiants : connaître les marchés du travail pour agir

Informier et orienter les étudiants, les préparer à l'emploi fait partie intégrante des missions des universités. Elles doivent remplir mieux cette mission, en outillant les futurs diplômés de connaissances sur le fonctionnement des marchés du travail et de savoir-faire pour affronter celui-ci dans les meilleures conditions. Ce premier volet de stratégie universitaire vise clairement une *amélioration du «capital humain» des diplômés*, une progression de leurs compétences individuelles, une individualisation différenciée de ces compétences. L'hypothèse est en effet que les compétences pour accéder au marché du travail dans les meilleures conditions sont inégalement distribuées dans la population des jeunes diplômés débutants, au sein d'un même établissement et d'un établissement à l'autre. La stratégie d'une université offensive est donc de jouer simultanément sur les phénomènes d'égalité et d'inégalité. Elle est d'abord d'égaliser, en interne, les chances de tous les étudiants inscrits, de faire progresser collectivement leurs atouts par rapport à ceux des diplômés des institutions d'enseignement supérieur qui, de longue date, ont donné des outils d'attaque du marché à leurs étudiants (les écoles de commerce et d'ingénieurs): il s'agit là d'une stratégie de rattrapage de retards sur des institutions plus avancées. La stratégie est aussi de se distinguer des autres universités (de celles qui ne mettraient pas en œuvre une telle stratégie): il s'agit là d'une stratégie de création d'inégalités, de création de singularités objectives ou encore d'avantages compétitifs sélectifs.

L'université de Marne-la-Vallée, créée au début des années 90 dans l'est francilien pour désengorger les universités de Paris intra-muros et forte aujourd'hui de 11.000 étudiants, s'est dotée progressivement d'instruments de préparation à l'emploi. Outre un service d'information et d'orientation prescrit par la loi, l'université possède, depuis 1999, un observatoire des formations, insertions professionnelles et évaluations: celui-ci a déjà mené cinq campagnes annuelles d'enquêtes sur le devenir professionnel des diplômés de l'université et dispose donc de séries historiques permettant des comparaisons. Seconde étape dans la mise au point de l'outillage: la création en 2004, grâce à un financement de la région Ile-de-France, de modules de formation intitulés *«construction du projet d'études et du projet professionnel»*. Par ce



module, qui s'appuie sur les résultats des analyses de l'Ofipe et qui conjugue enseignement en face à face et enseignement à distance grâce à des outils Web, près de 500 étudiants peuvent mieux identifier leurs compétences, leurs points faibles et leurs points forts (et mieux mettre ces derniers en valeur dans leur CV, leur lettre de motivation, leur entretien d'embauche), connaître les métiers accessibles aux diplômés de leur discipline, le marché du travail de ces métiers, les formations qui y mènent; ils deviennent ainsi acteurs de leur trajectoire. Toutes ces initiatives, qui visent à mieux les armer dans l'accès au marché du travail, ne sont pas garanties de succès⁵.

Le succès – un progrès des connaissances et savoir-faire étudiants – suppose une mobilisation et une efficacité organisationnelle dans l'université. Il suppose la *performance de son observatoire* (quantité et qualité des enquêtes, mise à disposition des résultats dans des délais courts, veille informationnelle à l'égard des données du marché du travail), une bonne coordination entre l'observatoire et les responsables de formation (des répertoires des emplois occupés par leurs diplômés leur sont fournis), et, dans la durée, un investissement financier de l'université⁶ et un travail constant de persuasion auprès des enseignants. La plupart de ceux-ci sont certes d'accord pour dire que les formations universitaires doivent préparer à l'emploi, mais peu ont été d'accord pour accepter que le module « construction du projets d'études et du projet professionnel » soit considéré comme un réel module de formation, donnant donc droit à l'obtention de crédits ECTS, validant des connaissances nouvelles et des savoir-faire accrus acquis par les étudiants pour affronter ces marchés; c'est ainsi que ce module, financé pour 1.000 étudiants, n'a pu, faute d'avoir obtenu l'accord de certaines facultés, être suivi que par environ 500 étudiants.

Revenons à la question de la *veille informationnelle sur les compétences* attendues par les entreprises qui recrutent les jeunes diplômés du supérieur⁷ et que

⁵. Réunis à Toulouse en juin 2005, « les pilotes de modules projet professionnel de l'étudiant, modules existant dans 35 universités, souhaitent se constituer en association et définir une charte pour donner plus de cohérence à leurs enseignements et en garantir la qualité » (dépêche AEF du 24 juin 2005).

⁶. Le module de formation « construction du projet d'études et du projet professionnel » a été financé par la région en 2004-2005. En octobre 2005, la direction de l'université n'a pas encore pris de décision claire pour relayer le financement régional en 2005-2006 : elle essaie de reporter le coût sur les facultés.

