

Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de la professionnalisation

Laure Gayraud (CEREQ) – Catherine Soldano (CERTOP)

Résumé : Fruit d'une série de travaux sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, cette communication interroge la manière dont les universités françaises assurent la mission d'insertion professionnelle des étudiants qui leur incombe. Elle met en lumière la façon dont la mission d'insertion professionnelle est devenue un enjeu de plus en plus important pour les universités, et comment il demeure encore peu intégré au gouvernement des universités (partie 1) ; alors que les expérimentations visant à améliorer l'insertion des étudiants se développent (partie 2). Pour autant, avec un recul de plus de dix ans d'observations et d'analyses des évolutions de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, les auteurs font le constat que les changements – bien que faisant l'objet d'un affichage – sont encore une problématique à la marge du gouvernement des universités (partie 3).

Mots-clés : Insertion professionnelle, professionnalisation, enseignement supérieur, expérimentation, gouvernement des universités.

Governing the student's employability : what tools for professionalization

Summary : Resulting from of a series of researches on the development of professionalization in higher education, this paper aims at showing how the French universities fulfill their mission of increasing their student's employability. It highlights how the employability dimension has become a crucial issue for universities, and also how it remains poorly integrated into their management (part 1); while the experiments aiming to improve the students' employability have developed (part 2). However, with the experience of more than a decade of observations and analysis in the development of professionalization in higher education, the authors note that, despite their constant display, these changes are still considered a marginal issue in the governance of the universities (part 3).

Key-words : Professional integration, professionalization, higher education, experimentation, universities' governance

INTRODUCTION

La mission d'orientation et d'insertion professionnelle confiée en 2007 aux universités par la loi Liberté et Responsabilité des Universités (LRU) n'est pas aussi récente que l'on veut bien le croire. Les lois Faure (1968)¹ et Savary (1984, modifiée en 1991²) ont affirmé la vocation des universités à assurer aux étudiants des débouchés professionnels. L'étape franchie avec le vote de la loi de 2007 sera d'imposer, aux établissements, un certain nombre d'obligations touchant à la fois l'organisation centralisée d'un service *ad hoc* et le contenu des parcours de formation.

Nos travaux communs sur cette question ont démarré à la fin des années 2000, d'abord pour saisir les logiques territoriales de la professionnalisation des formations³. Par la suite, nous avons soutenu l'hypothèse que la professionnalisation constituait une dimension structurante de la « modernisation » des universités, un levier de changement pour un nouveau modèle universitaire⁴. Nous posant la question de savoir comment la professionnalisation se pense et se construit à l'université, nous étions arrivées à la conclusion de la coexistence de deux visions de l'insertion professionnelle des diplômés : un modèle historique fondé sur une perspective utilitariste du diplôme articulé à une pensée adéquationniste de la relation formation-emploi ; un modèle plus diffus visant l'employabilité des étudiants par l'acquisition de compétences transversales leur assurant une bonne transition vers le marché du travail⁵. Ces travaux se sont poursuivis alors que nous étions évaluatrices d'expérimentations financées par le Fonds d'Expérimentation à Jeunesse (FEJ) sur la généralisation de dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle des étudiants (voir encadré).

Nos analyses mettent en avant deux types de résultats qui seront saisis à travers des exemples et des situations sortis de nos terrains :

- L'apprentissage de nouveaux cadres cognitifs tant au niveau des équipes pédagogiques que des étudiants, qui laisse penser que la professionnalisation comme instrument de la mission d'insertion professionnelle participe d'un changement de troisième ordre (Hall, 1993)

¹ Article premier de la loi du 12 novembre 1968 : « *A l'égard des étudiants, elles doivent s'efforcer d'assurer les moyens de leur orientation et du meilleur choix de l'activité professionnelle à laquelle ils entendent se consacrer et leur dispenser à cet effet, non seulement les connaissances nécessaires, mais les éléments de la formation.* »

² Loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

³ Gayraud L. (coord.), (2009), « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », Céreq, *Net.doc*, n°59.

⁴ Agulhon C., Convert B., Gayraud L. (coord.), (2010), *La professionnalisation de l'université : levier pour un changement de modèle universitaire*, rapport final ANR programme blanc.

⁵ Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C., (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », Céreq, *Notes Emploi Formation*, n°46, mai 2011.

- Les résistances et les controverses – exprimées plus particulièrement par les enseignants chercheurs – qui questionnent les finalités de l’université et sa place assignée dans la société contemporaine.

Ainsi, si la mission d’insertion professionnelle est devenue un enjeu de plus en plus important pour les universités, il demeure encore peu intégré au gouvernement des universités (partie 1), alors que les expérimentations visant à améliorer l’insertion des étudiants se développent (partie 2). Pour autant, avec un recul de plus de dix ans d’observation et d’analyse des évolutions de la professionnalisation dans l’enseignement supérieur, nous constatons que les changements – bien que faisant l’objet d’un affichage – sont encore à la marge du gouvernement des universités (partie 3).

1. UNE MISSION CADREE ET ENCADREE

1.1 Evolution des missions : l’insertion un enjeu périphérique

La vocation des universités à assurer aux étudiants les connaissances nécessaires à leur choix professionnel est attestée par la loi Faure de 1968. Les établissements doivent répondre aux besoins économiques et sociaux de leur environnement, conseiller les étudiants sur les possibilités d’emploi et de carrière et prendre « toutes dispositions » pour adapter leurs formations aux débouchés professionnels. La création des IUT en 1966 va dans ce sens. Lors de la refonte de la législation universitaire par la loi Savary (1984), l’objectif de « professionnalisation » est réaffirmé, puis repris dans les réformes suivantes pour toutes les filières universitaires (Jospin-Lang en 1992, Bayrou en 1997)⁶. La création de diplômes professionnels hors IUT (DEUST, MST, DESS) atteste également de la volonté de voir les universités remplir pleinement cette mission. L’essor de ces formations (on pense à la montée inflationniste des licences professionnelles quelques années plus tard) tend à démontrer qu’elles constituent une réponse à une réelle attente sociétale. De même, le développement des services de formation continue (au début des années 1980), des services communs universitaires d’information et d’orientation (1986)⁷ et des observatoires de la vie étudiante (1989) témoignent de la capacité de l’institution académique à remplir ces missions. Pour autant, cette dimension reste relativement marginale dans les projets des établissements.

