

Hceee 2006

A vant-propos

L'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur a fortement progressé dans les années 1980 puis s'est stabilisé depuis 1995.

Cette forte progression n'a pas été sans avanies ni effets pervers : déséquilibre entre les filières, inflation des formations offrant peu de débouchés professionnels, inquiétude individuelle et collective sur le rendement de l'investissement éducatif, déclassement – vrai ou ressenti – à l'embauche. Cet essor des formations initiales n'a donc pas calmé les critiques du fonctionnement du système éducatif, sur fond de chômage structurel des jeunes.

Par ailleurs, on compte aujourd'hui, sur 100 jeunes nés la même année, environ soixante-deux bacheliers (cela n'a pas bougé depuis 1995) et quarante-deux diplômés de l'enseignement supérieur. Cela nous place, sur ce dernier aspect, tout juste dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Dans ces conditions, l'objectif de 50 % de diplômés du supérieur, retenu dans le cadre de la loi sur l'école, est-il conforme aux attentes et aux objectifs de la société en général et de l'environnement économique en particulier ? Ou constituerait-il une sorte de nouvelle fuite en avant ?

Le Haut Comité éducation-économie-emploi, saisi de cette interrogation, a tenté, au travers de ce rapport et de ses propositions, d'y apporter des éléments de réponse aussi précis, concrets et objectifs que possible. Son travail a été alimenté par des échanges nombreux avec des professionnels de l'éducation, des représentants de diverses catégories d'employeurs et des experts nationaux et internationaux. Les discussions au sein du Comité furent longues et animées, mais toujours – grâce en soit rendue à nos collègues – dans le respect et l'écoute des points de vue de chacun. L'appui du secrétariat, son sérieux et même son enthousiasme à la tâche, a constitué un apport déterminant. Que l'équipe de la DEPP, autour de Claude Sauvageot, soit ici remerciée, au nom des membres du groupe de travail.

Quant à l'intérêt stratégique de l'objectif, le HCEEE ne peut que le confirmer, à quelques nuances près :

– les besoins de formations supérieures pour l'économie et pour le secteur public sont bien, en tendance, si l'on reste prudent, de l'ordre de 45 à 47 % d'une génération ;

- les comparaisons internationales le confirment : la France est dans une position juste moyenne quant à l'accès et aux résultats de l'enseignement supérieur, tant au niveau européen que dans l'ensemble des pays de l'OCDE ;
- les objectifs ambitieux pour l'Union européenne définis à Lisbonne, réaffirmés en 2005, supposent des liens forts entre l'innovation, la recherche et la croissance économique, ce qui entend également un nouvel essor de l'enseignement supérieur.

Cependant, notre goût français des grands desseins, en particulier quand ils sont généreux, ne doit pas nous tourner la tête. Cet objectif ne vaut que par la qualité et la pertinence de ses applications. C'est au travers de cette « implémentation » (en franglais communautaire) qu'il deviendra crédible et mobilisateur ou rejoindra le cimetière des illusions.

L'opposition entre les filières sélectives et les filières ouvertes opère des clivages structurants. L'Université est devenue partiellement une solution de repli pour des jeunes mal préparés par leur *cursus* au lycée à la poursuite d'études longues. Beaucoup de jeunes sortent de l'enseignement supérieur sans diplôme un an, deux ans voire trois ans après y être entrés, en particulier s'ils sont originaires des voies professionnelles et technologiques. Par ailleurs, les trajectoires dans l'enseignement supérieur sont toujours fortement sexuées. Alors même que les bachelières sont plus nombreuses que les bacheliers, le marché du travail féminin se concentre sur quelques métiers ou emplois, en particulier dans l'éducation, la santé et le tertiaire de bureau.

La bonne insertion des diplômés professionnels de niveau bac +2 et en particulier des BTS et DUT doit conduire à apporter une attention particulière à ces formations dans l'atteinte de l'objectif. Le développement du LMD, donc des licences, ne doit pas entraîner leur dégradation.

De façon générale, il apparaît nécessaire d'appréhender, au plus près et sans idées reçues, les besoins de l'économie pour proposer des évolutions sur le type de disciplines, la durée des études supérieures, les innovations pédagogiques nécessaires, dont la place nouvelle à donner aux formations en alternance, cela tout en écartant un « adéquationnisme » strict aussi rigidifiant qu'inapproprié.

Il apparaît enfin que la transition entre les niveaux secondaire et supérieur, souvent déficiente, constitue un enjeu central si l'on veut favoriser les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur et diminuer de façon notable les échecs dans les premières années de celui-ci. Il faut aussi rendre plus aisés les parcours diversifiés et les passerelles entre filières de formation.

Il importe également de fluidifier l'information et d'encourager sa transparence. Cela concerne de multiples aspects que le rapport détaille :

- valorisation des aspects technologiques et appliqués des sciences au sein des disciplines scientifiques ;
- développement de l'évaluation des filières et *cursus* grâce à des normes internes et externes communes ;
- réalisation des travaux prospectifs emploi-formation alimentant et actualisant la réflexion sur les orientations des élèves et des étudiants ;
- meilleure lisibilité des emplois auxquels peuvent prétendre les diplômés des formations universitaires.

Le HCEEE appelle donc l'attention sur l'importance des moyens qu'il faut dédier à l'atteinte de l'objectif de 50 % de diplômés du supérieur et la nécessité de traductions concrètes relativement fines, ce qui suppose une évolution profonde de l'enseignement supérieur dans le sens de la convergence nécessaire de l'économie et du savoir.

Bernard Legendre

Président du groupe de travail
« Objectif 50 % »

Directeur général adjoint de
l'Assemblée des chambres de
commerce (ACFCI)

Jean-Jacques Maillard

Président du Haut Comité
éducation-économie-emploi
(HCEEE)

Directeur général de l'Institut
supérieur de mécanique de Paris

Sommaire

Première partie

| | |
|--|----|
| Préconisations du HCEEE concernant l'objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur | 9 |
| Relancer la dynamique d'accès au bac et améliorer l'articulation entre l'enseignement secondaire et supérieur | 11 |
| Diminuer de façon significative le nombre de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur | 15 |
| Améliorer les conditions de l'insertion des jeunes diplômés dans le monde du travail | 18 |

Deuxième partie

| | |
|--|----|
| Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur | 25 |
| <hr/> | |
| Introduction | 27 |
| L'Europe de la connaissance | 27 |
| L'enseignement supérieur au cœur de l'Europe de la connaissance | 28 |
| <hr/> | |
| Chapitre 1 | |
| La recherche à l'appui du débat | 33 |
| Élévation du niveau d'éducation et croissance | 34 |
| Y a-t-il aujourd'hui des phénomènes de sur éducation ? | 43 |
| Conclusion | 47 |
| <hr/> | |
| Chapitre 2 | |
| Du point de vue du marché du travail : quelle légitimité pour l'objectif 50 % ? | 49 |
| Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 : les travaux de la DEPP avec le BIPE | 49 |
| Un secteur où la prospective prend sens : le secteur public | 81 |

| | |
|--|-----|
| L'emploi des cadres dans les dix années à venir | 95 |
| Quelques débats avec les professionnels | 96 |
| Perspectives démographiques et perspectives d'emploi : une comparaison européenne | 100 |
| Conclusion | |
| À partir des travaux DEP-BIPE, DARES-CGP (CAS) et des autres travaux par domaine professionnel ou secteur | 113 |
| Pour un ajustement des priorités au vu des perspectives démographiques et de l'emploi | 115 |

Chapitre 3

| | |
|---|-----|
| Enseignement supérieur : état des lieux au regard de l'objectif 50 % | 117 |
| Le baccalauréat comme étape charnière vers le supérieur | 117 |
| Les filières de l'enseignement supérieur | 131 |
| La validation des acquis de l'expérience (VAE) pour les diplômés de l'enseignement supérieur | 143 |
| Des dysfonctionnements à surmonter | 146 |
| L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur .. | 162 |
| Conclusion | 170 |

Chapitre 4

| | |
|--|-----|
| Accès à l'enseignement supérieur et dépenses d'éducation : l'apport des comparaisons internationales | 173 |
| Comparaison internationale du niveau de formation de la population et de l'accès à l'enseignement supérieur | 173 |
| Le rendement de l'éducation – liens entre éducation, croissance économique et résultats sociaux | 182 |
| Comparaison internationale de la dépense d'éducation | 185 |
| Les modalités d'accès à l'enseignement supérieur dans les différents pays de l'OCDE | 194 |
| Les modèles de financement de l'enseignement supérieur au sein des pays de l'OCDE | 201 |
| Bibliographie | 214 |

Annexes

| | |
|--|-----|
| 1. Complément au chapitre 2 | 223 |
| 2. Composition du HCEEE et son programme de travail | 242 |

Première partie

Préconisations du HCEEE concernant l'objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur

L'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur est conforté par les derniers travaux prospectifs menés par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). En effet, ces travaux évaluent, à l'horizon 2015, les besoins globaux de ces diplômés en fin de formation initiale à 45-47 %, auxquels il convient d'ajouter l'impact souhaitable de la formation tout au long de la vie.

D'autres travaux menés par des économistes montrent l'importance des diplômés de l'enseignement supérieur sur le taux d'emploi et sur la croissance économique. Or, les comparaisons internationales montrent que la France n'est pas dans une situation très favorable concernant la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur.

L'ensemble de ces éléments conduisent à considérer avec intérêt l'objectif de 50 % mentionné dans la loi d'orientation et de programmation du 23 avril 2005.

Si, d'ores et déjà, plus de la moitié d'une génération entame des études supérieures, la part de diplômés du supérieur, passée de 16 % chez les actifs de cinquante à soixante-cinq ans à 29 % chez les vingt-cinq à quarante-neuf ans, plafonne à 38 % chez les jeunes sortis de l'école. Il y a donc eu une croissance importante des diplômés du supérieur mais il conviendrait de la poursuivre.

Cependant, il n'est guère besoin, à première vue, de faire fortement grandir encore le « format » de l'enseignement supérieur pour atteindre l'objectif de 50 % de jeunes diplômés, dans la mesure où le système d'enseignement supérieur accueille déjà plus de 50 % des jeunes d'une génération.

La question est donc double :

- Limiter les sorties sans diplôme du supérieur, qui touchent plus de 10 % d'une génération, soit une part très significative des jeunes ;
- Viser l'efficacité des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur, en termes d'insertion professionnelle, en cohérence avec les besoins des futurs employeurs comme avec les aptitudes et les aspirations des jeunes.

Relancer la dynamique d'accès au bac et améliorer l'articulation entre l'enseignement secondaire et supérieur

L'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur constitue un enjeu central. Son amélioration devrait contribuer :

- à favoriser la poursuite d'études supérieures dans les filières les plus appropriées à la réussite de chaque élève ;

– à diminuer de façon notable les échecs dans les premières années de l'enseignement supérieur, phénomène aussi inquiétant qu'inacceptable.

C'est pourquoi, conformément aux conclusions d'un précédent avis et rapport du HCEEE, il convient de s'inscrire dans une logique de réforme en amont, dès l'enseignement secondaire, afin que les lycéens soient mieux préparés à la poursuite d'études (ou à leur fin).