⁷. L'enquête, réalisée de la mission Education économie emploi (Mee, 2001) sur les pratiques de recrutement des entreprises privées à l'égard des jeunes diplômés du supérieur long révèle que la plupart d'entre elles accordent une importance au diplôme en tant qu'il signifie un niveau et un domaine de connaissances acquises. Un niveau: les entreprises privées ne recrutent plus qu'exceptionnellement à bac+4; un domaine de connaissances acquises : elles font davantage confiance aux diplômés des écoles d'ingénieurs et de commerce; elles sont cependant sensibles à la réputation de l'institution: elles hiérarchisent strictement ces écoles. Elles sont également sensibles au profil de la formation suivie: elles font ainsi confiance aux diplômés des disciplines scientifiques appliquées et à un moindre degré aux

ceux-ci se doivent d'acquérir. Cette veille doit être continue et fort réactive: il faut pouvoir toujours indiquer aux étudiants les nouvelles tendances des marchés, signaler les compétences qui demeurent nécessaires pour décrocher un emploi mais qui ne sont plus suffisantes, identifier celles qui restent discriminantes et qu'il faut donc avoir en bagage pour se donner des atouts supplémentaires. Deux exemples de ce qui était vrai hier et qui l'est beaucoup moins aujourd'hui: ils sont fournis par l'enquête Apec 2005 et concernent des qualités possédées par de plus en plus d'étudiants. Le premier concerne l'expérience professionnelle acquise en cours d'études; alors que toutes les enquêtes concluaient à un rôle positif du stage en cours d'études sur l'insertion, l'enquête révèle que le stage est moins discriminant qu'il ne l'a été; certes, il est apprécié par les recruteurs car «il donne une vision plus réaliste de l'entreprise, notamment sur la notion d'équipe»; il l'est surtout quand il a été effectué dans une entreprise du même secteur d'activité⁸. Mais le stage n'est plus un sésame car, avec le développement des formations professionnelles incluant un stage obligatoire et avec la réforme des études (introduction de stages dans toutes les formations de master), le stage est devenu un bien commun (plus de 90 % des diplômés en ont effectué un); ce qui devient dès lors discriminant, c'est le nombre de stages effectués et leur durée totale.

Même évolution pour ce qui est de *l'impact de la mobilité géographique* sur le devenir professionnel des diplômés du supérieur long. Déjà, dans les années 90, la mobilité géographique à la sortie des études avait progressé significativement, en particulier la mobilité de la province vers l'Ile-de-France (Martinelli, 2001). Pour les étudiants formés en province, la mobilité vers l'Ile-de-France s'avérait payante: ils y accédaient à des emplois plus qualifiés et mieux rémunérés que ceux obtenus par leurs collègues restés dans leur région de formation ou mobiles vers une autre région. En 2005, 83 % des diplômés du supérieur long seraient prêts à changer de région pour obtenir un emploi et 63 % seraient même prêts à changer de pays (Apec, 2005). En 2005, plus d'un jeune diplômé en emploi sur deux a été mobile pour ses études, et plus

diplômés de gestion. L'enquête Apec confirme cette hiérarchie des disciplines: 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, le taux d'emploi est le plus élevé pour les titulaires d'un diplôme d'ingénieurs ou de sciences appliquées, puis pour les titulaires d'un diplôme d'économie, de gestion ou d'école de commerce; les diplômés en sciences fondamentales ont le taux d'emploi le plus faible. 18 mois après l'obtention du diplôme, ce sont les titulaires de sciences humaines qui ont le taux d'emploi le plus faible.

⁸. De même, l'enquête Cereq Génération 1998 (Bédoué et Giret, 2005) révélait que le travail pendant les études n'est pas toujours payant lors de l'insertion: «ce sont les emplois les plus qualifiés et les plus proches de la formation suivie qui sont les plus valorisés par les étudiants et par leurs employeurs. Les auteurs notent «l'absence de lien systématique entre le sentiment pour l'étudiant d'avoir acquis des compétences et la reconnaissance à court terme par le marché».



d'un diplômé en emploi sur deux travaille dans une région qui n'est pas celle où il est né; les diplômés sédentaires (ni mobilité pour études, ni pour mobilité pour emploi) sont une minorité (24%). Ainsi, l'acceptation de la mobilité et la mobilité effective deviennent progressivement une qualité incontournable attendue chez les diplômés du supérieur. C'est de moins en moins une qualité discriminante et «rentable»; la mobilité concrétisée au cours des études et dans l'accès à l'emploi n'aurait plus un impact que sur la durée de la recherche d'emploi (elle la diminuerait de près d'un mois).

Les enquêtes Apec (2004, 2005) révèlent des *décalages persistants de perception entre les recruteurs et les diplômés*. Les diplômés parlent d'opacité, d'impuissance, d'injustice. Ils sont pourtant bien obligés d'écouter les recruteurs! Ceux-ci proposent une «structure attractive impliquant un engagement à long terme et des perspectives d'évolution, grâce à la possibilité de formations»; ils ne placent qu'en second rang l'ambiance de travail et le niveau de salaire. A l'inverse, les jeunes mettent en avant des centres d'intérêt qui s'inscrivent dans une perspective immédiate: un poste intéressant qui permette de valoriser leur formation et un contexte relationnel épanouissant; ils n'abordent que de façon secondaire les perspectives d'évolution. Même décalage de perception et d'exigences pour ce qui concerne la compétence d'autonomie: «les recruteurs expriment le souhait que l'autonomie soit acquise le plus rapidement possible et que les jeunes diplômés ne tardent pas à assumer leurs responsabilités; pour eux, autonomie va de pair avec responsabilité». Chez les jeunes, le critère d'autonomie est certes important, mais il n'est pas décisif pour l'acceptation d'un emploi. On rencontre chez eux deux conceptions de l'autonomie: pour les uns, l'autonomie signifie la «possibilité de gérer son temps, de s'organiser sans avoir à en rendre compte»; pour les autres, c'est la crainte «d'être complètement livré à soi-même»; ceux-là attendent d'être formés avant d'assumer pleinement leurs responsabilités. Les diplômés formés à l'autonomie au sens de prise rapide de responsabilités ont encore un atout sur les diplômés qui n'auraient pas compris l'exercice de l'autonomie dans l'entreprise⁹. Les universités et les enseignants ont une responsabilité à cet égard: celle de mettre en œuvre une pédagogie de réalisation de projets en lieu et place d'un contrôle classique des connaissances acquises. On devine