Il faut attendre les années 2000 pour que l’insertion professionnelle devienne un enjeu beaucoup plus central pour les universités. Le référentiel européen de l’employabilité et des compétences s’impose alors aux réformateurs français pour soutenir le développement d’une économie de la connaissance. C’est tout le système universitaire qui doit évoluer. Le décret de 2002 sur l’application de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur (passage au L-M-

⁶ L’arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d’études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise indique que les DEUG et les licences doivent préparer à l’insertion professionnelle des étudiants (articles 2 et 3).

⁷ Les SUIO ont remplacé les cellules d’accueil d’information et d’orientation mises en place au début des années 1970 à l’initiative de la psychologue.

D)⁸ sera le premier instrument de cette réforme. Un élément clé de la nouvelle architecture repose sur l'articulation du projet professionnel de l'étudiant à la formation. Les parcours de formation peuvent comprendre des éléments de pré-professionnalisation, de professionnalisation et des stages, y compris en licence comme le préconise la commission pédagogique de la conférence des présidents d'universités (CPU)⁹. Les orientations des projets d'établissement à la base de la contractualisation entre les universités et le ministère insistent alors sur le renforcement de dispositifs favorisant l'insertion professionnelle et préconisent une professionnalisation renforcée des parcours de formation (circulaire de 2005 sur l'habilitation des maquettes de formations). Dans le même temps, le débat national Université-emploi (2006) conclut à l'existence de trois missions complémentaires pour les établissements : « *la création du savoir, la diffusion des connaissances et l'insertion professionnelle des étudiants* » (Hetzl, 2006 : 12). Aux universités de faire « *plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail* » (*ibid.*, p. 35).

1.2 La loi LRU : une mission d'insertion qui s'affirme...

Ces orientations trouveront un nouveau développement avec deux rapports publiés en 2007 (Goulard, 2007 ; Lunel, 2007). Pour augmenter l'employabilité des diplômés (notamment de licence), l'université doit renforcer l'articulation de ses formations avec le marché de l'emploi et les attentes des employeurs. Les rapports préconisent une orientation active et la mise en place d'une préparation à la vie professionnelle à travers la généralisation des stages et la construction des projets professionnels des étudiants. Ces missions sont inscrites dans la loi LRU de 2007 qui précise également l'obligation pour les établissements d'en produire les statistiques et de créer une structure chargée de diffuser les offres de stages et d'emplois, mais aussi de conseiller les étudiants sur leur orientation et leur insertion professionnelle : les Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP). Quelques mois après le vote de la loi LRU, l'adoption du plan pluriannuel pour la réussite en licence (PRL) rend obligatoire la construction de modules de professionnalisation et de stages. Nous reviendrons dans la seconde partie de notre contribution sur les outils et services proposés aux étudiants. Pour l'heure, la mise en place des BAIP est adossée à une circulaire du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (28/11/2008) demandant aux présidents des universités d'élaborer un schéma directeur d'aide à l'insertion professionnelle (SDAIP) pour préciser les modalités et objectifs des actions conduites en ce domaine. Cette demande ministérielle s'appuie sur les conclusions de la commission Chaudron-Uhaldeborde (juin 2008). Les futurs schémas directeurs en déclinant les fonctions liées à la double mission des BAIP (accompagnement des stages et insertion professionnelle), en posent, de manière non directive, les grands principes de leur pilotage (centralisé ou réticulaire), et arrêtent les modes d'évaluation « des activités et des

⁸ Décret du 8 avril 2002 sur l'application du système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

⁹ Pour la CPU, le souci de « l'employabilité » des étudiants doit conduire à doter les étudiants de compétences professionnelles nécessaires à leur insertion.

performances » du dispositif sous la forme d'un bilan d'activité annuel. Intégré aux objectifs stratégiques des établissements par son inscription dans le contrat quadriennal, le schéma directeur doit également en définir son portage politique et préciser les ressources mobilisées.

1.3 ... Mais qui n'est pas toujours bien intégrée au gouvernement des universités

Ce rapide détour historique montre comment l'insertion professionnelle des étudiants est devenue progressivement une dimension du projet des établissements, un outil du pilotage du changement universitaire et un objet d'évaluation¹⁰. Conformément aux directives du Ministère et aux recommandations de l'AERES¹¹, les établissements ont fait de la réussite de l'insertion professionnelle de leurs étudiants un axe stratégique de leurs contrats quadriennaux (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011). Néanmoins, l'analyse des organigrammes des universités révèle que son portage politique est variable. En 2014¹², les équipes présidentielles n'intègrent pas systématiquement les missions d'insertion professionnelle dans le pilotage stratégique de l'établissement : un peu plus de quatre établissements sur dix ont un vice-président ou un chargé de mission à l'insertion professionnelle. Le périmètre de leur délégation est variable, l'insertion professionnelle étant le plus souvent couplée avec l'orientation, voire les formations professionnelles ou les relations avec les entreprises.

La formalisation de cette mission dans le gouvernement de l'université montre la manière dont l'université s'est saisie de cette question mais ne présume en rien ce qui se passe au niveau de l'organisation des services. Si la loi fait obligation de créer un BAIP, la démarche a consisté, le plus souvent, à regrouper des services déjà existants. Les regroupements ont été largement orientés par le rôle historique de certains acteurs comme les services d'information et d'orientation (SIO), créés il y a plus de vingt ans. Dans la majorité des établissements, les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO) ont intégré les activités liées à l'accompagnement à l'insertion professionnelle (SCUIO-IP). Dans les autres cas, les regroupements apparaissent tantôt sous le terme de DOSI (Direction de l'Orientation, des Stages et de l'Insertion Professionnelle) ou de BAIP ; tantôt sous formes de plateforme insertion professionnelle ou de maison de l'orientation et de l'insertion professionnelle... Comme l'a souligné Edith Kirsch (2009), l'organisation de la mission d'insertion s'est construite de manière pas toujours lisible et visible. La mobilisation des

¹⁰ Sur ce dernier point, il est possible de consulter en ligne les documents de l'AERES qui depuis 2008 posent les éléments de l'évaluation de l'insertion professionnelle : politique de stage, existence d'un bureau d'insertion professionnelle, doctoriales, fiches RNCP, partenariats avec le monde professionnel, connaissance du devenir des diplômés et maintien du lien avec les diplômés.