Le lycée général et technologique a pour objectif la réussite au baccalauréat mais aussi de préparer les élèves qui désirent poursuivre des études supérieures à le faire.

Pour l'enseignement professionnel, le bac pro est un vecteur d'insertion dans l'emploi. S'il n'exclut pas la possibilité de poursuite d'études, notamment dans le cadre de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie, il convient de maintenir cette vocation première. Cependant, les bacheliers professionnels qui désirent poursuivre leurs études (ils ne constituent que 3 % des effectifs en 1^{re} année du supérieur, pour 18 % de l'ensemble des bacheliers), doivent pouvoir bénéficier d'une préparation et d'un soutien appropriés pour favoriser leur réussite dans l'enseignement supérieur.

Cette relance doit également s'accompagner d'une lutte résolue contre les sorties sans diplôme ou avec le seul brevet. Elles ont beaucoup diminué mais restent de l'ordre de 120 000.

Trois aspects sur lesquels il faut agir

L'orientation dans le secondaire : développer des méthodes actives d'orientation

Il s'agit d'aider les jeunes collégiens et lycéens à faire émerger leur choix personnel grâce au développement de méthodes actives d'orientation adaptées à chaque niveau : avant la classe de 3^e, en 3^e, après la classe de 3^e et au niveau du baccalauréat.

Pour faciliter cette émergence, il est nécessaire d'élargir le cercle des acteurs impliqués dans cette activité d'orientation. Le personnel enseignant dans son ensemble doit en particulier être à même d'y contribuer activement.

Plusieurs actions doivent ainsi être développées ou renforcées :

- Donner à chaque collégien une information sur les métiers, en permettant à tous de bénéficier d'horaires de « découverte professionnelle » et en intégrant à la formation et aux horaires des enseignants une meilleure connaissance de l'entreprise et du monde économique.

- Développer les connaissances des enseignants quant aux possibilités d'aider leurs élèves dans le choix d'une orientation et mettre en place un enseignement (y compris en formation permanente) de l'éducation à l'orientation en IUFM.
- Prêter attention à l'élaboration progressive de l'orientation après la classe de 3^e en aidant le lycéen dans la construction de ses choix personnels, intégrant à la fois un projet de formation (avec la perspective ou non d'études supérieures initiales) et l'approche de visées professionnelles, car c'est bien à ce moment-là que les destinées scolaires – mais aussi professionnelles et sociales – ultérieures se jouent largement.
- Intégrer ces nouveaux éléments dans l'action et naturellement la formation initiale et continue des conseillers d'orientation psychologues, qui agiraient ainsi non plus isolés mais en liaison directe avec tout à la fois les enseignants, les jeunes, leur famille, ainsi que les futurs employeurs et leurs organisations, contribuant à l'information et à la découverte des métiers.
- Favoriser le soutien de ce système plus partagé par les collectivités locales, en particulier les régions, par les chambres consulaires et les partenaires sociaux en région.
- S'appuyer sur les bonnes performances des filles dans le secondaire pour les encourager à s'orienter notamment vers des filières et des formations scientifiques et techniques réputées peu mixtes, grâce à une meilleure information sur les débouchés.

L'organisation des baccalauréats : décroisement et valorisation des disciplines autres que scientifiques

Le bac, qui sanctionne la fin des études secondaires, est aussi le premier diplôme de l'enseignement supérieur. Il doit donc être le garant des acquis des élèves et révéler leur diversité sans pour autant multiplier le nombre des séries. Il s'agit donc de mieux articuler l'enseignement donné au lycée avec celui des premières années d'enseignement supérieur, afin d'éviter un sentiment de rupture menant à un échec ultérieur.

L'organisation de la dernière année du secondaire (voire des deux dernières années) pourrait en ce sens conjuguer les spécialités de la filière de bac choisie avec une (ou deux) options associées (sciences en lettres, philosophie en SMS ¹ en sont aujourd'hui des exemples). Déjà, dans certaines classes (sport-études, langues, musique-études), les disciplines de base de

¹ Sciences médico-sociales.

chaque type de bac sont maintenues mais complétées par les spécialités sportives ou artistiques, ce qui constitue de bons exemples de ce modèle.

Cette organisation combine plusieurs avantages, car elle :

- décroïssonne les filières de bac en regroupant, pendant un temps donné, dans une même option, des lycéens candidats aux différents bacs ;
- augmente les possibilités de choix éclairés des bacheliers pour leurs études supérieures en leur apportant des connaissances disciplinaires nouvelles et supplémentaires ;
- introduit de la transdisciplinarité.

De plus, d'autres actions doivent être entreprises dans le même esprit de continuité du secondaire au supérieur :

- Poursuivre les réformes engagées pour revaloriser la voie technologique (par exemple, la nouvelle filière STG) avec les partenaires sociaux et professionnels. Ces réformes doivent s'inscrire dans un processus permanent et être régulièrement évaluées. La refonte des STI, depuis longtemps attendue, devrait en particulier être menée à terme.

- Élargir la maîtrise conceptuelle des outils scientifiques à une acquisition incluant les aspects technologiques et appliqués des sciences. Ces aspects technologiques et appliqués des sciences seraient valorisés dans le processus de sélection en vue de l'accès à la plupart des formations à entrée sélective, en vue de diversifier davantage leur recrutement, polarisé sur les profils de série S.

- Mieux intégrer et valoriser des disciplines autres que scientifiques dans l'accès aux formations à entrée sélective pour, là encore, diversifier les profils.

L'information des lycéens et leur préparation aux connaissances et compétences nécessaires pour entreprendre avec succès des études supérieures

Pour mieux informer les lycéens et mieux les préparer à l'enseignement supérieur, il est souhaitable de construire un ensemble ou référentiel de compétences et attitudes (autonomie, initiative, responsabilité...) et d'acquis nécessaires à la réussite dans l'enseignement supérieur.

Plusieurs actions doivent être menées en ce sens :

- Développer une pédagogie basée sur le projet personnel et l'interdisciplinarité sans s'interdire ici de recourir à une évaluation spécifique (différente de celle des notes) pour tenir compte des compétences, autres qu'académiques, acquises par les lycéens.

- Rétablir les travaux personnels encadrés, avec des procédures d'évaluation objectives, en vue du baccalauréat avec le soutien éventuel d'enseignants du supérieur.
- Mettre à la disposition du public et en particulier des bacheliers, un ensemble officiel d'informations générales et pratiques disponibles sur les formations et leurs contenus, les métiers possibles ainsi que sur les parcours de formation et les conditions d'insertion professionnelle, afin de permettre un véritable choix. Le « portail étudiant » constitue une première étape encore fragile, à confirmer en ce sens.
- Encourager le tutorat d'élèves volontaires par des étudiants avancés issus de filières de formation attractives pour ces élèves.

Diminuer de façon significative le nombre de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur

Plus de 80 000 jeunes sortent chaque année de l'enseignement supérieur sans avoir obtenu de diplôme, soit 10 % d'une génération, frappée ainsi par un sentiment d'échec personnel et placée en situation délicate sur le marché de l'emploi.

C'est pourquoi, il est impératif d'accroître les moyens consacrés à ces premières années pour favoriser la réussite des étudiants. Ceci vaut notamment pour les universités au sens strict qui accueillent, hors IUT, le plus grand nombre de bacheliers (40 % environ) et notamment de bacheliers généraux (les 2/3 de ceux-ci). Par ailleurs, un nombre important d'étudiants échouent aussi au BTS, notamment les bacheliers technologiques tertiaires (environ 35 % d'échecs à l'examen) et les bacheliers professionnels (environ 60 % d'échecs à l'examen). Cette situation est souvent définitive car peu de jeunes candidats (moins de 10 %) sont autorisés à redoubler.

Concernant la réorganisation des premières années d'enseignement supérieur, plusieurs pistes doivent être explorées :

- **Le sas d'un bilan orientation** : la réforme Bayrou a permis aux universités de réorienter certains bacheliers en associant les DEUG avec des formations courtes professionnalisées (encadré 1). Ce dispositif très positif a permis des réussites ultérieures des bacheliers réorientés. De même, des partenariats entre lycées technologiques et universités peuvent également se mettre en place (encadré 2).
- **La réorientation en fin de premier semestre** : elle peut permettre d'intégrer une formation en cours d'année et de réussir sans perte de temps, même

si cela demande une très bonne organisation et un soutien pendant la période transitoire.

De toute manière, le rapprochement des différentes filières offertes dans les premières années de l'enseignement supérieur, pour éviter des parcours sans issue trop prolongés est essentiel à la limitation des échecs.

Trois aspects sur lesquels il faut agir

Une relance des réorientations et des passerelles entre formations et filières de formation : moyens matériels, organisationnels et humains pour le faire

- En faisant systématiquement après le premier semestre d'enseignement supérieur, un bilan du choix d'orientation des bacheliers et en leur donnant les moyens d'une réelle réorientation intégrant l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur. Ces filières doivent intégrer dans leurs *cursus* du premier semestre ce bilan/orientation des bacheliers en leur donnant les instruments nécessaires à une bonne orientation (accompagnement des étudiants, auto-évaluation, information et prérequis des filières, etc.).

- En s'inspirant dans l'organisation de ce premier semestre d'observation et d'orientation des exemples de nombreux autres pays développés et en s'appuyant sur le système de crédits (ECTS) du LMD pour rendre ainsi effectif un suivi individualisé des étudiants.

- En se donnant les moyens organisationnels, matériels et humains d'encadrer, voire de réorienter les étudiants généraux, en particulier en fin de 1^{re} année dans toutes les filières, y compris dans les filières à entrée sélective (IUT, STS, écoles...) ou vers des formations qualifiantes et professionnalisantes en lien avec les milieux professionnels.

- En rendant effectif un réel suivi individualisé des étudiants à chaque étape de leur parcours de formation avec notamment un bilan des acquis pour faciliter les réorientations et organiser le parcours de formation. Cela inclut la mise en place de passerelles après L2 permettant aux étudiants des filières générales d'envisager les licences professionnelles comme l'une des possibilités d'aboutissement du cycle L, si leur projet est de s'insérer professionnellement à ce niveau. Ce dispositif peut également être proposé aux étudiants en échec en L3. En effet, l'accueil en licence professionnelle est, jusqu'à présent et contrairement aux ambitions initiales, pratiquement réservé aux jeunes issus de filières courtes professionnelles. Il convient également de s'assurer lors de l'évaluation que ces licences conduisent bien à l'emploi.