⁹. L'enquête déjà mentionnée (Mee, 2001) met en avant les points forts et les points faibles des formations des écoles d'ingénieurs ou de commerce et des formations universitaires. Chez les diplômés des écoles, les employeurs apprécient la formation généraliste et polyvalente, le processus de sélection à l'entrée, la compétition entre les écoles, la faculté pour les entreprises à intervenir sur les programmes; elles reprochent aux écoles... une production quantitativement insuffisante de diplômés. Chez les diplômés universitaires, les entreprises apprécient une grande autonomie, une capacité d'ouverture et de créativité; elles leur reprochent d'être insuffisamment préparés aux réalités de l'entreprise. La capacité à l'autonomie fait donc partie des atouts relatifs des diplômés universitaires.

les réticences d'une partie du corps enseignant: la négociation de projets réels avec les entreprises, l'apprentissage de la gestion de projet, le suivi de projet sont dévoreurs de temps et d'énergie; l'activité de recherche en pâtit.

La *connaissance du secteur d'activité et de l'entreprise* qui propose un emploi est une exigence des recruteurs. Elle peut devenir rapidement une qualité générique que possèderaient tous les jeunes diplômés – mais qu'ils sont loin encore de posséder tous (Apec, 2004). Dans les offres d'emploi qu'elle met sur le marché, l'entreprise se met de plus en plus souvent en scène (Marchal et Torny, 2001): prend une place grandissante dans les annonces (offres d'emploi) la mention de données chiffrées sur son activité et ses résultats, son importance sur le marché, son potentiel de développement, la qualité de ses produits. De plus en plus d'entreprises ont un site Internet et une parfaite maîtrise de la navigation sur la toile doit faire partie de la compétence des jeunes diplômés: ils ne seraient pas pardonnés si, dans leur lettre de motivation pour occuper l'emploi ou a fortiori dans leur entretien d'embauche, ils ne manifestaient aucune connaissance de l'entreprise qui pourrait les recruter.

Enfin, les enquêtes Apec donnent, sans les mentionner comme tels, des exemples de *qualités encore discriminantes et payantes*: la capacité à choisir les meilleurs supports pour faire connaître sa candidature aux recruteurs, la capacité à anticiper et enfin la capacité à mener plusieurs activités de front (en l'occurrence ici mener des études et rechercher un emploi). Tant les enquêtes Apec que les enquêtes de l'observatoire de l'université de Marne-la-Vallée révèlent que près d'une embauche sur deux est issue d'une approche directe faite par les candidats à l'emploi: candidature spontanée par courrier ou par Internet, prise de contact direct avec l'entreprise, par téléphone ou sur un salon, mobilisation de réseaux, cooptation permise par la mobilisation des associations d'anciens élèves. Les recrutements par Internet (dépôt de CV en ligne ou réponse à une offre d'emploi en ligne) progressent chaque année¹⁰. Les universités ont donc la responsabilité de permettre à tous les

¹⁰. Faut-il que les universités deviennent des intermédiaires sur le marché du travail, des agences de l'emploi ? En octobre 2005, l'université de Marne-la-Vallée s'insère dans le réseau PlaceOjeunes, outil de mise en relation des sites web ressources humaines d'entreprises et des intranets d'institutions d'enseignement supérieur. Elle négocie également un partenariat avec une entreprise privée pour que soient accessibles aux étudiants toutes les offres d'emploi de l'Apec et pour que les étudiants puissent déposer leur CV en ligne. L'auteur ne croit pas à l'efficacité de ces initiatives : les sites de recrutement par Internet, publics et privés, sont déjà nombreux. La gestion, la mise des offres en ligne et le suivi des mises en relation nécessitent un travail de professionnel ; les risques d'obsolescence des offres sont forts ; le nombre d'offres risque d'être limité ou en décalage avec les demandes des étudiants : une enquête commanditée par PlaceOjeunes révèle d'ailleurs un décalage entre les envies des étudiants et les offres des entreprises (Aef, 2005).



étudiants d'accéder facilement au réseau informatique et d'inciter les étudiants et leurs parents à s'équiper d'ordinateurs domestiques reliés au réseau haut débit.