¹¹ L'AERES a été remplacée par le Haut conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur en 2014

¹² Informations collectées à partir des sites des universités.

universités autour de cette mission, si elle est bien réelle, ne s'est pas toujours accompagnée d'un débat de fond sur ses finalités.

2. QUELS OUTILS, POUR QUELLE INSERTION ?

Un ouvrage récent (Rose, 2014) présente de manière exhaustive les différentes ressources mises en œuvre pour aider les étudiants à préparer leur transition professionnelle. Projet professionnel, portefeuille de compétences, techniques de recherche d'emploi, stages... la boîte à outils est bien fournie pour mener à bien cet objectif. L'évaluation des schémas directeurs d'aide à l'insertion professionnelle réalisée en 2010 (MESR, 2010) témoigne de cette diversité des actions entreprises mais également de niveaux de réalisation et d'engagement inégaux. La conclusion du rapport rappelle les quatre niveaux où doit s'élaborer l'aide à l'insertion professionnelle : (1) en amont, par la prise en compte dans les maquettes des diplômes des exigences de la professionnalisation, (2) durant la formation, par l'accompagnement et la mise à disposition d'outils, (3) après la formation, en suivant la transition vers l'emploi, (4) de manière transversale, en développant des relations partenariales et résilientes avec les acteurs socio-économiques (MESR, 2010 : 36).

Pour illustrer ces mises en œuvre, nous centrerons notre propos sur les analyses des maquettes de licence réalisées dans le cadre de nos travaux sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C., 2011), et de deux initiatives innovantes financées par le FEJ (AP1 avril 2009)

Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) ¹³

Lors de sa création, le FEJ est présenté comme « une innovation dans le paysage institutionnel français ». Créé par la loi généralisant le Revenu de solidarité active (RSA), le FEJ est la rencontre de deux mouvements. Le premier promeut l'expérimentation et l'évaluation comme méthode de construction des politiques publiques. Le second mouvement résulte d'une inquiétude croissante pour l'avenir de la jeunesse. Les difficultés d'insertion, la précarité et la pauvreté des jeunes, les discriminations, le recul du moment de l'autonomie. Son objectif vise à encourager l'innovation ; pour cela, il mobilise les acteurs autour d'initiatives susceptibles de leur donner un nouvel essor. Il permet d'identifier les pistes d'action évaluées les plus prometteuses, de construire des diagnostics raisonnés et fondés empiriquement, à l'écart de la rhétorique et du temps politique. Pour cela, le Fonds s'appuie sur le couple expérimentation-évaluation, qui est la règle de tous les projets qu'il finance¹⁴.

¹³ A ne pas confondre avec le Fonds Européen pour la Jeunesse créé en 1972. Le Fonds d'expérimentation trouve son origine dans la loi de 2008 généralisant le RSA (article 25). Il a pour mission de piloter et financer des programmes expérimentaux visant à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans.

¹⁴ Rapport du Conseil scientifique du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse pour la période mai 2009 – décembre 2010, p. 5.

2.1 La prise en compte dans les maquettes des diplômes des exigences de la professionnalisation : l'exemple des Licences générales¹⁵

- ***Une pression européenne qui pousse à la professionnalisation de l'ensemble des formations supérieures***

Sous l'impulsion de la déclaration de Bologne, la réorganisation de l'offre de formation selon la logique LMD se traduit en France, dès 1999, par la création des licences professionnelles. En 2002¹⁶ la France acte la construction de l'Espace d'un espace européen de l'enseignement supérieur : passage au LMD, semestrialisation, ECTS... et s'engage à développer les formations professionnalisantes dans le supérieur. Emboîtant le pas de la réforme, la création des masters professionnels se développe à un rythme soutenu.

Cependant, c'est avec des signaux forts : crise du CPE (Contrat premier emploi) en 2006, chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, que la question de l'insertion professionnelle des étudiants émerge avec force sur l'agenda politique. Elle se traduit par un questionnement sur le rôle des universités et leur responsabilité dans l'insertion de leurs étudiants. L'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants se diffuse. On assiste à la publication à un rythme rapproché de rapports gouvernementaux qui mettent en exergue la nécessité de faire évoluer l'ensemble du système universitaire pour le rendre plus performant au regard des attentes des milieux économiques. Si la mise en place rapide des licences professionnelles témoigne de la volonté des universités d'offrir des débouchés professionnels aux étudiants de niveau L3, l'objectif initial – qui était de permettre aux titulaires de DEUG (L2) de s'orienter vers un diplôme favorisant leur entrée sur le marché du travail – est loin d'être atteint.

En juin 2005, un rapport de l'inspection générale sur la mise en place du LMD¹⁷ note les efforts réalisés par les équipes pédagogiques pour introduire dans les nouvelles maquettes des diplômes (campagne d'habilitation 2005) des dispositifs d'accompagnement à l'orientation professionnelle des étudiants. Le rapport fait mention de l'extrême diversité des solutions imaginées par les universités. Si les filières scientifiques semblent être à la pointe de l'innovation, d'autres disciplines comme le Droit ou les Lettres ont fait des efforts significatifs confortés, pour ces dernières, par la reconnaissance par le ministère de parcours de licence préparant aux concours. Le rapport souligne cependant le caractère parfois « artisanal » des dispositifs dont l'organisation a été laissée aux responsables de formation. Leur mise en place reste problématique et inégale témoignant d'une absence de stratégie globale de professionnalisation au niveau des établissements. Un an plus tard, un nouveau rapport de l'Inspection générale

¹⁵ Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C. (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », Céreq, *Notes Emploi Formation*, n°46, mai 2011.