Le renforcement de l'efficacité des formations technologiques courtes

- En développant dans les STS, notamment industrielles, la possibilité pour les bacheliers qui le désirent (essentiellement des bacs pros) de suivre un parcours de transition aménagé qui leur permettrait d'acquérir les fondamentaux indispensables à la réussite dans ces filières.
- En endiguant la déprofessionnalisation des DUT en utilisant pleinement les modules d'adaptation professionnelle (15 à 20 % des enseignements) de ces diplômes.
- En mettant en place, au moins à titre expérimental, un système de gestion des affectations pour les formations courtes et professionnalisées (STS, voire d'autres *cursus* comme les écoles paramédicales) sur le modèle de celui qui existe pour les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les IUT. Cela améliorerait les procédures d'affectation (places vacantes alors qu'il y avait des candidats), régulerait les flux dans les filières concernées et éviterait certaines inscriptions par défaut à l'Université. Les pondérations utilisées dans ce système doivent être élaborées avec soin.
- En offrant aux étudiants la possibilité de suivre un parcours adapté à l'acquisition des différentes unités (modules) d'enseignement du diplôme. Cette possibilité aiderait à la réussite des (nombreux) étudiants en échec dans les STS. Une première démarche pour réduire les échecs au BTS est d'autoriser les étudiants qui ont échoué à l'examen, de redoubler l'année suivante dans leur formation, s'ils le désirent, notamment sous la forme d'un contrat de professionnalisation.
- En intégrant dans les critères d'ouverture et de fermeture des sections de STS la tendance structurelle du marché de l'emploi et l'insertion professionnelle de leurs diplômés, pour ne plus se référer aux seuls effectifs présents.
- En veillant à ce que l'intégration des formations professionnelles courtes de l'enseignement supérieur (STS, DUT) dans le LMD se fasse en prenant en compte leurs spécificités en termes de niveau d'insertion dans l'emploi.

La mobilisation de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et l'utilisation de la formation continue

L'usage de la VAE pour les diplômes professionnels de l'enseignement supérieur (notamment le BTS) est certes limité, avec moins de 5 000 validations partielles ou totales en 2004, mais ce premier ancrage doit être considéré comme le point de départ d'une évolution nécessaire. La VAE offre en effet à des actifs, notamment bacheliers, une voie d'accès diplômante supplémentaire. Elle constitue donc aussi un moyen à ne pas négliger pour

atteindre l'objectif de 50 % de diplômés du supérieur en lui assignant par exemple, dans un premier temps, une cible de 15 000 validations par an. Il convient de favoriser son développement et d'intégrer cette voie d'accès au diplôme dans la réflexion sur les parcours d'emploi et de formation.

De la même manière, il convient de renforcer les actions de formation continue pour participer à l'atteinte de l'objectif 50 % et faire face aux besoins d'élévation du niveau de connaissance et de savoir-faire. La formation initiale dans un contexte de stabilité de la population active risque d'avoir des difficultés à répondre seule à ces besoins. Cela permet, de plus, d'inscrire la formation initiale dans le continuum de la formation tout au long de la vie en vue de favoriser l'extension de la fonction éducative. C'est une nécessité pour la croissance économique globale, comme le souligne l'ANI des partenaires sociaux de décembre 2003 sur le sujet. C'est aussi, comme déjà indiqué, un moyen pour atteindre l'objectif des 50 %.

Améliorer les conditions de l'insertion des jeunes diplômés dans le monde du travail

La France n'utilise que modérément le potentiel que représentent les diplômés de l'enseignement supérieur : le taux d'emploi de ces derniers, combinaison de leur nombre et de leur emploi effectif, chômeurs déduits, par rapport à l'ensemble des actifs occupés reste assez moyen, et cela en dépit de la massivité de leur emploi dans un secteur public, lui-même très développé.

Les entreprises françaises (hormis les plus grandes) sont plutôt sous-dotées en diplômés du supérieur par rapport à leurs homologues en Europe, ce qui n'est pas sans conséquence sur nos spécialisations économiques et les modes d'organisation du travail, dont le manque relatif de grosses PME, naturellement « consommatrices » de diplômés du supérieur.

Ainsi, le développement de l'emploi des titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur doit être compris comme un facteur générateur de croissance économique et de montée en gamme de notre appareil de production, vraie garantie de moyen terme pour l'emploi en général et celui des jeunes en particulier. Un développement limité à la seule RD, sans ce second moteur, ne saurait y suffire.

Symétriquement, le secteur public recrute un grand nombre de diplômés du supérieur, non pas seulement pour des causes intrinsèques aux activités (par exemple, l'enseignement ou la médecine) mais aussi du fait de la fréquence de recrutements sur concours bien au-dessus de la qualification des

postes. La raréfaction en tendance des emplois de catégories C, voire B, risque de rendre encore plus fermé aux catégories de premier niveau de qualification l'accès aux emplois publics si on garde inchangés ces usages de surqualification des recrutements publics, non optimaux tant pour les individus que pour l'économie nationale.

Tout cela suppose un dialogue permanent avec le monde des employeurs (privés, bien entendu, mais aussi publics) quant à la nature et l'évolution de leurs besoins, à l'évidence variables, puisque certaines branches ou administrations emploient et emploieront toujours davantage et majoritairement des diplômés du supérieur alors que d'autres activités ont des besoins beaucoup plus limités, à moins du tiers de leur main-d'œuvre.

Parallèlement, des études régulières sur l'insertion professionnelle des étudiants et la réflexion prospective sur la nature et le contenu des emplois doivent éclairer utilement l'articulation entre formation et emploi. La notion de « cadre » par exemple, née dans l'après-guerre, ne pourra longtemps encore rester figée quand près d'un emploi sur deux sera de niveau III ou plus, comme sans doute, parallèlement, celle de « catégorie A » dans la fonction publique, d'autant qu'il faudra de plus en plus se référer à des standards européens propres à permettre la nécessaire mobilité internationale des diplômés français en cours de vie active.

Quatre axes d'intervention

La transition entre formation et emploi

- Développer des formations aux techniques de recherche d'emploi, d'élaboration de CV, qui peuvent être intégrées aux activités des SCUIO, voire aboutir à la création d'UV dédiées pour les étudiants dans les *cursus* de 1^{er} cycle.
- Améliorer l'information et l'orientation tout en créant les conditions d'une véritable « orientation tout au long de la vie », en mettant en synergie les différents services concernés. Cela passe notamment par le développement de partenariats entre les SCUIO et les diverses structures locales d'information et d'orientation et par l'augmentation des moyens consacrés à ces activités dans chaque université.
- Proposer aux étudiants, dans certaines formations, des contenus complémentaires plus directement en lien avec le marché du travail intégrant de la pluridisciplinarité pour faciliter l'insertion (par exemple : psychologie + travail en équipe + droit du travail, STAPS + gestion, toutes disciplines + langues...) tout en développant les aptitudes à travailler en groupe et en améliorant la connaissance du marché du travail.

- Élargir la place des partenaires sociaux et du monde économique dans la formation initiale, par exemple en développant des lieux de concertation et en organisant leur participation plus active aux conseils d'administration des établissements.
- Encourager une culture commune pour éviter une orientation sexuée alimentant des formations fortement typées, afin de favoriser une égalité d'accès à tous les métiers pour les femmes et les hommes. Cela passe aussi par la formation des enseignants et personnels qui doivent apprendre à gérer dans leur pratique quotidienne les aspects pédagogiques de la mixité filles-garçons.
- Harmoniser l'évaluation des filières de l'enseignement supérieur grâce à des référentiels internes et externes communs (ce que devrait favoriser la création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).
- Développer les partenariats avec les collectivités locales pour mieux connaître les besoins à ce niveau.
- Valoriser le portail de l'orientation et de la formation actuellement en cours d'élaboration (mise en œuvre État-régions-partenaires sociaux).

Le renforcement des liens avec le marché du travail

- Mener de façon régulière des travaux prospectifs emploi-formation par branche ou en interprofessionnel, alimentant et actualisant la réflexion sur les orientations des élèves et des étudiants et leur donnant des informations pertinentes ainsi qu'à leurs familles. Les conseils régionaux doivent également être étroitement associés à ce type de travaux.
- Rendre plus lisibles les emplois auxquels peuvent prétendre les diplômés des formations universitaires, comme ils le sont généralement pour les formations supérieures courtes et pour les écoles. C'est un processus qui est engagé par bon nombre d'universités, mais qu'il convient de généraliser.
- Faciliter la connaissance de l'emploi public par les étudiants car il représente un débouché très souvent envisagé dont il convient de bien connaître les besoins et les évolutions. La publication des profils de postes correspondant aux divers concours et des niveaux de recrutements par concours des années précédentes serait éclairante.
- En développant les travaux favorisant les rapprochements du monde universitaire et du monde professionnel. La construction des licences professionnelles a été un exemple d'actions propres à favoriser ce rapprochement qu'il convient de développer.
- Développer une dynamique permettant de mieux utiliser les ressources que représentent pour le pays les diplômés de l'enseignement supérieur en

augmentant ainsi leur taux d'emploi. Pour exemple, *la crise des sciences* est bien plus une crise des sciences fondamentales et de l'emploi scientifique public qu'une crise du choix des études scientifiques.

- Accompagner les efforts de relance de l'innovation par des développements de formations de jeunes spécialistes nécessaires à cette relance, en particulier dans les applications (développement technologique, innovation organisationnelle, usages des TIC) en entreprises, y compris dans les PME-PMI.

Le développement des formes diverses de l'alternance dans le supérieur

- Développer l'ensemble des formules d'alternance (apprentissage, contrat de professionnalisation, stages longs) en veillant à ce que ces formations s'inscrivent dans un véritable partenariat structuré avec les branches et organisations professionnelles, en utilisant une pédagogie spécifique prenant appui sur les périodes en entreprise, en établissant un dialogue entre le tuteur pédagogique et les correspondants de l'entreprise. L'alternance doit pouvoir être proposée progressivement à tous les jeunes qui souhaitent se former dans ce cadre lors de la dernière année de chaque cycle, en particulier celui qui précède leur insertion professionnelle.

- Ouvrir largement les périodes de stages en entreprise ou dans le secteur non lucratif (associations, services publics) dans l'ensemble des formations supérieures tout en s'assurant que ces stages se déroulent dans les conditions prévues par la charte des stages (comprenant le passage de conventions entre établissement de formation et entreprise). Ces stages doivent être encadrés et s'intégrer totalement dans les cycles de formation.

- Continuer à développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, en liaison avec les organisations professionnelles et interprofessionnelles, comme cela s'est fait en particulier dans les écoles supérieures consulaires ou les écoles d'ingénieurs. Les universités doivent elles aussi développer les filières en apprentissage, notamment pour les dernières années de cycle, en liens étroits avec les conseils régionaux dans le cadre des contrats d'objectifs et de moyens État-régions-partenaires de l'offre d'apprentissage.

La prise en considération de l'ouverture européenne et internationale

L'accroissement nécessaire des échanges internationaux d'enseignants et d'étudiants doit être pris en considération sous ses deux aspects :

- Les étudiants d'universités sont de plus en plus nombreux à partir à l'étranger pour des sessions, des stages et des doubles diplômes. Cependant, à l'Université, les étudiants ont moins fréquemment accès à ces possibilités

que dans les écoles. Il est donc impératif de leur offrir cette possibilité en dotant les universités de véritables services internationaux tant au niveau de l'organisation des *cursus* que des stages dans le cadre de leurs formations. Cela aura sans doute comme conséquence que certains diplômés ne travailleront pas en France à leur sortie de formation, ce qui constitue au final un atout pour le rayonnement du pays. Il faut donc prendre cela en compte dans nos prévisions, mais également mieux l'intégrer dans nos formations et mieux le repérer dans nos systèmes d'information.