La *capacité à anticiper la recherche d'emploi*. 39 % des jeunes diplômés en emploi au printemps 2005 avaient commencé leur recherche d'emploi avant même l'obtention de leur diplôme: il s'agit donc d'une minorité (Apec, 2005). La durée médiane de recherche pour ceux qui ont trouvé un emploi a été de 2,7 mois (la moyenne étant de 3,5 mois). Six à neuf mois après l'obtention de leur diplôme, 42 % des jeunes diplômés sont toujours à la recherche d'un premier emploi. Pour ceux-là, cette longue période, surtout au-delà de 3 mois de recherche, est dévastatrice: «période semée d'obstacles, qui amoindrit l'efficacité, détruit les énergies et entame le crédit des entreprises... Phase anxiogène qui fait ressentir un isolement croissant... Les jeunes finissent par élargir le cercle de leurs recherches, s'éloignent progressivement du profil de poste correspondant le mieux à leurs diplômes, sont contraints d'abaisser leur niveau d'exigences... Ce renoncement est souvent vécu comme une défaite». Perte de confiance en soi, perte de confiance dans la valeur du diplôme obtenu (certains retournent donc en formation), perte de confiance dans les entreprises qui recrutent. L'auteur a prévenu ses étudiants de licence professionnelle de cette période difficile et les a incités à rechercher un emploi dès le mois de mars, i.e. au moment même où ils commençaient leur stage en entreprise. Peu d'étudiants ont déposé leur CV sur des sites Internet d'entreprise, peu ont envoyé des candidatures spontanées... La responsabilité des universités ne devrait-elle pas d'obliger les diplômés à commencer plus tôt leur recherche d'emploi, de vérifier qu'ils le font en intégrant cette recherche dans les modalités de contrôle des connaissances? La capacité d'anticipation, conjuguée à la capacité de mener en parallèle des tâches qui n'ont pas le même horizon temporel, ne fait-elle pas partie de l'univers quotidien des cadres et professions intermédiaires aujourd'hui? Assistants de projets et chefs de projets ont des projets en cours de réalisation et doivent en parallèle anticiper et préparer des projets futurs.

Envoyer des signaux aux entreprises et négocier des arrangements institutionnels

Par l'information et l'orientation, par l'invention de nouveaux outils de préparation à et de recherche d'emploi, les universités peuvent faire progresser le «capital humain» de leurs diplômés en les dotant de connaissances sur le fonctionnement des marchés du travail et les exigences des recruteurs, de compétences plus grandes de

mobilité, d'autonomie, de responsabilité, d'anticipation, de capacité à mener des travaux en parallèle, de savoir-faire en conduite de projets. Les universités ne doivent pas se contenter d'actions sur les diplômés, elles doivent également développer une stratégie auprès des entreprises, *chercher à influencer le marché du travail*. Elles doivent envoyer des signaux aux entreprises (stratégie de communication sur les formations et les diplômés) et négocier des arrangements institutionnels (stratégie de constitution de réseaux et de partenariats). Cette stratégie universitaire n'est pas assurée de succès.

Dans le *modèle d'appariement* (Mansuy et Marchand, 2005), «l'information, incomplète et asymétrique lors des premiers emplois, est progressivement révélée lorsque l'expérience de travail s'accumule. On s'attend alors à un impact des débuts professionnels décroissant avec la durée de cette expérience». Selon cette perspective, les universités peuvent s'outiller pour révéler aux entreprises, avant l'arrivée de leurs diplômés sur le marché, les capacités productives de leurs candidats à un premier emploi. Cette stratégie de révélation des qualités auprès des recruteurs comporte plusieurs volets: communication élaborée (sites Internet pour présenter les formations, plaquettes d'information, mailings, lettres d'information), intégration de professionnels dans les enseignements et dans la conduite de la formation (comité de pilotage de la formation, conseil de perfectionnement), développement des formations en alternance (l'apprentissage est un moyen pour l'entreprise d'apprécier en situation réelle les capacités des diplômés)¹¹.

La réforme des études (mise en œuvre du processus de Bologne par la création du LMD en 2002) prescrit la mise en œuvre d'un *supplément au diplôme*. Le format et le contenu de celui-ci ne sont pas précisés par la réglementation. En Juillet 2004, l'Amue (Agence de mutualisation des universités) organise un «séminaire de sensibilisation sur la nécessité de concevoir des parcours de formation cohérents, d'en décliner les objectifs pédagogiques correspondants et de traduire les acquis des étudiants en termes de compétences». Ce séminaire est également «l'occasion de présenter un modèle et des exemples d'annexe descriptive au diplôme dans laquelle figurera la liste des compétences correspondant au diplôme décerné, de recueillir des

¹¹. L'université de Marne-la-Vallée est, parmi toutes les universités françaises, celle qui a le plus d'étudiants bénéficiant d'un contrat d'apprentissage (1.000 étudiants environ par an) ; à elle seule, elle scolarise environ 10 % des apprentis qui suivent des études supérieures en France. Cette performance, initiée dès l'origine de l'université, rend compte des spécificités de l'insertion professionnelle de ses diplômés à bac + 5 : 40 % des diplômés de DESS de 1999, 2000, 2001 et 2002 ont trouvé leur emploi dans l'entreprise dans laquelle ils ont effectué leur contrat d'apprentissage ou dans l'entreprise qui les a accueillis en stage (Ofipe, 2004). La proportion n'est que de 8 % au plan national (Apec, 2005).



témoignages d'universités relatifs à des expériences concrètes» (Amue, 2004). Le président de l'université de Marne-la-Vallée anime la table ronde sur la déclinaison des diplômes en compétences: en Octobre 2005, l'université qu'il dirige n'a pas encore commencé le travail de conception des annexes descriptives (plus de 200 diplômes sont concernés). La conférence des présidents d'université (CPU) fait également silence sur les ondes. Autrement dit, un outil pertinent de communication à destination des recruteurs et écrit dans un langage qu'ils comprennent (qu'est-ce que les diplômés savent et savent faire?) paraît être laissé en plan. Les universités qui auraient pris de l'avance pour mettre au point ces suppléments au diplôme, ces «portefeuilles de compétences», donneraient un avantage compétitif à leurs diplômés.