¹⁶ Décret du 8 avril 2002 sur l'application du système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

¹⁷ IGAENR, *La mise en place du LMD*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et au ministère délégué, n° 2005-31, juin 2005.

portant sur l'accueil et l'orientation des étudiants¹⁸ analyse les dispositifs de lutte contre l'échec et le décrochage des étudiants en regard de deux objectifs : la réussite académique et l'insertion professionnelle. Le rapport met en avant la réactivité inégale des filières et des établissements dans la prise en compte de ces deux objectifs dans la refonte des maquettes.

Les préconisations des deux rapports portent sur une refonte de la licence et une généralisation des « bonnes pratiques » de professionnalisation des cursus car la licence ne doit pas devenir un simple diplôme d'accès au master. Concernant l'insertion professionnelle, il est ainsi préconisé de rendre obligatoire dès le premier semestre les modules de projet personnel et professionnel, de multiplier les stages et de favoriser l'intervention de professionnels. En octobre 2006, le rapport final du débat national « Université-Emploi »¹⁹ conforte l'idée que la réussite des étudiants repose pour partie sur une plus forte professionnalisation des cursus. Plusieurs mesures sont évoquées : création d'un module obligatoire Projet Professionnel Personnel tout au long du L, renforcement de compétences de base en langues étrangères, en informatique et en recherche d'emploi, mise en place d'un stage obligatoire, spécialisation de la 3ème année de licence...

Le remodelage de la licence repose donc sur un équilibre – théorique et supposé – entre l'acquisition de connaissances disciplinaires et pluridisciplinaires et de compétences transversales, le tout devant s'articuler au projet personnel et professionnel élaboré par l'étudiant. L'acquisition de compétences est au coeur du processus de professionnalisation d'une formation et vise à préparer « *explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu* » (Lessard et Bourdoncle, 2002). Elle repose sur l'apprentissage de trois niveaux de ressources nécessaires à l'exercice des métiers visés : les savoirs ou connaissances fondamentales fondatrices d'une activité professionnelle, les savoir-faire nécessaires à son exercice et les savoir-être liés à la socialisation à la culture spécifique d'un groupe professionnel. Penser une formation en termes de compétences suppose la formalisation d'objectifs pédagogiques et l'identification de champs de métiers.

- ***Quelle traduction des objectifs de professionnalisation pour les licences générales ?***

Les licences générales universitaires se prêtent plus difficilement à cette lecture conventionnelle des compétences. Articuler des connaissances académiques à des débouchés professionnels potentiels constitue un réel bouleversement dans la manière de penser et de présenter les curriculums. L'analyse des maquettes présentées sur les sites de départements²⁰, rend compte comment les Licences sont présentées sous une forme plus ou moins standardisée. Les objectifs pédagogiques sont déclinés en compétences/connaissances « *visées* », « *développées* » ou « *acquises* » selon les terminologies employées.

¹⁸ IGAENR, *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2006.

¹⁹ *Op. cit.*, Hetzel D., 2006.

²⁰ Soit 30 licences générales de trois domaines des sciences humaines et sociales : droit, philosophie et sociologie présentées sur les sites Web de dix universités régionales pluridisciplinaires.

Si dans une large majorité, la présentation des licences met l'accent sur le développement de compétences plus en lien avec les futures pratiques professionnelles ; l'articulation entre la formation, les compétences et les débouchés professionnels reste floue. Les licences couvrent une large palette de domaines sans viser d'emplois particuliers (contrairement aux diplômes professionnels) sauf dans quelques cas : juristes d'entreprise, greffier, documentaliste d'entreprise en Droit ; assistant en gestion des ressources humaines, conseiller en formation en Sociologie. Mais, la plupart de ces débouchés nécessitent de faire au moins une année d'étude supplémentaire (master), de s'orienter vers une licence professionnelle ou de passer un concours. Les éléments de professionnalisation sont le plus souvent intégrés dans des parcours ou des options que les étudiants choisissent librement²¹ : unité d'enseignement transversale, unité complémentaire, parcours de spécialisation ou de pré professionnalisation.

Points centraux de la réforme des licences, la préparation du projet professionnel de l'étudiant, le stage obligatoire et la spécialisation des parcours se déclinent diversement selon les filières et les établissements. La même diversité prévaut pour les stages. Si les parcours de licence ne forment pas un ensemble homogène, tous incluent à des degrés divers des outils devant favoriser une future insertion professionnelle ou une meilleure orientation post licence. Ainsi, la professionnalisation de la licence générale vise moins l'acquisition d'un niveau de compétences spécifiques que de savoir-faire transversaux (langues, bureautique...) adaptables à différents postes de travail. De même, la majorité des étudiants de première et deuxième années sont incités à faire des choix, à penser leur projet d'étude même si l'on peut constater parfois un manque de lisibilité dans l'accompagnement de leur choix (Projet Personnel et Professionnel (PPP) et stages non obligatoires dans la majorité des cas).

2.2 La formation, par l'accompagnement et la mise à disposition d'outils : deux exemples de mise en œuvre tirées des expérimentations du FEJ

- ***Le Portefeuille d'Expériences et de Compétences des étudiants : PEC***

L'expérimentation PEC rend compte de la façon dont un outil, parce qu'il rencontre une préoccupation politique, prend un essor important dans le paysage universitaire.