- En retour, de nombreux étudiants d'autres pays viennent et doivent venir en France pour ces mêmes échanges (stages, compléments de formation et diplômes) en vue de l'enrichissement mutuel. Il convient donc de bien les accueillir, de leur faciliter l'accès à des formations complémentaires et leur offrir des conditions d'accueil attractives. Il est également important de faire en sorte que ces échanges (et donc notre influence universitaire globale puis, par voie de conséquence, économique et culturelle) ne se limitent pas aux pays francophones mais se densifient notamment avec l'Union européenne, l'Asie émergente et les Amériques.

Même si ces échanges doivent sans aucun doute se développer principalement après la licence, il est important d'intégrer, par l'interculturalité et des stages courts, ces perspectives dès les premières années de l'enseignement supérieur, comme cela se fait dans les formations professionnelles *via* le programme Leonardo.

Quels moyens financiers dédiés aux premières années de l'enseignement supérieur pour compléter et accompagner les mesures précédentes ?

Macroéconomiquement, la France devrait consacrer au moins autant de dépenses à l'enseignement supérieur que les autres pays de l'OCDE pour assurer sa croissance à long terme. Il faut en effet tenir compte du fait que l'enseignement supérieur est un investissement rentable pour l'individu mais aussi, comme l'ont déjà montré de nombreux rapports du Centre d'analyse économique notamment, pour la société. Sous ces deux aspects, c'est particulièrement vrai en France.

Or, si l'on considère le rapport dépense d'enseignement supérieur/PIB et la dépense moyenne par étudiant et par an, la France se situe en dessous de nombreux pays de l'OCDE. Pour autant, la situation de la France est meilleure lorsque d'autres paramètres sont pris en compte comme la durée moyenne des études supérieures et diverses aides liées à la vie étudiante.

S'il peut s'agir, certes, de dépenses nouvelles pour encourager ou récompenser les initiatives (sur des fonctions négligées comme l'orientation, le suivi en 1^{er} cycle, l'alternance), il importe en premier lieu de mieux répartir

les dépenses au sein des structures de l'enseignement supérieur, en fonction des niveaux de formation et des priorités d'action.

Un effort particulièrement important doit à l'évidence être fait pour les premières années d'enseignement supérieur. De plus, les écarts de ressources entre les différentes filières doivent être diminués. Cela suppose en contrepartie des efforts conséquents de lutte contre les dépenses indues (d'abord le coût des échecs en masse à l'Université, voire en STS (sections de technicien supérieur), du maintien de *cursus* non justifiés, mais aussi celui de l'absentéisme étudiant, voire d'inscriptions fictives, des dégradations ou sous utilisations de locaux, de trop faibles synergies, etc.).

On peut ainsi retenir, en première approche, quatre grands groupes de questions et de mesures financières associées :

- le volume des dépenses pour l'enseignement supérieur et leur répartition entre les différents établissements et filières de l'enseignement supérieur (dont les critères d'attribution de crédits publics) ;*
- la lutte contre les dépenses inutiles ou excessives, dont le coût des échecs de masse, ce que facilite le cadre de la loi organique sur les lois de finances (LOLF), en vue de réaffecter ces économies aux vraies priorités ;*
- la répartition des dépenses d'éducation supérieure entre les différents financeurs : État, collectivités dont les régions, organismes privés, ménages, et leurs conséquences sur la gouvernance du système et des établissements (forme et degré d'autonomie, taille et partenariats) ;*
- l'amélioration des conditions de vie des étudiants et des conditions de scolarité.*

Vu la complexité du sujet et sa grande sensibilité, des études complémentaires doivent être menées afin de déterminer quelles sont les mesures précises les plus efficaces pour chacun de ces groupes.

Le Haut Comité est conscient qu'il lui faut consacrer davantage de réflexion sur ces différents points. L'intérêt des analyses déjà menées l'a conduit à livrer ses préconisations sur les autres domaines tout en incluant dans ce rapport un certain nombre de constats et en insistant sur la nécessité de poursuivre l'analyse sur le financement de l'enseignement supérieur qui pourrait faire l'objet, à lui seul, d'un autre rapport.

Encadré 1

La réforme « Bayrou » avait permis la réorientation de bacheliers inscrits en première année universitaire vers des formations courtes et professionnalisées. Les jeunes qui ont bénéficié de ce dispositif ont pu se réorienter et poursuivre des études avec succès. Or, ce dispositif n'a pas perduré faute de moyens d'encadrement et d'association réciproque avec les formations courtes.

La mise en place par l'université de Valenciennes d'un bilan d'orientation après le premier semestre, conjointement avec les IUT qui y ont associé leurs moyens est un autre exemple très positif de la nécessité d'un bilan d'orientation pour les bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. Certains étudiants universitaires ont pu s'orienter vers des formations courtes et d'autres inscrits en IUT se sont dirigés vers une formation universitaire ou d'autres encore ont différé leur formation supérieure en préférant entrer immédiatement dans la vie active tout en étant assuré de pouvoir faire, grâce au dispositif mis en place, un bilan régulier de leur parcours professionnel et de leur désir de formation.

Les trois universités de Strasbourg ont créé un diplôme semestriel de *repositionnement* (DIRE : Diplôme interuniversitaire de repositionnement des études) qui permet à des étudiants qui se sont *trompés* dans leur choix de se réorienter vers des diplômes à finalité professionnelle (DUT, BTS, DEUST). Mais ce dispositif se fait sur la base du volontariat, il dépend des moyens dont disposent les universités et des partenariats avec les formations courtes qui ne l'ont pas souvent intégré dans leur *cursum*.

Encadré 2

Le lycée Diderot (Paris) offre des formations industrielles de la 2^e à la licence professionnelle. Sept spécialités de BTS sont proposées, en particulier le BTS IRIS (informatique et réseaux pour l'industrie et les services techniques), anciennement « informatique industrielle » II.

À la fin des années quatre-vingt-dix, dans le cadre des lois « Bayrou », le lycée a signé un partenariat avec l'université de Jussieu afin d'accueillir des étudiants de première année de DEUG scientifique en difficulté, en première année de BTS II.

Le mécanisme était le suivant : lorsqu'un étudiant n'obtenait pas les résultats nécessaires à la fin du premier semestre (janvier) l'université lui proposait de poursuivre sa formation en BTS II au lycée Diderot.

S'il acceptait, il intégrait dès le début du second semestre une première année aménagée, dont les horaires étaient renforcés, et dont le stage industriel était repoussé pendant la période de vacances d'été (juillet-août).

En seconde année de BTS, la formation se déroulait suivant un calendrier classique.

Le lycée pouvait accueillir ainsi chaque année douze à quinze étudiants qui souhaitaient se réorienter sans perdre d'année.

Ce dispositif intéressait le lycée dans la mesure où il permettait une diversification des profils d'étudiants, mais également l'université car souvent les étudiants faisaient le choix de reprendre des études universitaires en licence après la réussite en BTS (le domaine de l'informatique étant un domaine où les qualifications exigées augmentent constamment).

Deux ou trois sessions d'affilée ont pu fonctionner, mais cette section a été fermée faute de financement (problème de fongibilité entre les financements universitaires et ceux des formations supérieures des lycées).

Deuxième partie

Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur

Rapport pour le HCEEE

Coordinateurs

Secrétariat du Haut Comité éducation économie emploi (DEPP)

Dominique ÉPIPHANE

Claude SAUVAGEOT

Françoise STOEFFLER-KERN

Auteurs

Catherine AGULHON (membre du HCEEE)

Catherine BRAX (DEPP)

Géry COOMANS (Expert – Géolabour)

Dominique ÉPIPHANE (DEPP-Céreq)

Denis MAGUAIN (DGTPE, bureau FIPUS 3, ministère
de l'Économie, des Finances et de l'Industrie)

Claude SAUVAGEOT (DEPP)

Françoise STOEFFLER-KERN (DEPP-Beta)

Avec la collaboration de

Christine AFRIAT (Centre d'analyse stratégique)

Bernard LEGENDRE (président du groupe de travail,
membre du HCEEE)

Catherine ZAIDMAN (membre du HCEEE)

Et l'appui technique de

Élisabeth LACLYDE (DEPP)



Introduction



L'Europe de la connaissance

Lors du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 et dans un contexte marqué par la mondialisation et l'émergence de la « nouvelle économie », les chefs d'État et de Gouvernement de l'Union européenne se sont assignés un objectif ambitieux : faire de l'Union « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et une plus grande cohésion sociale ». En mars 2001, le Conseil européen a entériné trois buts stratégiques (et treize objectifs concrets associés) à atteindre à l'horizon 2010 dont l'objectif suivant : les systèmes d'éducation et de formation devront allier qualité, accès et ouverture sur le monde. Un an plus tard, il a approuvé un programme de travail détaillé et appuyé l'ambition des ministres de l'Éducation de faire des systèmes d'éducation et de formation en Europe une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010 :

« Les politiques d'éducation et de formation sont au cœur de la création et de la transmission des connaissances et sont un déterminant essentiel du potentiel d'innovation de chaque société. À ce titre, elles se trouvent au centre de cette nouvelle dynamique, en synergie avec d'autres domaines d'action communautaires, y compris l'emploi, la recherche et l'innovation, la politique d'entreprise, la société de l'information, la politique économique et le marché intérieur. L'éducation et la formation bénéficient des développements à l'œuvre dans ces domaines et contribuent en retour à renforcer leur impact. Il s'agit, pour les systèmes d'éducation et de formation, d'une reconnaissance de leur rôle qui va de pair avec une responsabilité accrue et une exigence toujours plus forte de modernisation et de transformation, en particulier dans la perspective historique de l'élargissement de l'Union. Les ressources humaines constituent la principale richesse de l'Union et il est désormais reconnu que l'investissement dans ce domaine est un facteur déterminant de la croissance et de la productivité, au même titre que l'investissement en capital ou en équipement. Selon des estimations, l'accroissement du niveau d'éducation moyen de la population sur une année se traduit par une augmentation du taux de croissance de 5 % à court terme et de 2,5 %

supplémentaires à long terme. De plus, l'impact positif de l'éducation sur l'emploi, la santé, l'inclusion sociale et la citoyenneté active, a déjà été amplement démontré ¹. »

Le Conseil européen n'avait jamais accordé une telle reconnaissance au rôle joué par les systèmes d'éducation et de formation dans la stratégie économique et sociale et l'avenir de l'Union. Pourtant, ses préoccupations – très actuelles – sont dans la lignée des objectifs que l'on assigne à l'école depuis le XIX^e siècle. En effet, les fondateurs de l'école publique française avaient déjà pour ambition d'éduquer les jeunes générations, non seulement pour transformer en profondeur les comportements individuels par la transmission de valeurs morales et citoyennes, mais également pour contribuer au développement économique de la nation en formant des travailleurs qualifiés. Dès 1863, le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, établissait déjà une relation directe entre le système d'enseignement et la richesse du pays : si auparavant la primauté accordée aux études humanistes et classiques s'accordait très bien avec une société traditionnelle dont la source principale de richesse était la rente foncière, « la grande industrie, devenant le moteur de la production à une échelle élargie de richesses nouvelles, il [appartenait désormais] à l'école de contribuer pour sa part à élever le niveau de cette production. [...] Le développement de l'instruction devait étoffer numériquement et qualitativement le noyau d'une élite intellectuelle qui devait, en grossissant, devenir le moteur du progrès ² ».