Envoyer des signaux aux recruteurs sur les compétences des diplômés peut être associé à des actions encore plus pointues, celles qu'on appelle les «*arrangements institutionnels*». Ils impliquent négociations et accords avec des partenaires du monde économique au niveau des branches d'activité et des entreprises: ces accords aboutissent à une connaissance précise de la formation et des compétences des diplômés par les organisations partenaires. Mais tout n'est pas négociable! Echappent à l'accord les engagements d'embauche. Pour la licence professionnelle dont l'auteur est responsable ont été négociés des accords avec des partenaires de l'économie sociale (la licence forme au management des organisations de l'économie sociale pour trois fonctions: assistant en communication, assistant en qualité et chargé de développement associatif). Les partenariats peuvent concerner 8 possibilités: intervention de professionnels dans la formation, participation de professionnels au conseil de perfectionnement de la licence, proposition de projets collectifs, accueil des étudiants en stage ou en contrat d'apprentissage, envoi de salariés en formation continue, versement de la taxe d'apprentissage, communication d'offres d'emploi correspondant aux profils d'emploi de la licence. En 2005 – 2006, 3^{ème} année d'existence de la licence professionnelle, 12 organisations de l'économie sociale ont signé une convention de partenariat avec la licence, comprenant au moins 3 des 8 possibilités indiquées ci-dessus; aucune ne s'est engagée à communiquer d'offres d'emploi (a fortiori, aucune ne s'est engagée à embaucher un stagiaire ou un apprenti). Au niveau des grilles de classification des conventions collectives de la plupart des secteurs d'activité, il était traditionnel d'offrir deux garanties à un diplôme professionnel universitaire (en l'occurrence le DUT, diplôme universitaire de technologie), la garantie dite de seuil (accès à une classification de technicien supérieur au terme d'un délai prévu par la convention) et la garantie dite de salaire minimal (lié à la classification



attribuée). Les nouveaux diplômes professionnels universitaires (DESS devenu aujourd'hui master, licence professionnelle) ne font pas l'objet de telles garanties, de tels «arrangements institutionnels»¹².

Evaluer l'offre de formation pour la faire évoluer et rechercher des accréditations

Envoyer aux recruteurs des signaux garantissant les compétences des diplômés, négocier des partenariats avec des entreprises renforce les chances des diplômés d'accéder dans de meilleures conditions au marché du travail; toutefois, aucune entreprise ne s'engage, par accord négocié, à recruter des diplômés. Les universités doivent donc aussi faire évoluer leur offre de formation, la qualité de cette offre; elles doivent oser fermer les diplômés qui n'ont pas, de manière récurrente, les débouchés professionnels attendus¹³.

La réforme des études a fourni aux universités françaises l'opportunité de restructurer leur offre de formation. Elles en ont profité pour enrichir cette offre (davantage de diplômes offerts) et pour la professionnaliser (davantage de formations incluant un stage obligatoire en entreprise). Elles ont ainsi entendu les signaux envoyés par le marché: pour les titulaires d'un titre professionnel, l'accès à l'emploi est facilité (Margolis et Simonnet, 2003). On peut cependant prévoir, comme conséquence de la progression de l'offre, l'accroissement du décalage entre le nombre de diplômés produits et le nombre d'offres d'emplois de professions intermédiaires et de cadres. Face à cette explosion, certains se battent pour «sauver la réforme» (Boffo, 2004).

Qui régule l'offre de formation? Pour les formations universitaires, des commissions nationales d'expertise formulent un avis; si le ministère de l'éducation

¹². Mise en discussion en 2001, la directive européenne relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles a fait l'objet d'un compromis entre le conseil et le parlement (Journal de l'Union européenne, 2005). Datée du 5 septembre 2005, elle devra être mise en application dans tous les pays de l'Union au plus tard en Octobre 2007. Elle prévoit une simplification de la structure du système de reconnaissance des qualifications, une plus grande automaticité dans la reconnaissance des qualifications acquises dans un autre Etat membre, un contrôle de la qualification dans le pays d'accueil. Elle devrait faciliter la mobilité des personnes qualifiées. Il est évidemment trop tôt pour en mesurer l'impact sur le devenir professionnel des jeunes diplômés du supérieur.

¹³. Les universités sont des institutions: à ce titre, elles doivent mettre en œuvre les valeurs inscrites dans la loi sur l'enseignement supérieur: l'égalité des chances, l'égalité de traitement des étudiants quelles que soient leurs caractéristiques individuelles font partie de ces valeurs. Les universités ne peuvent donc théoriquement sélectionner, dans les filières professionnelles, les étudiants dont les caractéristiques individuelles s'avèrent les plus favorables à l'insertion professionnelle: ne recruter que des hommes, des étudiants d'origine sociale élevée, des titulaires d'un baccalauréat général (scientifique en particulier), des français, des français de souche (il y a des discriminations, à l'embauche et dans l'emploi, à l'égard des français issus de l'immigration). En fait, il n'existe pas, à notre connaissance, d'analyse des dossiers de candidature dans les diplômes professionnels: les caractéristiques des candidats admis diffèrent-elles de celles des candidats non admis ? On ignore donc si tous les candidats sont traités équitablement.



nationale suit cet avis, le diplôme est habilité en tant que diplôme national et, à ce titre, il est financé majoritairement par le budget de l'Etat. Les critères qui permettaient de distinguer les diplômes professionnels et les "autres" sont en train d'être bousculés (Dubois, 2005): on observe en effet aujourd'hui un moindre contrôle de l'offre de formation et des conditions d'accès, des problèmes de financement (l'Etat a clairement annoncé que la réforme se ferait à coût constant), des risques de détérioration des conditions d'études, des inquiétudes sur le devenir professionnel des diplômés. La multiplication des types de diplômes professionnels supérieurs depuis 40 ans - création de nouveaux diplômes sans disparition des diplômes existants - a produit une perte de contrôle par la puissance publique, incarnée par la fragmentation, l'hétérogénéité et l'absence de coordination des procédures d'habilitation.