L'origine de l'expérimentation du PEC s'ancre dans la démarche conjointe – entre 2005 et 2007 – des professionnels des SCUIO des universités de Grenoble 1, Poitiers, Toulouse 1 et 3. Le porteur de projet résume la genèse du PEC avant sa formalisation dans le cadre de l'expérimentation financée par le FEJ (Faudé et Loumé, 2012) : Tous souhaitent « *initier une démarche de construction et de valorisation de soi, de valorisation par l'illustration et la démonstration des connaissances et des compétences acquises dans une formation universitaire. (...) L'idée est d'ancrer dans tout le parcours LMD la construction du projet (de*

²¹ Rien n'indique dans les maquettes que certains parcours soient contingentés.

formation et professionnel), à la suite de la démarche PPPE (Projet Personnel et Professionnel de l'Étudiant) initialisée en L1... ceci en apportant à l'étudiant des possibilités de réflexion sur ses acquis expérimentiels tout au long de son parcours de formation – puis professionnel ; des possibilités d'actualiser son projet tout au long du LMD ; de meilleures possibilités d'agir et de communiquer sur ses expériences, sa formation, son/ses projet(s). »

L'histoire du PEC racontée par ses auteurs révèle en effet une aventure humaine et un « bricolage » au sens noble du terme. Il est issu de l'initiative et du travail collaboratif de personnes convaincues ». Il atteint une certaine maturité à l'heure où l'insertion professionnelle des diplômés de l'université devient une problématique particulièrement prégnante dans les établissements. Fortement incitées à mettre en place des modules dédiés au projet professionnel, la plupart des universités cherchent à innover dans leurs actions en direction de leurs étudiants. Le PEC va sortir peu à peu de son relatif anonymat, il va bénéficier d'un financement par le biais des expérimentations FEJ et soutenir ainsi son développement.

La démarche va s'appuyer sur outil numérique dans le cadre de l'émergence des e-Portfolio²². Elle poursuit plusieurs objectifs, dont certains sont liés à l'orientation des étudiants au cours de leur cursus alors que d'autres relèvent plus spécifiquement de leur future insertion professionnelle. Telle que présentée par l'expérimentateur, l'originalité du projet repose principalement sur la « démarche réflexive » à laquelle sont invités les utilisateurs²³, pour concevoir leur(s) portefeuille(s) de compétences en fonction de leur projet (stage, emploi, notamment). Les étudiants sont en effet invités à un travail d'introspection, à détailler leur parcours de formation, leurs expériences sociales et professionnelles passées pour identifier les compétences qu'ils ont acquises et mieux les valoriser. Une autre dimension originale est soulignée par les expérimentateurs et concerne la formation des « formateurs–accompagnateurs », amenés à former les étudiants à l'usage de l'outil numérique et à les accompagner dans la mise en œuvre de la démarche. Cette approche accompagnée se situe clairement dans le cadre des attendus européens liés à la sécurisation des parcours devant permettre à un individu de pouvoir s'orienter tout au long de la vie.

Pour l'ensemble des expérimentations projetées dans 13 universités²⁴, il s'agit de :

²² Un e-portfolio est une collection d'informations numériques décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une personne, son expérience et ses réussites. Un e-portfolio est un espace privé et son propriétaire a le contrôle complet de qui y a accès, comment et quand. Le contenu des e-portfolios et les services associés peuvent être partagés avec d'autres pour : accompagner les validations des acquis de l'expérience ; compléter ou remplacer des examens ; réfléchir sur son apprentissage ou sa carrière ; accompagner le développement de la formation professionnelle continue, la planification de l'apprentissage ou la recherche d'un travail.

²³ L'évaluation menée par les équipes du Céreq a concerné 4274 étudiants.

²⁴ En fin d'expérimentation ce sont plus d'une vingtaine d'universités françaises qui ont adopté l'outil PEC.

- mettre en place dans chaque site un outil PEC en ligne : générique, il permet des utilisations flexibles, évolutives (« contextualisées ») accessibles aux utilisateurs (étudiants et accompagnateurs).
- mettre en place dans chaque site un dispositif méthodologique d'accompagnement : une équipe d'accompagnateurs (des enseignants-chercheurs) formés à l'outil PEC en ligne, à la posture d'accompagnement PEC et à la déontologie liée à une telle démarche.

Au final, l'outil est censé aider les étudiants à compiler l'ensemble des compétences acquises pour mieux préparer leur parcours d'études et leur future insertion professionnelle.

- ***Accompagner l'insertion professionnelle des étudiants***

A l'inverse de l'expérimentation présentée ci-dessus, ce projet est porté par un unique établissement universitaire : le Centre Universitaire J.-F. Champollion d'Albi et n'a pas la même ampleur. L'accompagnement vers l'insertion professionnelle est inscrit dans le premier contrat quadriennal signé en 2007. Deux actions sont alors prévues pour optimiser l'information et l'orientation des étudiants : le renforcement des moyens du SIOP et la construction d'un dispositif d'aide à la réussite universitaire et professionnelle (DARUP) commun à tous les départements de formation. La direction de l'établissement décide de se doter d'une équipe de pilotage et d'un service support : la Division Orientation, Stages et Insertion (DOSI). Trois chargés de mission « Insertion », « Stages », « Observatoire Vie étudiante (OVE) » sont nommés en charge de coordonner le dispositif. Un ensemble d'actions sont démarrées au niveau Licence, certaines obligatoires comme les UE Projet Personnel et Professionnel, d'autres facultatives : Portefeuille de Compétences, Techniques de Recherche d'Emploi.

La démarche a été initiée par des enseignants-chercheurs du département de psychologie. Sa diffusion s'est faite sur le mode de l'adhésion et du volontariat, sans opposition marquée des équipes pédagogiques. La rédaction du Schéma directeur de l'aide à l'insertion professionnelle en février 2009 va jouer un rôle d'accélérateur. Comme dans le cadre de l'expérimentation PEC, l'appel à projet lancé par le FEJ est vu comme une véritable opportunité pour normaliser et généraliser le dispositif. Pour les porteurs de projet, il s'agit de « *faciliter la phase de transition vers l'emploi souvent redoutée par les futurs diplômés* », un objectif qui implique des collaborations fortes avec les acteurs socioéconomiques du territoire. Cinq nouvelles actions vont être testées : la création d'un portail internet « Insertion professionnelle », la préparation d'un projet de stage, le PEC (cf. point précédent), l'initiation à la création et à la gestion d'entreprise et l'organisation d'un job dating :