L'enseignement supérieur au cœur de l'Europe de la connaissance

Parce que l'enseignement supérieur est au croisement de la recherche, de l'éducation et de l'innovation, il est considéré par les États membres comme un levier central de l'économie et de la société de la connaissance et déterminant dans la compétitivité de l'Union européenne. Le secteur européen de l'enseignement supérieur doit dès lors jouer la carte de l'excellence et devenir une référence de qualité à l'échelle planétaire pour être en mesure de rivaliser avec les autres puissances mondiales.

¹ Communication de la Commission européenne « Éducation & Formation 2010 » : *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, novembre 2003.

² Christian Baudelot, François Leclercq, Armand Chatard, Boris Gobille, Elena Satchkova. *Les effets de l'éducation*, rapport à l'intention du PIREF (Programme incitatif de recherche sur l'éducation et la formation), Paris, La Documentation française, p. 13. 2005.

« Pour sa croissance, la société de la connaissance dépend de la production de nouvelles connaissances, de leur transmission à travers l'éducation et la formation, de leur diffusion par le biais des technologies de l'information et de la communication et de leur utilisation par des procédés industriels ou des services nouveaux. Les universités³ ont ceci d'unique qu'elles prennent part à l'ensemble de ces processus, au cœur même de ceux-ci, par leur rôle fondamental dans les trois domaines que sont, premièrement, la recherche et l'exploitation de ses résultats grâce à la coopération industrielle et aux entreprises nées de la recherche, deuxièmement, l'éducation et la formation, notamment la formation des chercheurs, et troisièmement, le développement régional et local auquel elles peuvent apporter une contribution significative⁴. »

Par le rôle central qu'on lui assigne, l'enseignement supérieur voit dans la création d'une Europe fondée sur la connaissance une source d'opportunités, mais aussi de considérables défis : les universités opèrent en effet dans un environnement de plus en plus mondialisé, en constante évolution, marqué par une concurrence croissante pour attirer et garder les meilleurs talents et par l'émergence de nouveaux besoins, auxquels elles se doivent de répondre.

Des obstacles à surmonter

Or, les universités européennes et la plupart des établissements d'enseignement supérieur en Europe ont généralement moins d'atouts et de moyens financiers que leurs homologues d'autres pays développés, plus particulièrement que ceux des États-Unis. La question se pose de leur capacité à concurrencer les meilleures universités au monde en assurant un niveau d'excellence durable. Cette question est spécialement d'actualité dans la perspective de l'élargissement, compte tenu de la situation souvent difficile des universités dans les pays candidats, en termes de ressources humaines comme de moyens financiers. Pour atteindre ses objectifs, l'Union européenne va donc devoir, de façon notable, avancer dans bon nombre de domaines. D'une part, il s'avère que les États membres dans leur ensemble sont, à de nombreux égards, en retard par rapport aux autres puissances mondiales :

– L'Union européenne accuse un retard très important en termes d'investissements publics et privés dans les ressources humaines. Elle souffre en

³ Le terme « universités » désigne ici l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur, y compris par exemple les « *Fachhochschulen* », les « *Polytechnics* » et les « Grandes Écoles ».

⁴ Communication de la Commission, *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*, Bruxelles, février 2003, p. 2.

particulier d'une implication et d'un investissement trop faibles du secteur privé dans l'enseignement supérieur et la formation continue supérieure.

– L'Union attire moins d'étudiants, mais surtout moins de chercheurs étrangers que ses concurrents. Les universités et les établissements supérieurs européens ont accueilli en 2000 environ 450 000 étudiants étrangers, contre plus de 540 000 pour les universités américaines. Les États-Unis attirent proportionnellement bien davantage d'étudiants étrangers poursuivant des études avancées d'ingénieur, de mathématiques et d'informatique, et retiennent davantage que les pays européens les titulaires de doctorats : environ 50 % des Européens qui ont obtenu leur diplôme aux États-Unis y restent ensuite durant plusieurs années, et une quantité non négligeable y réalise toute leur carrière. C'est pourquoi les ministres de l'Éducation se sont fixé l'objectif de faire de l'Union européenne « la destination la plus prisée des étudiants, des universitaires et des chercheurs des autres régions du monde ».

– L'Union manque de diplômés de l'enseignement supérieur : seulement 21 % de la population de l'UE est diplômée de l'enseignement supérieur. Ce chiffre est nettement inférieur à celui du Canada (43 %), des États-Unis (38 %) ou du Japon (36 %). On peut d'ailleurs ajouter que le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur européen (52 %) est également plus faible qu'aux États-Unis (81 %) ou au Canada (59 %). Or, la Commission européenne stipule que « pour être compétitive, l'Union a besoin d'un nombre suffisant de diplômés de l'enseignement supérieur disposant d'une préparation adaptée au marché du travail européen ».

– L'Union européenne risque de devoir faire face à une pénurie d'enseignants et de formateurs qualifiés. En moyenne dans l'Union, 27 % des enseignants du primaire et 34 % du secondaire ont plus de cinquante ans. D'ici à 2015, plus d'un million d'enseignants du primaire et du secondaire devront être recrutés et donc formés.

– L'Union se trouve dans la situation paradoxale de produire légèrement plus de diplômés scientifiques et techniques que les États-Unis, tout en comptant moins de chercheurs que les autres grandes puissances technologiques. L'explication de ce paradoxe apparent se trouve dans le nombre plus faible de postes de chercheurs offerts aux diplômés scientifiques en Europe, en particulier dans le secteur privé : 50 % seulement des chercheurs européens travaillent dans les entreprises, contre 83 % des chercheurs américains et 66 % des chercheurs japonais. La situation européenne risque de se détériorer dans les années à venir. L'absence de perspectives de carrière éloignera les jeunes des études scientifiques et techniques, tandis que des diplômés scientifiques se tourneront vers d'autres carrières plus lucratives. En outre, environ un tiers des chercheurs européens actuels partiront à la retraite d'ici dix ans. La situation étant similaire aux États-Unis, la concurrence entre universités au niveau mondial devrait de surcroît se renforcer.

La loi d'orientation sur l'école et la LOLF

En France, dans son intervention du 16 décembre 2004, François Fillon, alors ministre de l'Éducation nationale, présentait au Conseil supérieur de l'éducation sa première version du projet de loi d'orientation sur l'avenir de l'école. Dans son introduction, François Fillon déclinait les trois objectifs fondamentaux qui présidaient cette loi d'orientation. Le premier objectif, était de « garantir que 100 % des élèves aient acquis un diplôme ou une qualification reconnue au terme de leur formation scolaire ». Le deuxième était d'assurer que « 80 % d'une classe d'âge accède à un niveau baccalauréat ». Enfin, le troisième objectif, considéré alors comme prioritaire, était de « conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur ». Ces objectifs ont été repris dans les annexes lors du vote de la loi en avril 2005. De plus, l'objectif 50 % figure comme un des objectifs fixés au programme concernant l'enseignement supérieur dans la loi de finances pour 2006 (présentation par objectif conforme à la LOLF) ⁵.

Avant de nous pencher plus particulièrement sur la légitimité d'un tel objectif du point de vue du marché du travail, il nous a paru intéressant, en préambule, d'en interroger la pertinence dans ses dimensions économiques et sociales.

⁵ La LOLF vise à une gestion plus performante du budget de l'État et à une lisibilité accrue de l'action publique. Chaque programme du budget comprend des objectifs qui sont évalués grâce à des indicateurs.

Chapitre 1

La recherche à l'appui du débat

Émile Durkheim le disait déjà, l'école est un des premiers lieux de socialisation et d'intégration. Depuis les années soixante, sociologues et économistes n'ont cessé de s'interroger sur les finalités de l'école et les effets des réformes. Y a-t-il ou non inflation et dévalorisation des diplômes ? Quelles relations entre formations et emplois ? Quels sont les effets de l'éducation sur la croissance ? Autant de questions récurrentes auxquelles les chercheurs tentent de répondre.

Les sociologues analysent le fonctionnement des institutions et les jeux d'acteurs, ils dévoilent les contradictions, les désajustements, les crises, ils examinent les constructions des trajectoires des individus qui s'ancrent dans une socialisation parfois contradictoire et portée par les institutions. Les économistes s'intéressent plutôt aux effets macro des modes de production, ils considèrent les individus comme des acteurs qui subissent le système économique ou s'instaurent en stratèges. Ils sont tournés vers la mesure de l'efficacité quand les sociologues s'interrogent plus sur les valeurs et les règles qui fondent l'action individuelle et collective.

L'enseignement supérieur a été quasiment ignoré des chercheurs entre 1965 et 1995. En effet, entre *Les Héritiers* de P. Bourdieu (1964) et *Le métier d'étudiant* d'O. Galland (1995), pratiquement aucun ouvrage ne traite de cette question, hormis quelques travaux historiques dont celui de C. Charles (1994). Les années quatre-vingt-dix voient surgir les analyses des trajectoires des étudiants, grâce en particulier à la création des observatoires de la vie étudiante. Puis, émergent les questions de la croissance et de la diversification de l'offre (Filâtre, 2002) et celles du mode de gouvernance face à un modèle universitaire en tension (Musselin, 2001). Mais, face à la profusion des recherches sur l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur fait figure de parent pauvre. Plusieurs interprétations peuvent être proposées. L'appel aux 80 % d'une classe d'âge au niveau bac (1985) et la massification du secondaire ont retenu l'attention et favorisé une demande de recherches et d'expertises. En revanche, l'intégration des chercheurs dans l'enseignement supérieur leur donne une distance insuffisante pour observer l'institution. Plus encore, cette intégration les empêche d'analyser les pratiques de leurs

collègues : pratiquement, aucune analyse sérieuse du corps enseignant n'a été faite depuis l'*Homo academicus* de P. Bourdieu (1992).

Avant d'aborder le recueil de données empiriques qui éclairent nos interrogations, revenons sur quelques travaux scientifiques qui interrogent les relations entre croissance et élévation du niveau d'éducation.

■ ■ ■ Élévation du niveau d'éducation et croissance

Les économistes considèrent depuis les années cinquante le capital humain comme un facteur de productivité. C'est donc un investissement comme un autre dont on peut calculer le rendement. Cet investissement concerne autant l'État et les entreprises que les familles et les individus eux-mêmes, et chaque partie s'inquiète du rendement de son investissement.

Envisagée d'un point de vue économique, l'éducation est donc un investissement : elle représente *aujourd'hui* une dépense qui doit produire *demain* un supplément de richesse et de bien-être. En France, cette dépense constitue 6 à 7 % du PIB à quoi il convient d'ajouter le coût d'opportunité du temps passé à l'école ou à l'université au cours duquel la société renonce au produit de travail productif des élèves et des étudiants et ceux-ci aux revenus potentiels correspondants. Les économistes s'accordent sur l'existence d'un rendement individuel de l'investissement éducatif – une année supplémentaire d'éducation représentant pour un individu, selon les pays et les périodes, une augmentation salariale viagère de 5 à 10 %.