Dans ce contexte de laxisme relatif de la part de l'Etat, les universités ont-elles intérêt à réguler leur offre de formation, à la limiter? Elles n'y ont pas un intérêt direct car la logique des corps professionnels enseignants est de faire progresser le nombre de diplômés, le nombre d'inscrits pour pouvoir obtenir, certes toujours avec retard, des postes d'enseignants. Des universités auraient-elles alors le courage politique de fermer des diplômes dont les insertions professionnelles sont mauvaises? Non. Il faut pour le comprendre non seulement prendre en compte la pression des corps professionnels mais aussi le rapport des dirigeants universitaires à l'évaluation.

Un exemple choisi fera comprendre les problèmes sous-jacents: il est issu des travaux de l'observatoire de l'université de Marne-la-Vallée et concerne les diplômés des 3 DESS de sciences politiques (Lepaux, 2004).

Les 47 diplômés 2002 se sont moins bien insérés sur le marché du travail que ceux des autres disciplines. Au moment de l'enquête, en 2004, la moitié d'entre eux était en emploi, un quart était en chômage et un autre quart en poursuite d'études. Parmi les diplômés en emploi, on dénombrait seulement 57 % de cadres; la rémunération mensuelle perçue était de 150 euros inférieure à la moyenne. Les degrés de satisfaction concernant les perspectives de carrière et la rémunération étaient significativement inférieurs à ceux des autres disciplines... Les années précédentes, la situation des diplômés de sciences politiques était également moins bonne que celle des autres disciplines, mais les écarts étaient moins sensibles.

L'explication d'une moins bonne insertion ne réside pas dans les caractéristiques individuelles des diplômés (ils sont même issus plus souvent de familles favorisées). La qualité de la formation ne peut non plus être a priori invoquée. Il semble que la raison principale tiende aux fonctions occupées et aux secteurs de recrutement: ces diplômés occupent plus fréquemment des emplois de gestion/administration et des emplois en communication/information et sont plus souvent recrutés par l'Etat, par des organismes publics ou encore par des associations; ces employeurs recrutent peu ou ils le font sur des contrats précaires mal payés http://www.univ-mlv.fr/ofipe/fichier_autre/resultat044.pdf.

En Octobre 2004, ces DESS de sciences politiques sont devenus des masters. Ce constat d'insertions professionnelles peu favorables se double d'autres constats aussi peu satisfaisants: une des règles votées par le conseil d'administration de l'université, à l'occasion de la réforme des études, est de sélectionner les étudiants à l'entrée du master; la faculté n'applique que partiellement cette règle pour avoir des effectifs inscrits en nombre suffisant. On ne s'étonne donc pas que les résultats aux examens soient mauvais (50 % de succès seulement, résultats figurant également sur le site de l'université). 50% de succès aux examens, 50% des diplômés en emploi 18 mois après l'obtention du diplôme: cela veut dire que 25 % des inscrits initiaux sont en emploi et n'ont pas les meilleures conditions d'emploi. Pourquoi l'université tolère-t-elle ce gâchis et ne ferme-t-elle pas les diplômes concernés?

Il faut pour le comprendre analyser le rapport de la direction de l'université aux résultats des évaluations. Le président a toujours dit qu' «*évaluer n'était pas décider*». L'enquête que nous avons menée sur les présidents d'université en France et en Italie révèle qu'une minorité seulement d'entre eux développe une stratégie offensive d'évaluation (Dubois, 2005). Une telle stratégie consiste à diffuser systématiquement les résultats des analyses de l'instance d'évaluation, à utiliser ceux-ci dans le processus de décision, en fondant explicitement des décisions sur des résultats produits par cette instance (ouverture ou fermeture d'un diplôme ou d'un centre de recherche, accroissement ou réduction des moyens affectés). La stratégie offensive consiste aussi à montrer que de telles décisions permettent à l'université de s'améliorer dans la réalisation de ses missions, de se donner des atouts supplémentaires dans la compétition entre universités.