Portail de l'insertion professionnelle	Dépôt d'offres de stages ou d'emplois par les entreprises Dépôt de demandes de stages par les étudiants Conventions de stage et mise en ligne des éléments pédagogiques Base de données permettant de renseigner les indicateurs de suivi de stages CVthèque Conseils méthodologiques de recherche d'emploi
Préparation d'un projet de stage	Ateliers et conférences Accompagnement tuteuré Livret stage
PEC	UE pour repérer et actualiser ses compétences Création de CV, de lettres de motivation...
UE d'initiation à la création et à la gestion d'entreprise	UE d'initiation au management des entreprises Conférences sur l'entrepreneuriat Bourses pour des projets de création d'entreprise
Job dating	Mise en contact avec les entreprises du bassin

Le projet est piloté par la responsable de la Division, Orientation, Stages et Insertion (DOSI) et une enseignante du département de psychologie chargée de l'insertion professionnelle. Le public ciblé par le projet est les étudiants de licence (environ 300 inscrits) avec pour objectif l'appropriation d'outils et de méthodologies de capitalisation et de valorisation d'acquis personnels, professionnels et de formation afin de faciliter la transition vers l'emploi. En toile de fond du projet, il s'agit de sensibiliser les étudiants à « l'articulation formation-compétences », au monde de l'entreprise et à la diversité du marché de l'emploi. L'idée générale est également de faire valoir auprès des acteurs socio-économiques les compétences des diplômés issus de filières générales²⁵.

Le dispositif couvre deux temps de transition importants : l'entrée à l'université et la sortie de la licence vers une poursuite d'études (master) ou l'entrée dans la vie active. A ce stade, les étudiants sont rarement sensibilisés à leur orientation. L'enjeu de l'expérimentation est de les amener à construire leur trajectoire de formation en mettant en perspective leurs choix personnels et professionnels et leurs acquis. Schématiquement, la démarche engagée par l'établissement couvre trois phases :

²⁵ Marengo N., Croity-Belz, *Accompagner l'insertion professionnelle des étudiants du CUFR J.-F. Champollion*, note restitution finale du porteur de projet pour le FEJ, 2012.

- En L1, l'accompagnement de l'étudiant dans son projet de formation (UE obligatoire construction d'un parcours de formation).
- En L2, la poursuite de cet accompagnement et la valorisation des acquis d'expériences personnelles et professionnelles, de manière optionnelle (PEC, stage).
- En L3, la préparation de la sortie de licence vers l'insertion professionnelle ou l'intégration d'un master, là encore de manière optionnelle.

L'encadrement des différentes actions est assuré par la DOSI et par les membres volontaires des équipes pédagogiques (statutaires et vacataires).

2.3 La transition vers l'emploi : quelles relations avec les milieux socio-économiques ?

- ***Des porteurs de formations en relations avec les acteurs économiques pour la construction de l'offre professionnalisante des formations***

Les relations avec les milieux économiques font l'objet, selon les filières de formation d'une formalisation ancienne (formations techniques et scientifiques), ou récente (formations littéraires, SHS...). Elles sont essentiellement en lien avec leur participation, incontournable dans l'ouverture et le fonctionnement des formations professionnalisantes. Le degré d'investissement des professionnels au cours de ces différentes phases est aussi variable selon les diplômes, les domaines de formation et les structures qui les portent (D. Maillard, P. Veneau, 2002). Un partenariat plus global entre les établissements et les milieux économiques reste encore à construire pour ces disciplines. Ce décalage renvoie à la question de l'application uniforme de réformes souvent pensées pour les sciences exactes. Ouvrir une réflexion spécifique sur l'introduction de la professionnalisation dans les secteurs des lettres et sciences humaines semble une voie urgente à explorer afin d'étudier dans quelles conditions il convient de développer des partenariats avec les milieux économiques.

- ***Le rôle des Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle : préparer l'insertion et développer les stages***

Les actions développées par les universités visant à assurer la transition vers l'emploi des étudiants sont, de façon générale, réparties en deux types d'apports : la facilitation de l'accès aux stages par une amélioration de la lisibilité de l'offre de stages (rôle prépondérant du BAIP) et, des heures de formation consacrées à l'élaboration du CV et à l'apprentissage de quelques techniques de recherche d'emploi. Les deux expérimentations présentées plus haut, rendent compte de ce type de démarche.

Avec l'introduction obligatoire des stages à différents stades du cursus universitaire, les BAIP ont développé des compétences dans la gestion des stages. Il s'agit dorénavant de permettre un rapprochement de l'offre et la demande pour assurer la fluidité des cursus et assurer au plus grand nombre d'étudiants la possibilité d'avoir une première expérience en entreprise.

Différentes études démontrent la montée en puissance de ce type d'expérience²⁶. Pour autant, tous les stages n'ont pas les mêmes durées, ne garantissent pas l'acquisition de savoirs pratiques et encore moins l'accès à un emploi.

Si les universités assurent la préparation à l'emploi, c'est une fois sortis de l'université que les étudiants vont être confrontés à la recherche d'emploi proprement dite. Le relai est alors assuré par les agences spécialisées que sont Pôle emploi et l'Agence Pour l'Emploi des Cadres (APEC).

3. PEUT-ON REPERER UN CHANGEMENT DE PARADIGME ?

La diversification de l'offre de formation poursuit deux objectifs. Le premier est d'adapter l'enseignement supérieur à la massification de l'enseignement et à l'hétérogénéité des profils des étudiants. Le second est d'offrir une réponse à l'attente (voire aux pressions) des milieux économiques qui, à l'exemple des secteurs bancaires ou de la grande distribution, sont en demande de cadres intermédiaires. Ainsi, les attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur ont évolué : il s'agit de mieux préparer les étudiants à leur insertion professionnelle. Ceci consiste non seulement à permettre une acquisition de connaissances disciplinaires, mais aussi à faire acquérir des compétences et à développer des capacités d'autonomie dans les processus d'apprentissage. Cette évolution suppose une refonte des cursus et méthodes pédagogiques²⁷.

3.1 Les enseignements des expérimentations²⁸

Concernant l'évaluation des expérimentations financées par le FEJ, nos résultats montrent que le passage par l'un ou l'autre dispositif est susceptible de favoriser la poursuite d'étude²⁹ mais sans qu'il soit possible de savoir s'ils agissent en prévention contre un éventuel décrochage ou dans un choix de réorientation. Les entretiens réalisés auprès des étudiants et des enseignants montrent que si la démarche est globalement jugée intéressante leur appropriation des différents dispositifs est encore limitée.