La mesure du rendement social suscite davantage de débats : plus d'éducation produit-elle plus de richesse ?

Face à cette question posée à l'économie de l'éducation, deux approches s'opposent.

D'un côté, des économistes tels Spence, Arrow ou Stiglitz ont montré qu'il était possible d'imaginer un monde dans lequel l'école n'apprenait rien d'*utile* pour la production de richesses mais permettait cependant de signaler les individus les plus performants à des employeurs potentiels, incapables d'observer la qualité des salariés préalablement à leur recrutement. Ainsi, l'éducation serait indispensable pour obtenir un salaire élevé et pour faciliter les recrutements, mais elle ne serait pas à l'origine des progrès de productivité. Elle jouerait simplement un rôle de différenciation.

A contrario, d'autres économistes considèrent que le capital humain, c'est-à-dire l'accumulation de formation, est un facteur de croissance qui

favorise l'adaptation au changement, voire l'innovation. En élevant le niveau d'éducation, on augmente le nombre de travailleurs hautement qualifiés qui peuvent participer à cette accumulation de savoir et à l'adoption d'innovations (technologiques mais aussi organisationnelles et sociales). Richard Nelson et Edmund Phelps ont démontré que les technologies les plus performantes sont plus rapidement adoptées et mises en œuvre par les économies les plus riches en capital humain⁶. Ainsi, l'augmentation du niveau d'éducation influe directement sur le taux de croissance de l'économie, puisqu'il permet d'accélérer l'assimilation du progrès technique. Cependant, pour favoriser l'innovation, il faut aussi des activités de recherche-développement qui, par accumulation d'un stock immatériel d'idées et de connaissances, permettent d'augmenter l'efficacité avec laquelle on produit des richesses (Romer 1990).

Ainsi, élévation du niveau d'éducation – capital humain – et activités de R&D sont complémentaires et constituent des facteurs de croissance et d'innovation. Au-delà d'une plus grande maîtrise technique, l'éducation permet également d'augmenter la capacité des individus à effectuer des choix économiques d'allocations des ressources⁷. Ainsi, en plus des effets de maîtrise technique, de créativité et d'innovation, on observe aussi des effets d'efficacité.

Dans leur récent rapport *Éducation et croissance*⁸, Philippe Aghion et Élie Cohen distinguent les « économies d'imitation » des « économies d'innovation ». Les premières ont un potentiel élevé d'assimilation des technologies produites ailleurs et doivent investir prioritairement dans les niveaux scolaires favorisant les imitations et la mise en œuvre des nouvelles techniques, à savoir l'enseignement primaire et secondaire. Pour croître, les secondes doivent contribuer à l'innovation technologique et disposer pour cela d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et d'activités de R&D.

Selon eux, la France qui s'est, jusque-là, en grande partie, contentée d'être une économie d'imitation et d'adaptation, doit désormais se développer massivement par l'innovation. Pour passer du premier au second modèle et être capable de soutenir la croissance économique grâce à l'innovation, elle doit forcément investir dans l'enseignement supérieur. Leur constat est simple : après s'être nettement rapproché du niveau américain au cours des Trente Glorieuses, le niveau de productivité français a cessé de converger à

⁶ R. Nelson et E. Phelps, « Investments in Humans, technological diffusion and economic growth », *American Economic Review*, n° 56, 1966, pp. 69-75.

⁷ Marc Gurgand, *Quel impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, rapport de synthèse pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, avril 2004.

⁸ Philippe Aghion, Élie Cohen (2004), *Éducation et croissance*, rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, La Documentation française.

partir du début des années quatre-vingt. Il a même commencé à décrocher depuis le début des années quatre-vingt-dix. Selon eux, cette dégradation renvoie d'abord à une dégradation des indicateurs relatifs à l'innovation. La part de la France dans les dépôts de brevets, que ce soit par rapport à l'Europe ou aux États-Unis, a régulièrement décliné depuis le début des années quatre-vingt. L'impact des publications scientifiques françaises est lui aussi en baisse. Ce constat incite les auteurs à se demander si la perte de vitesse de notre économie et de sa capacité à innover ne renverrait pas en fin de compte au mauvais fonctionnement et à l'inadaptation de notre enseignement supérieur :

« Or, l'organisation de l'enseignement supérieur en France est marquée par une double coupure : une première coupure entre, d'une part les grandes écoles, chargées à leur création de la formation des élites et dotées de moyens financiers importants, et les universités d'autre part, parents pauvres du système et récupérant, par défaut une majorité d'étudiants, rejetés par des grandes écoles ; une deuxième coupure, entre l'enseignement, apanage des grandes écoles et des universités, et la recherche, confiée dans de nombreux domaines à des organismes ad hoc, tels le CNRS, le CEA, le CENT, le CNES... Les grandes écoles et les formations spécialisées que les universités ont su développer au fil du temps (IUT, DUT...) fournissent ainsi les cadres dont les entreprises ont besoin. (...) Les grands organismes scientifiques, depuis que leur mission initiale a été remplie, immobilisent des moyens, freinent les redéploiements, n'irriguent pas ou peu les universités et au total contribuent à la sous productivité du système »⁹. Il existe certes des laboratoires universitaires associés aux grands organismes de recherche, mais cette association dispose de moyens trop limités.

L'enseignement supérieur dans son ensemble (grandes écoles comprises) ne représente en France que 1,1 % du PIB contre 2,3 % aux États-Unis. Un étudiant du supérieur (grandes écoles comprises) coûte 11 % moins cher en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE, et deux fois moins qu'aux États-Unis. C'est dire si, une fois déduits ceux affectés aux grandes écoles et formations professionnelles supérieures, les moyens qui restent à l'université pour former à la recherche et l'irriguer sont limités.

Au-delà du gaspillage humain que cela représente, la sélection par l'échec au niveau du DEUG (les auteurs estiment à moins de 50 % la réussite au bout de deux ans), conséquence notamment de l'absence de sélection à l'entrée des universités, vient de plus absorber une partie des moyens dont ces dernières disposent.

⁹ Philippe Aghion, Élie Cohen (2004), *Éducation et croissance*, rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, La Documentation française, p. 137.

La gestion des ressources humaines est excessivement rigide : elle est contrainte par le statut des enseignants – chercheurs, par la reconduction *de facto* des budgets des universités d'une année sur l'autre et par la faiblesse des ressources extérieures des établissements. En l'absence de différenciation des salaires, la concurrence entre universités pour attirer les meilleurs chercheurs est faible. L'évaluation, limitée en ce qui concerne la production de la recherche, est inexistante en matière d'enseignement et de responsabilité pédagogique. Les incitations à l'excellence en matière de recherche comme d'enseignement, sont faibles. Ce diagnostic conduit les auteurs à plaider pour une adaptation d'urgence de l'enseignement supérieur aux nouvelles technologies de l'information et à l'intensification de la concurrence mondiale en matière de recrutement des meilleurs enseignants et des meilleurs étudiants. Ils préconisent notamment que la France qui a toujours négligé son enseignement supérieur au profit de l'enseignement secondaire, inverse ses priorités pour développer ses capacités d'innovation.

Les déterminants d'une croissance économique durable

Comment élever le bien-être en élevant la croissance ? Quels sont les déterminants d'une croissance économique durable ? Le capital physique, environnemental, humain et démographique, le capital social ou les savoirs technologiques ?

Une récente étude ¹⁰ estime que, même si les hypothèses théoriques sont nombreuses, il y a peu d'estimations numériques. Il existe des intuitions justes, mais insuffisamment précises pour guider une stratégie de croissance.

En effet, on peut estimer que la source de croissance du capital économique réside dans l'accumulation illimitée du capital humain et de l'activité de recherche et développement. Dans ce modèle la croissance s'appuie sur l'accumulation des connaissances, sur le développement de la R&D et sur l'innovation. En termes de stratégie internationale, soit la France est innovante et trouve en elle-même ses sources de croissance, soit elle se contente d'imiter et de suivre la croissance américaine et surtout asiatique.

Un tel schéma de développement nécessite une mutation de l'enseignement supérieur à tous ses niveaux de formation et demanderait à :

- augmenter le nombre de diplômés supérieur court (d'où l'intérêt de l'objectif 50 %) ;
- inciter les poursuites d'études longues et particulièrement de niveau doctoral.

¹⁰ *Éducation et croissance*, Claude Diebolt, rapport pour la DEPP à paraître dans la collection « Documents DEP ».

L'augmentation des docteurs contribuera ainsi à atteindre les objectifs de Lisbonne d'une Europe de l'innovation et de la recherche (et autres formes de créativité intellectuelle).

L'augmentation des diplômés de supérieur court maintiendra les capacités actuelles d'adaptation et de rattrapage, favorisera le développement social et servira d'appui aux secteurs les plus innovants du système.

L'enseignement supérieur génère des revenus plus élevés pour l'individu et un niveau de développement plus important pour la société. Il y a donc compatibilité entre intérêts privés et bien-être public.

La formation des individus joue un rôle fondamental comme déterminant de la croissance endogène. Pour l'effort de R&D en particulier, le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur est déterminant, notamment celui des ingénieurs et des docteurs. En fait, tous les niveaux de diplômés du supérieur peuvent contribuer à la croissance à condition de se livrer à des activités créatrices plutôt que de servir de simples réceptacles avec peu de valeur ajoutée économique ou sociale.

Des analyses historiques et comparatives ont permis de mesurer l'importance de l'éducation et de l'enseignement supérieur pour la croissance et le développement économique. Ceci suppose que le pays ou la société concernée ait atteint un seuil de développement économique et technologique pour que l'enseignement supérieur contribue à sa croissance. C'est logiquement le cas de la France.

Quels sont les liens entre le développement de l'enseignement supérieur, la R&D et la croissance économique ?

Les effets externes des individus les plus diplômés sont reconnus :

- meilleure santé pour le diplômé et sa famille et donc plus de productivité et moins de dépenses de soins de la part de la collectivité ;
- les enfants de diplômés ont un développement cognitif harmonieux, ils sont plus sociables et subissent moins d'échecs scolaires (moins de dépenses publiques d'enseignement) ;
- les plus diplômés ont plus de capacités à identifier et à rationaliser leurs choix, à optimiser l'information disponible et leurs capacités (moins de coût de recherche d'emploi et d'autres coûts de transaction) ;
- ils sont plus charitables, moins criminels, parce qu'ils bénéficient d'une meilleure insertion professionnelle et sociale ;
- ils favorisent le bon fonctionnement de la démocratie, car ils sont plus instruits, tolérants, conscients.

Ainsi, même si ce ne sont pas des bénéfices économiques directs, ce sont des bénéfices en termes de valeur, de bénéfices sociaux qui sont d'ailleurs une des raisons principales du financement public de l'éducation. Toutes les études sur ces sujets démontrent les contributions de l'éducation (enseignement supérieur

en particulier) et de la R&D à la croissance économique, et ceci même si les liens ne sont ni directs ni automatiques.