Pourquoi cette stratégie offensive est-elle difficile à mettre en œuvre? Elle l'est car elle comporte un certain nombre de risques politiques que le président n'a pas toujours envie d'assumer. Il s'agit de risques politiques au sens fort du terme: ils ont trait au pouvoir et à son exercice. Le premier est celui de voir apparaître un pouvoir concurrent, celui de l'unité interne d'évaluation. Celle-ci tire son pouvoir de la rigueur de ses analyses et de l'indépendance de ses jugements, mais si tous ses avis motivés et fondés sont pris automatiquement en compte par le président, où est le pouvoir de celui-ci? Ne lui reste-t-il de pouvoir que dans les zones non évaluées? Le deuxième risque politique est l'accroissement de la conflictualité interne. Si un président veut "passer en force", veut décider d'actions pour mettre fin aux points faibles révélés par l'évaluation, s'il doit affronter pour cela plusieurs responsables de facultés ou de



centres de recherche, il fait monter le mécontentement; un président, qui a réussi à exercer un pouvoir fort au dépens de celui des facultés, ne peut se permettre, s'il va trop souvent au conflit et au conflit contre un trop grand nombre de facultés, de leur redonner une chance de reprendre le pouvoir. Le troisième risque politique est celui de la dénaturation même de l'exercice du pouvoir politique en cas de focalisation absolue sur les résultats de l'évaluation. Exercer un pouvoir politique, c'est aussi prendre des risques, expérimenter, innover, mobiliser, faire progresser, combattre et pourquoi pas faire rêver. Piloter l'université grâce à l'évaluation, c'est courir le risque de n'être que raisonnable, rationnel, prudent. L'évaluation meurt si elle se limite au contrôle de gestion, à la contrainte de la diminution constante des coûts, à la sanction des mauvais résultats. Le pire qui puisse arriver à un président qui veut réellement exercer le pouvoir en s'appuyant sur les résultats des évaluations est de se faire taxer de "gestionnaire modèle", d'être l'homme qui accepte les contraintes externes, en particulier la pression financière exercée par l'Etat dans un contexte budgétaire public difficile. Un président fort doit être capable de desserrer les contraintes externes, d'acquiescer de nouveaux moyens humains et financiers pour son université.

Pour contenir l'explosion des diplômés professionnels, pour mener une stratégie offensive à l'égard du marché du travail, un président avisé ne peut pas compter que sur les résultats des évaluations internes. S'inspirant de l'exemple des écoles de commerce et de gestion qui ont obtenu le label européen EQUIS, il doit impulser l'*accréditation des meilleurs diplômés* de son université par des agences indépendantes externes, ceci pour trier le "bon grain de l'ivraie". La première étape devrait être celle de labels de qualité délivrés en interne après évaluation: qualité de l'information et de la communication auprès des étudiants et des partenaires, qualité des procédures de recrutement et de sélection des candidats, qualité de la pédagogie, qualité des partenariats, qualité du devenir professionnel des diplômés, qualité des coûts (diversification des ressources et rationalité des dépenses). Cette première étape permettrait d'éliminer ou de fusionner certains diplômés. Elle devrait être suivie d'une seconde étape: les diplômés, jugés de qualité par l'évaluation interne, devraient rechercher une accréditation externe, i.e. rechercher un signal que les recruteurs, habitués aux certifications qualité de type ISO, connaissent.

Conclusion. Exceller dans la Mission de Formation

Comment une université, qui veut exceller dans sa mission de formation, peut-elle prouver que, dans un océan de milliers de licences et de milliers de masters,

les diplômes de son offre de formation sont particulièrement efficaces pour l'insertion professionnelle des diplômés, insertion plus difficile aujourd'hui qu'hier? Elle doit développer une stratégie tous azimuts: ne mettre en œuvre que des diplômés s'appuyant sur un potentiel important d'enseignants et de chercheurs de qualité, rendre leur contenu plus lisible par le marché (description des compétences acquises par les diplômés), opérer une sélection équitable à l'entrée des diplômés professionnels, renforcer les dispositifs d'évaluation et tenir réellement compte des résultats (ceux des enquêtes d'insertion en particulier), professionnaliser davantage encore l'offre de formation par la systématisation des contrats en alternance, développer les partenariats avec les entreprises, obtenir des certifications «qualité», partager l'offre de formation avec les universités géographiquement proches. Cette université parviendrait peut-être, dans la compétition entre établissements d'enseignement supérieur, à garantir un devenir professionnel de meilleure qualité à ses diplômés.

Références Bibliographiques

- Aef (Agence Education Emploi Formation) (2005). *Stages: décalage entre les envies des jeunes et les offres des entreprises*. Aef, Dépêche du 4 Octobre.
- Amar, M., & Topiol, A. (2001). L'emploi par métier en 2010. DARES, *Premières Synthèses*, 43.4, octobre.
- Amue (Agence de Mutualisation des Universités) (2004). *Séminaire de sensibilisation sur le supplément au diplôme*. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=328>.
- Apec (Association pour l'Emploi des Cadres) (2004). *Diplômés en 2003. Situation professionnelle en 2004. Regard croisé recruteurs / jeunes diplômés*. Les études de l'emploi cadre, septembre.
- Apec (Association pour l'Emploi des Cadres) (2005). *Diplômés en 2003 et 2004. Situation professionnelle en 2005. Regard croisé recruteurs / jeunes diplômés*. Les études de l'emploi cadre, septembre. Accessible en ligne en octobre 2005 http://www.apec.fr/jd/core/jsp/JdTopBar.jsp?PEGA_HREF_14114583_0_0_doForwardToMarche=doForwardToMarche
- Attal-Toubert, K., & Couderc, C. (2004). *Enquête emploi 2002 en continu*. Insee Résultats Société, 35, octobre.
- Beumel, C., & Désesquelles, A. (2004). *La situation démographique en 2002. Mouvement de la population*. Insee Résultats Société, 34, août.
- Boffo, S., Dubois P., & Moscati, R. (2004). LMD. Il faut sauver la réforme, *Vie universitaire*, 77, novembre.