Du côté des étudiants : s'ils apprécient l'aide technique qui leur est apportée pour rechercher un stage ou un emploi (faire un CV, écrire une lettre de motivation, préparer un entretien), la majorité d'entre eux n'est pas demandeur de ce type d'actions. L'objectif général des démarches ne leur apparaît pas clairement et

²⁶ Giret J.F. et Issehane S., « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle : le cas des diplômés de l'enseignement supérieur », *Net.doc Céreq*, n° 71, 2010 ; *L'emploi des jeunes*, avis du Conseil économique, social et environnemental, octobre 2012.

²⁷ P. Pol, « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45, sept. 2007.

²⁸ Cf. Soldano C., Dauty F., Lemistre P., *Evaluation du dispositif d'aide à la réussite universitaire et professionnelle du CUF RJ-F. Champollion*, compte-rendu d'exécution pour le FEJ, février 2012, et Lemistre P. (dir.) et alii, *Le portefeuille d'Expériences et de Compétences*, Rapport d'évaluation FEJ, AP1 n° 68, 2013.

²⁹ On constate que le taux de poursuite d'études des étudiants ayant bénéficié du PEC est supérieur (un peu plus de 2%) à celui des étudiants du groupe témoin.

certains vont jusqu'à discuter de leur réelle utilité. Le caractère optionnel de certains modules, l'approche parfois trop scolaire des outils, le faible volume d'heures et l'absence de lien entre les différentes actions ne permettent pas toujours aux étudiants d'avoir une vision d'ensemble des dispositifs. Certains outils leur paraissent inadaptés (cas du job dating) ou surdimensionnés (cas du PEC). Pour les plus jeunes (L1), la projection dans un métier ou un parcours d'études professionnalisant est assez éloignée de leurs préoccupations immédiates. Pour ceux qui vont sortir de Licence (L3), le projet professionnel se décline le plus souvent à court terme et de manière contrainte par le choix d'un master. Pour s'informer, s'orienter, trouver des outils, la majorité des étudiants font confiance à leurs enseignants ou vont chercher sur le net les renseignements dont ils ont besoin.

Du côté des équipes pédagogiques : les enseignants qui s'investissent dans ce type de démarche restent minoritaires et ont souvent le sentiment de ne pas être reconnus. L'appartenance disciplinaire (psychologie), le statut (pas de recherche), les parcours professionnels (passage en IUT) peuvent constituer des éléments facilitateurs de l'engagement dans les dispositifs. La mobilisation des équipes sur ce type de mission reste d'autant plus difficile que l'accompagnement des étudiants à la construction de leur parcours de formation *versus* professionnalisation demande des compétences (et des connaissances) nouvelles et peut vite se révéler chronophage. Les enseignants chercheurs y voient souvent une redéfinition de leurs missions à laquelle ils ne sont pas préparés et sont difficiles à mobiliser. Seule une minorité d'enseignants se saisit de ce type de dispositif pour penser autrement la transmission des savoirs (à partir des domaines professionnels et des métiers et non plus des grandes questions théoriques de la discipline). Aussi, la perception de ce type dispositif est-elle mitigée. Les plus convaincus y voient une aide réelle à l'orientation. D'autres ont une approche plus critique et pointent les limites des dispositifs sur les parcours. Néanmoins, la majorité d'entre eux estime que cela peut constituer un plus pour des étudiants angoissés par leur insertion professionnelle mais reste réservée sur ce qu'attendent réellement les étudiants de dispositifs pas toujours en phase avec leurs problèmes ou questionnements.

3.2 Une évolution limitée des cultures professionnelles

Dans le cadre des travaux que nous avons réalisés sur le développement de l'offre de formation professionnalisante (Licences professionnelles et Master), nous avons pu établir une typologie des porteurs de projets de ces diplômes qui les différencie des autres professionnels intervenant dans la formation des étudiants (Net.doc n° 59). Au regard des travaux que nous avons menés ultérieurement sur les dispositifs d'aide à l'insertion, cette typologie est transférable aux professionnels qui s'engagent dans ces dispositifs.

Pour plus des deux tiers – et ce quel que soit leur statut – on constate qu'ils ont eu des liens avec les milieux économiques antérieurs à leur intégration dans l'enseignement supérieur. Ces liens résultent d'une expérience professionnelle dans le secteur privé, d'une participation active dans un service de formation continue, ou bien encore de relations avec le secteur économique dans leurs

activités universitaires passées. Dans ce dernier cas, il s'agit essentiellement d'enseignants dans des filières professionnalisantes (IUT, IUP, etc.) ou bien dans des UFR scientifiques qui par tradition ont développé des relations avec le secteur industriel. Dans tous les cas, ces porteurs de projet ont une bonne lisibilité du secteur économique. Ceux ne s'inscrivant pas dans ces types de profils sont de jeunes maîtres de conférence qui conçoivent le rôle de l'enseignement supérieur d'abord et avant tout comme un moyen d'assurer l'insertion professionnelle des étudiants dans le secteur privé.

L'évolution des profils des « enseignants » au sens large, montre bien que la question de l'insertion professionnelle devient une préoccupation au sein des universités. Pour autant, force est de constater que le système universitaire continue de favoriser des trajectoires d'enseignants-chercheurs au profil académique au détriment des enseignants-chercheurs ayant un profil d'entrepreneur. Ceci explique en partie l'un des résultats qui ressort de l'expérimentation PEC, à savoir le nombre restreint d'enseignants dans l'accompagnement des étudiants sur les modules PEC. Les cultures professionnelles sont et restent différentes en fonction des statuts et de l'âge.