C'est pourquoi il faut renforcer les grandes fonctions de l'enseignement supérieur : produire et diffuser de la connaissance, mais aussi et surtout contribuer par l'éducation et la formation à la recherche à l'émergence d'esprits créatifs.

Les effets sociaux de l'élévation du niveau d'éducation

L'éducation est au cœur de la constitution de toute société, elle façonne les nouvelles générations par un processus de socialisation qui leur donne une culture, des valeurs, des codes nécessaires pour intégrer la société. L'organisation de la scolarité dépend donc étroitement de la société qui la produit. Aujourd'hui, où l'on parle plus que jamais de société de la connaissance, d'économie de la connaissance, l'école doit diffuser et porter cette connaissance. Mais les effets de la scolarisation ne sont pas seulement économiques, et surtout ils ne sont ni linéaires, ni mécaniques. Faire un détour par l'ensemble des fonctions sociales, culturelles et idéologiques de l'école permet non seulement de situer les ambitions et les réalités scolaires, mais également de comprendre comment l'instrumentation de l'école peut limiter la portée de ses effets qui devraient en retour favoriser la croissance économique. En effet, à chercher un rendement immédiat de l'investissement et à limiter cet investissement, on brise une dynamique sociale et culturelle dont les effets sont de long terme. Un groupe de chercheurs concluait dès 1986 à « une introuvable relation formation-emploi ».

Des sociologues comme Bernard Charlot ou Claude Lelièvre¹¹ ont rappelé de multiples fois que les finalités de l'école et de la formation n'étaient pas enfermées dans une adéquation immédiate à l'emploi. En effet, elles ont des objectifs plus larges (former l'homme et le citoyen) et aussi de long terme. Christian Baudelot et F. Leclercq, dans leur récent ouvrage *Les effets de l'éducation*¹², convoquent un grand nombre d'économistes et de sociologues pour rassembler les théories sur les effets de la scolarisation. Ils ne veulent pas s'enfermer dans un déterminisme économique et rappellent que l'école ouvre de nombreuses perspectives. L'école dote les individus d'une culture commune, elle infléchit des pratiques sociales, culturelles, politiques et économiques et elle favorise la transformation des modes de vie

¹¹ Claude Lelièvre, *Les politiques scolaires mises en examen*, Paris, ESF, 2002.

¹² Pour une analyse détaillée de ces effets et leur mesure, cf. Christian Baudelot François Leclercq, Armand Chatard, Boris Gobille, Elena Satchkova, *op. cit.*

et de pensée. L'éducation aurait autant d'effets libérateurs que d'effets en termes de promotion sociale. Ainsi l'ont vu tous les réformateurs politiques depuis la révolution française. Il est à la fois difficile de mesurer ces effets et la mesure ne peut embrasser l'ensemble de ces processus.

Outre les effets économiques attendus d'une hausse du niveau d'éducation, les effets sociaux induits sont donc loin d'être négligeables. On peut en évoquer un certain nombre. Sans entrer dans le détail des enquêtes convoquées, ni dans la complexité d'un débat contradictoire, identifions quelques résultats énoncés. L'éducation a un effet sur la qualité du capital humain et sur sa rémunération, quel que soit le mode de calcul utilisé. Les aptitudes cognitives et non cognitives sont marquées par le passage plus ou moins prolongé par l'école. L'élévation du niveau d'éducation améliore l'estime de soi et combat les préjugés. Elle autorise le *leadership*, la prise de parole en public. L'innovation, quant à elle, produit des effets sur les pratiques sociales et politiques des ménages... Elle favorise la diminution de la délinquance et influe sur des pratiques sociales comme celle du choix du conjoint ou du vote, de la consommation ou encore du rapport à la santé et aux soins. Nombre d'enquêtes montrent ainsi les liens entre éducation et revenus, éducation et choix politiques, éducation et mode de reproduction sociale.

Éducation et santé

Dans les pays développés, les femmes, du fait de leur haut niveau moyen d'éducation, de leur forte participation au marché du travail et de leur accès relativement aisé à la contraception ou à l'avortement, ont désormais acquis une meilleure maîtrise de leur fécondité. On observe donc une corrélation négative entre l'éducation, notamment celle des femmes, et la fécondité. De plus, des travaux récents font état de changements pour cette relation dans plusieurs pays développés. Quoi qu'il en soit, la société s'y retrouve en termes qualitatifs.

En effet, de nombreuses études font état de fortes corrélations entre l'éducation des parents et la santé des enfants. L'éducation des parents – et surtout celle des mères – influe directement sur la santé des enfants : l'éducation améliore l'utilisation de soins anténataux, réduit la probabilité de tabagisme en cours de grossesse, augmente le nombre de visites prénatales chez le médecin, réduit l'incidence des naissances prématurées et de l'insuffisance pondérale, augmente la probabilité d'obtenir des soins pour le bébé et la qualité de ces soins...

De même, on observe une forte corrélation entre l'éducation d'un individu et sa santé. L'éducation favorise l'accès à l'information médicale et sa compréhension : les individus les plus éduqués sauront mieux répartir leurs ressources entre les différents *inputs* de la fonction de production de santé. De plus, l'éducation accroît la capacité des individus à produire de la santé, à

information constante – ils font un meilleur usage de visites chez le médecin ou de médicaments, par exemple.

Éducation et délinquance

Selon certains économistes américains, les probabilités d'être incarcéré, d'être arrêté ou de participer à des activités illégales diminuent avec le niveau d'éducation. Ainsi, « l'éducation, et en particulier l'achèvement des études secondaires, a un impact fortement négatif sur la probabilité d'incarcération. Une année d'éducation supplémentaire réduirait la probabilité d'être incarcéré de 0,10 point de pourcentage pour les Blancs, et de 0,37 point pour les Noirs (selon le recensement de 1980, 0,68 % des individus étaient incarcérés) ; les différences de niveau d'éducation moyen entre Blancs et Noirs expliquaient ainsi 23 % de la différence de taux d'incarcération en 1980¹³. »

Éducation et citoyenneté

Les études concernant la participation politique font apparaître que le niveau d'éducation constitue une variable déterminante dans le niveau de participation électorale et dans le niveau d'intéressement à la vie publique. Certaines analyses considèrent même directement les inégalités de politisation comme le produit des inégalités de scolarisation. Plus on est diplômé, plus on s'inscrit sur les listes électorales, moins on s'abstient, plus on s'intéresse à la politique et l'on se sent compétent. L'éducation exerce également un impact fréquemment significatif sur les autres variables de comportement et d'attitudes politiques, qui va dans le sens d'une plus grande confiance dans la démocratie, et d'une participation plus active à son fonctionnement. Par ailleurs, beaucoup de recherches en psychosociologie suggèrent qu'à une augmentation du niveau d'études est associé un effet « libérateur » bénéfique, c'est-à-dire à un accroissement des compétences, de l'estime de soi et dans le même temps à une diminution des préjugés contre les étrangers, les minorités ou les catégories populaires. Ainsi, si le capital culturel ne détermine pas le choix de la gauche ou de la droite comme préférence politique, il déterminerait en revanche – et ceci est vérifié à chaque élection – le refus d'orientations électorales vers les partis extrêmes. Ainsi, le vote d'extrême droite connaît une évolution inverse et linéaire à celle du niveau d'études, passant de 3 % chez les diplômés de l'enseignement supérieur à 16 % chez ceux qui n'ont pas dépassé le niveau du primaire supérieur.

¹³ Baudelot, Leclerc (2005), p. 110.

De plus, il semblerait que l'éducation joue une fonction de socialisation bien au-delà des simples attitudes politiques : « L'éducation semble façonner les compétences, les attitudes, mais aussi les valeurs, la satisfaction perçue et des variables de personnalité ; [...] de même, de nombreuses recherches indiquent que l'élévation du niveau d'études se traduit très souvent par un déclin des attitudes religieuses et du dogmatisme ¹⁴. »

Comme le montrent les auteurs, l'élévation du niveau d'éducation n'a pas que des finalités immédiates et ne procède pas uniquement d'un calcul coût/rendement, accroissement du capital humain, mais elle a des effets en cascade sur les comportements des individus et sur les générations suivantes. Toutefois il convient de préciser que tous les effets de l'éducation – tant économiques que sociaux – ne sont pas des effets mécaniques. Christian Baudelot et François Leclercq indiquent qu'une des grandes leçons que leur a apportée leur recherche est d'avoir compris à quel point *l'éducation* n'était pas une réalité intangible et universelle qui, identique sur tous les points de la planète, produirait partout les mêmes effets : « Un système d'éducation est une réalité sociale et historique, étroitement liée aux conditions nationales, économiques, sociales, politiques et culturelles dans lequel il s'est développé et ne cesse souvent de se transformer. Un système d'éducation n'est ni autonome, ni universel. Toutes propriétés qui se dressent comme des obstacles à qui cherche à accéder à un point de vue d'ensemble sur ses effets, lesquels ne sont pas seulement nombreux et divers, mais éminemment variables selon les lieux et les moments. Par exemple, les conséquences de l'éducation au Japon mériteraient à elles seules une étude particulière, puisque les mêmes causes ne semblent pas produire les mêmes effets. C'est ainsi qu'une proportion importante de femmes diplômées de l'enseignement supérieur renonce à se présenter sur le marché du travail et préfère monnayer la valeur de leur diplôme sur le marché matrimonial. [...] Autre exemple, les conséquences économiques et sociales de la généralisation d'une scolarisation primaire dans un pays pauvre n'ont rien à voir avec les effets du diplôme dans une société développée à dominante tertiaire... ¹⁵ »

¹⁴ Baudelot, Leclerc (2005), p. 303.

¹⁵ Baudelot, Leclerc (2005), p. 3.

Y a-t-il aujourd'hui des phénomènes de sur éducation ?

En janvier 2006, Marie Duru-Bellat titre un petit ouvrage pamphlétaire, *L'inflation scolaire*, pendant que le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) publie de son côté un ouvrage qui démontre la faiblesse des liens formation-emploi. C'est dire si ces questions d'adéquation formation-emploi et de déclassement¹⁶ à l'embauche mobilisent les chercheurs. Mais la faiblesse des liens formation-emploi ne signifie pas forcément qu'il y ait **suréducation** ou déclassement, même si la dernière partie de l'ouvrage coordonné par Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose atteste qu'un jeune sur cinq subit un déclassement en début de vie active.

Insertion des jeunes et la relation formation-emploi

Cet ouvrage intitulé *Des formations pour quels emplois ?*¹⁷ développe quatre angles d'analyse sur l'insertion des jeunes et les relations formation-emploi. Il n'ouvre pas de nouvelles perspectives mais actualise une réflexion engagée depuis vingt ans.

Les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes sont le plus souvent chaotiques, elles semblent plus déterminées par un niveau de diplôme que par une spécialité de formation. Bien d'autres facteurs participent de leur organisation : l'origine ethnique, sociale et géographique, le sexe, le mode de formation (alternance et stages), le mode d'accès à l'emploi et le statut. Les secteurs d'activité ont des modes différenciés de gestion de la main-d'œuvre et s'ouvrent plus ou moins sur le marché externe en favorisant l'embauche des jeunes diplômés. Les entreprises jouent plus ou moins de la flexibilité et de la précarité, différenciant encore ces trajectoires d'insertion et leur parcours chaotiques.