- Cereq (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) (2003). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 1998*. Marseille.
- Cereq (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) (2005). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2001*. Marseille.
- Cgp (Commissariat Général du Plan) (2002). *Avenir des métiers (horizon 2010)*. Rapport du groupe de travail "Prospective des métiers et qualifications". La documentation française, les rapports, décembre.
- Coquard, A., Jagers, C., & Sandoval, V. (2005). L'insertion professionnelle des diplômés universitaires de technologie de 2001. Dep, *Note d'information*, 5.18, mai. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0518.pdf>
- Dares (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes, des Statistiques) (2004). *Familles professionnelles. Evolution 1982-2002*. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Accessible en ligne en octobre 2005 http://www.travail.gouv.fr/etudes/etudes_i.html.
- Dep (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) (2005). *Repères et références statistiques sur les enseignements et les formations*. MJENR, septembre. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.education.gouv.fr/stateval>.
- Dubois, P., Lepaux, V., & Vourc'h, R. (2004). Evaluer la qualité de la relation formation-emploi. Le cas des DUT et des licences professionnelles. MJENR, Dep, *Education & formations*, 67, mars. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.education.gouv.fr/stateval/revue/revue67/resuef67.htm>
- Dubois, P., Thockler, K., & Lepaux, V. (2005). L'evoluzione professionale dei diplomati in corsi di laurea di lunga durata. In A. Cammelli (Ed), *La transizione dall' università al lavoro in Europa e in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Dubois, P. (2005). Pour une accréditation des diplômes professionnels. IAURIF, *Cahiers de l'Institut d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région Ile-de-France*, 143, Octobre.
- Dubois, P. (2005). Evaluer pour mieux gouverner. In P. Dubois, S. Boffo, R. Moscati, *Gouverner les universités en France et en Italie*. Octobre, inédit.
- Fillon, F. (2004). *Projet de loi sur l'école*. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=2004123157>
- Gautié, J. (2002). Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail : quelques pistes. Noisy-le-Grand, Centre d'études de l'emploi, *Document de travail CEE*, 15, mars.
- Giret, J.F., Moullet, S., & Thomas, G. (2002). L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active ? Cereq, *Bref*, 195, mars.
- Journal officiel de l'Union Européenne (2005). *Directive relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*. 7 septembre. Accessible en ligne en octobre 2005 http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/fr/oj/2005/l_255/l_25520050930fr00220142.pdf

- Lepaux, V. (2004). Devenir en 2004 des diplômés de DESS 2002 : un marché du travail plus tendu. Université de Marne-la-Vallée, OFIPE, *Ofipe résultats*, 44, mai. Accessible en ligne en octobre 2005 http://www.univ-mlv.fr/ofipe/fichier_autre/resultat044.pdf.
- Leseur, B. (2005). Les effectifs dans l'enseignement supérieur ; constat 2004 et prévisions pour les rentrées 2005 et 2006. Dep, *Note d'information*, 5.25, septembre. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0525.pdf>.
- Lmde (La Mutuelle Des Etudiants) (2005). *Enquête nationale sur la santé des étudiants*. Accessible en ligne en octobre 2005 http://www.lmde.com/lmde/propositions_LMDE.pdf.
- Lopez, A. (2005). Les modes de stabilisation en emploi en début de vie active. Insee, *Economie et Statistique*, 378-379, juillet. Accessible en ligne en octobre 2005 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es378-379f.pdf.
- Mansuy, M., & Marchand, O (2005). De l'école à l'emploi : des parcours de plus en plus complexes. Insee, *Economie et Statistique*, 378-379, juillet. Accessible en ligne en octobre 2005 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es378-379a.pdf
- Marchal, E., & Torny, D. (2001). *Embaucher, sélectionner, valoriser. Les offres d'emploi dans la presse française entre 1960 et 2000*. Centre d'Etudes de l'Emploi, rapport final, juin.
- Marchal, N., Molinari-Perrier, M., & Sigot, J.C. (2004). Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade. Marseille, Cereq, *Bref*, 214, décembre.
- Marchand, O. (2004). Gestion des âges et flexibilité du marché du travail. Dares, *Travail et Emploi*, 100, octobre.
- Margolis, D., & Simonnet, V. (2003). Educational Track, Networks and Labor Market Outcomes. *Cahiers de la MSE*, 2003-06.
- Martinelli, D. (Ed) (2001). *Disparités locales d'insertion des étudiants : l'effet des caractéristiques individuelles et des mobilités interrégionales*. Marseille, Cereq, mars, inédit.
- Mee (Mission Education Economie Emploi) (2001). Les pratiques actuelles de recrutement des entreprises à l'égard des jeunes diplômés bac+4 et bac+5. MEN, Direction de la Programmation et du Développement, *Education et Formations*, 121, avril.
- Ofipe (Observatoire des Formations, Insertions Professionnelles, Evaluations) (2001 à 2005) Enquêtes annuelles sur les DESS et les DEA. Université de Marne-la-Vallée, *Ofipe résultats*, 1, 2, 4, 9, 12, 13, 21, 26, 34, 37, 44, 51, 61. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://univ-mlv.fr/ofipe>.
- Walter, J.L. (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*. Conseil Economique et Social, avis du 6 juillet. Accessible en ligne en octobre 2005 <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/notsyn/synthese12.asp?sy=SY051910>