3.3 L'apprentissage collectif de nouveaux cadres cognitifs

L'évolution que connaît l'université depuis la mise en œuvre de la loi LRU, le développement des expérimentations, l'obligation de traduire les diplômes en compétences pour les inscrire au répertoire national des compétences professionnelles (RNCP) et la mise en place de dispositifs et observatoires dédiés à l'insertion professionnelle des étudiants, sont autant d'indicateurs qui laissent à penser que l'on assiste à un changement de paradigme au sein des universités. En effet, l'apprentissage de nouveaux cadres cognitifs tant au niveau des équipes pédagogiques que des étudiants, peut laisser penser que la mission d'insertion professionnelle participe d'un changement de troisième ordre (Hall, 1993), c'est-à-dire un changement de hiérarchie des objectifs de missions de l'université. Ce changement suscite des résistances et des controverses – exprimées plus particulièrement par les enseignants chercheurs – qui questionnent les finalités de l'université et sa place assignée dans la société contemporaine.

Cependant, si le développement des expérimentations et nouveaux dispositifs vont dans le sens d'une montée en puissance d'une préoccupation de plus en plus forte des universités sur la problématique de l'insertion professionnelle de leurs formés, force est de constater que la nature des liens entre l'université et les milieux économiques évolue peu.

CONCLUSION

Le référentiel européen visant à faire de l'enseignement supérieur un moyen d'amélioration de la compétitivité européenne contribue à la diffusion d'un discours sur l'efficacité des formations supérieures à développer l'employabilité des étudiants qui y sont formés. L'université est aujourd'hui questionnée sur ses capacités à insérer professionnellement ses étudiants et plus précisément à les accompagner dans cet espace de transition que constitue la sortie du système éducatif et l'entrée dans le monde du travail. La genèse, la fabrication et la mise

en œuvre d'outils pour l'insertion professionnelle des étudiants participent du gouvernement de cette nouvelle mission. Les outils et dispositifs dont il a été question dans le texte en sont la traduction concrète et contribuent à une professionnalisation diffuse des filières. Mais, en orientant les finalités des formations académiques (hors cursus professionnalisant), les activités des enseignants et plus globalement les objectifs stratégiques des universités, ils mettent également à jour les dynamiques et les tensions qui traversent depuis plusieurs années le champ sociétal.

L'insertion professionnelle des jeunes est une question politiquement sensible. Sans reprendre ici des éléments de contexte, elle s'est imposée dans le débat public au début des années 1980 alors que sont pointées les difficultés croissantes des jeunes à trouver un emploi (Schwartz, 1981). Progressivement l'idée s'impose que l'institution scolaire ne fournit plus les réponses adaptées au chômage des jeunes. L'université n'échappe pas à ce qui apparaît comme une forte demande sociale de la part des jeunes et de leurs familles. Les rapports Hetzel (2006) et Lunel (2007) préconisent le rapprochement avec les sphères professionnelles pour former les étudiants aux nouveaux besoins en compétences du marché du travail.

A une vision adéquationniste de la relation formation emploi qui a marqué la construction des filières professionnelles, se superpose aujourd'hui une vision que l'on qualifiera de « néo-adéquationniste », recouvrant un champ élargi de compétences transversales à plusieurs champs de métiers et surtout l'apprentissage de techniques à même d'aider les étudiants à se positionner plus efficacement sur le marché du travail. On y verra une réponse à l'exigence d'employabilité et de professionnalisation des réformes européennes (Haug, 2001). Insérer professionnellement les étudiants est devenu un axe paradigmatique de la transformation des missions des universités françaises suscitant controverses et polémiques quant à leur rôle au sein de la société contemporaine (Charle et Soulié (dir), 2007 ; Jourde (dir), 2007).

Ouvrages cités

Agulhon C., Convert B., Gayraud L. (coord), *La professionnalisation de l'université : levier pour un changement de modèle universitaire*, rapport final ANR programme blanc, 2010

Charle C., Soulié C. (dir), *Les ravages de la modernisation universitaire*, Syllepse, collection La politique au scalpel, 2007

Chaudron T., Uhaldeborde J.-M., *Contribution à la mise en œuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités*, rapport à Madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2008

DGESIP, *Rapport d'analyse des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, La documentation française, juin 2010

Gayraud L. (coord.), « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », Céreq, *Net.doc*, n° 59, 2009

Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C., « Université : les défis de la professionnalisation », Céreq, *Notes Emploi Formation*, n° 46, mai 2011

Goulard F., *L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions*, rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la recherche, 2007

Haug G. , « L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen », *Politiques d'éducation et de formation*, n°2, 2001, dossier Université et professionnalisation p.11-26

Hall P., « Policy Paradigms, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain », *Comparative Politics*, vol.25, n° 3, 1993, pp.275-296

Hetzl P., *De l'université à l'emploi*, Commission du débat national Université-Emploi, rapport au Premier ministre, 2006

Jourde P. (dir), *Université : la grande illusion*, L'Esprit des Péninsules, 2007

Lemestre P. (dir.) et alii, *Le portefeuille d'Expériences et de Compétences*, Rapport d'évaluation FEJ, AP1 n° 68, 2013

Lunel P., *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, rapport au délégué interministériel à l'orientation, 2007

Marengo N., Croity-Belz, *Accompagner l'insertion professionnelle des étudiants du CUFR J.-F. Champollion*, note restitution finale du porteur de projet pour le FEJ, non datée

Rose J., *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Presses Universitaires de Rennes, collection « Des Sociétés », 2014

Schwartz B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française, 1981

Liste des acronymes

AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
BAIP	Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle
CPU	Conférence des Présidents d'Université
DARUP	Dispositif d'aide à la réussite universitaire et professionnelle
DEUST	Diplôme Universitaire de Sciences et de Techniques
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEUST	Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques
ECTS	European Credits Transfer System
DOSI	Division Orientation, Stages et Insertion
FEJ	Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
IUT	Institut Universitaire Technologique
LMD	Licence – Master – Doctorat
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MST	Maîtrise de Sciences et Techniques
OVE	Observatoire de la Vie Etudiante
PPP	Projet Personnel et Professionnel
PRL	Plan pluriannuel pour la Réussite en Licence
RNCP	Répertoire National des Compétences Professionnelles
SCUIO	Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation
SCUIO-IP	Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion professionnelle
SDAIP	Schéma Directeur d'Aide à l'Insertion Professionnelle
SIOP	Service d'orientation et d'insertion professionnelle
UE	Unité d'Enseignement