La relation entre la formation et l'emploi peut être une première mesure de l'évaluation de l'insertion professionnelle. La correspondance entre les formations et les emplois peut se lire en termes de spécialisation ou en termes de niveau ; certaines formations s'arriment fortement à l'emploi (santé, coiffure), d'autres offrent des liens plus lâches (commerce, secrétariat), dans certains secteurs s'allient *turnover* et fuite du secteur (bâtiment et hôtellerie).

¹⁶ Par déclassement, on entend communément la non-correspondance de l'emploi occupé avec le niveau de diplôme acquis. Cette notion est développée page suivante.

¹⁷ Jean-François Giret, Alberto Lopez, José Rose (2005), *Des formations pour quels emplois*, La découverte.

Si l'adéquation formation-emploi a montré la faiblesse de sa pertinence, elle n'en reste pas moins l'un des termes de l'évaluation des modes d'insertion. La correspondance formation-emploi est dans l'ensemble médiocre et évolue peu : d'une moyenne de 41 % à l'entrée dans la vie active, elle est de 43 % cinq ans plus tard.

Les caractéristiques des individus les distinguent dans toutes les configurations. La correspondance formation-emploi varie ainsi selon la génération, le niveau et la spécialité de formation. Cinq ans après l'entrée dans la vie active, cette correspondance varie de 54 % pour les diplômés du supérieur long industriel ou scientifique, à 33 % pour les diplômés de niveau baccalauréat tertiaire. Les femmes, comparativement aux hommes, sont perdantes dans toutes les configurations : cantonnées sur un marché tertiaire peu qualifié. Elles tirent cependant leur épingle du jeu dans les secteurs dits *féminins* que sont l'éducation, la santé ou encore le travail social.

Dans l'enseignement supérieur, la professionnalisation des formations ne protège pas du déclassement et n'est pas toujours garante d'une meilleure adéquation. En revanche et contre toute attente, il y a une certaine efficacité des trajectoires complexes associant formation générale et professionnelle. En effet, les 20 % des jeunes qui allient des réorientations au niveau bac puis au niveau bac +2 connaissent une plus grande adéquation entre leur formation et l'emploi qu'ils occupent (jusqu'à 71 % pour certains). Ces résultats contredisent bien des idées reçues sur le gâchis économique et social des réorientations. De plus, ils relativisent, s'il en était besoin, toute réflexion fondée sur le seul critère du niveau du diplôme.

Dans l'ensemble, la correspondance formation-emploi à l'issue de l'enseignement supérieur n'est pas meilleure qu'à l'issue du secondaire, elle concerne un jeune sur deux. Elle est plus forte avec un diplôme bac +2 professionnel qu'avec un diplôme bac +5 non professionnel, elle est la plus faible pour les DEUG (20 à 30 % des jeunes). La professionnalisation ne joue plus au niveau bac +5 et ne différencie pas les DESS et DEA dont la correspondance est beaucoup plus faible (de 20 à 30 %) qu'à l'issue d'un BTS. Enfin, s'il y a un rendement salarial de l'adéquation, il est également faible : seul un jeune sur vingt tire un bénéfice salarial d'une plus forte corrélation entre sa formation et son emploi.

Ces éléments empiriques montrent qu'il faut relativiser l'importance de la correspondance formation-emploi si souvent recherchée par les décideurs. Les analyses de cette relation formation-emploi appartiennent de différentes manières les niveaux de diplômes, les types de trajectoires et de spécialisation et les situations d'emploi (degré de précarité, degré de qualification, degré de satisfaction dans l'emploi). Elles présentent donc des processus d'insertion complexes et multiplient les variables d'interprétation de situations contrastées pour lesquelles l'adéquation n'est qu'un paramètre parmi d'autres.

Le « déclassement » en questions

Le deuxième paramètre qui permet l'évaluation de l'insertion professionnelle est celui du déclassement.

Le déclassement est une notion ambiguë : celui-ci peut être social (position par rapport à celles des générations antérieures), générationnel (position par rapport aux promotions antérieures), horizontal (position par rapport aux pairs), mais aussi temporaire et participer des modes d'accès à un espace professionnel ou plus durable et renvoyer à la baisse de rendement d'un diplôme ou d'une formation dans un espace professionnel.

Pierre Bourdieu entendait le déclassement dans son acception sociale. Les jeunes ont du mal à assurer la reproduction sociale d'une position dans un contexte d'ouverture de l'école et de concurrence exacerbée sur les marchés du travail. Certains opèrent des stratégies de contournement de ce déclassement grâce à d'autres capitaux sociaux (connaissance des espaces professionnels et réseaux sociaux). Ces stratégies perdurent et sont un des éléments de construction des trajectoires des jeunes.

Pendant, l'acception ici principalement retenue est plus étroite. Il s'agit d'évaluer si dans une perspective normative, les jeunes accèdent à l'emploi ou aux espaces d'emploi visés par leur formation. Dans cet ouvrage, sept articles traitent la question sous différents angles. Globalement, ils concluent tous au déclassement. Plusieurs de ces articles partent d'entretiens et confrontent donc normes établies, représentations et situations objectives. Ils établissent des taux de déclassement subjectifs (déclarés par les enquêtés). On note des distorsions selon les modalités de la mesure et les enquêtes ; globalement un jeune sur cinq s'estime déclassé, et 30 % des salariés subissent une forme ou une autre de déclassement. Le niveau de formation et le statut des premiers emplois modulent ces résultats (10 % des jeunes sortis d'une grande école, pour 45 % des bacheliers professionnels s'estiment déclassés), mais n'invalident pas la proposition d'un relatif déclassement à l'embauche et en début de carrière ressenti par les impétrants. Jean-François Giret reprend cette approche subjective et montre que 30 % des jeunes se sentent déclassés. Ce sentiment est complexe, car certains, tout en estimant que leurs compétences ne sont pas reconnues, constatent que leur diplôme est nécessaire dans leur emploi. À l'inverse, d'aucuns estiment leur niveau de compétences reconnu, mais qu'un diplôme inférieur aurait été suffisant. La perception du déclassement n'est donc pas plus homogène que celle des liens formation-emploi.

La suréducation

Parallèlement, Marie Duru-Bellat critique vivement, dans son pamphlet *L'inflation scolaire*¹⁸ qui, selon elle, ne résout ni les injustices sociales face à l'école, ni les classements ou déclassements face à l'emploi, une politique scolaire qui induit une course-poursuite aux diplômes et accroît une compétition inégale entre les jeunes. Marie Duru-Bellat fait un bilan négatif de la démocratisation qui a ouvert l'école au plus grand nombre pour des études plus longues sans renverser aucun des phénomènes de reproduction et sans garantir de promotion ou d'ascension sociale. Selon elle on assiste à une baisse du rendement professionnel des diplômés qui entraîne un accroissement de la course aux diplômes. Le mérite ne suffit pas d'autant plus que le capital scolaire doit s'assortir d'autres capitaux face à la rareté de l'emploi et des concurrences qu'elle renforce. Les jeunes des milieux aisés savent mobiliser leurs réseaux et leurs informations pour accéder aux emplois et limiter des déclassements qui touchent plus sûrement les jeunes de milieux populaires.

Si les jeunes ne tirent pas de bénéfice individuel de cette course aux diplômes, celle-ci répond-elle au moins aux besoins du monde économique ? Rien n'est moins sûr, nous dit Marie Duru-Bellat, car selon elle, le lien entre éducation et croissance n'est pas linéaire et, à partir d'un certain seuil, il s'affaiblit. Les besoins de main-d'œuvre des entreprises sont peu prévisibles, comme l'ont démontré les études prospectives. Enfin, comme les salariés peuvent acquérir des compétences dans l'emploi ou la formation continue, ils n'ont donc pas nécessairement besoin d'un diplôme supérieur.

Pour Marie Duru-Bellat, il y a donc échec de la démocratisation, hypocrisie de la sélection sur le mérite scolaire et enfermement des jeunes dans un niveau aéré sein d'une société stratifiée et inégalitaire. Plutôt qu'une plus grande ouverture d'une école qui coûte cher à la société et sélectionne de manière cachée, il faudra aller au-delà du socle commun. Selon elle, dès lors que les perspectives professionnelles des différentes formations sont inégales, il serait sage, d'organiser une sélection explicite intégrant, au-delà du niveau académique, de multiples critères de la valeur des élèves, afin de laisser la porte ouverte à de secondes chances. Elle critique la fuite en avant actuelle en ce qu'elle dispense d'une réflexion sur les finalités, et pour des raisons d'efficacité mais aussi d'équité, il faudrait réfléchir plutôt en termes de contenus que de niveaux et de taux, plutôt en termes de qualité que de quantité¹⁹.

¹⁸ Marie Duru-Bellat (2006), *L'inflation scolaire*, Seuil.

¹⁹ [Note vide]

Le débat est complexe et il ne suffit pas de nommer les problèmes pour les résoudre, surtout lorsqu'on en appelle à l'équité pour redéfinir les classements professionnels et sociaux. Car vouloir limiter un processus d'ouverture de l'école laisserait, une fois encore, le champ libre à ceux dont les capitaux sociaux les prédisposent à poursuivre leurs études et à occuper les places. De plus, si l'école ne peut résoudre seule les problèmes de chômage, de déclassement et de compétition, elle n'est pas non plus seule responsable du signal qu'elle donne sur le marché du travail. Plus que l'élévation du niveau d'études, c'est bien l'absence de reconnaissance sur le marché du travail des acquis et des qualités associés aux connaissances académiques qu'apporte aux jeunes un parcours dans l'enseignement supérieur qui est source de désillusion et de désenchantement.

L'auteur se place donc ici clairement à l'encontre des modèles du capital humain qui ont pourtant été clairement étayés à de nombreuses reprises, par des tests statistiques. L'analyse de Marie Duru-Bellat privilégie par ailleurs les désavantages à court terme de la suréducation et ne prend pas en compte les autres effets de l'élévation générale des niveaux d'éducation qui sont les bénéfices sociaux et la contribution à l'économie fondée sur la connaissance. En outre, elle fait porter le poids des dysfonctionnements observés au seul système éducatif alors qu'il aurait été plus judicieux d'analyser l'impact très fort des politiques menées dans le domaine des bas salaires.

Conclusion

Les études citées ont démontré les liens entre éducation et croissance : bénéfices sociaux, mais aussi individuels et économiques. Par ailleurs, participer aux objectifs de Lisbonne et faire de l'Europe une économie de l'innovation et de la connaissance, suppose que la France fasse de la formation supérieure de ses jeunes une priorité. Pour ces raisons l'objectif « 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur » se justifie amplement.

Une économie de la connaissance et de l'innovation a certes besoin de jeunes ingénieurs et de chercheurs de haut niveau capables d'initiatives et capables d'impulser le développement économique, mais elle a aussi un besoin crucial de techniciens, de personnel d'encadrement et d'organisation, diplômés de l'enseignement supérieur et qui contribuent aussi activement à cette économie de la connaissance et de l'innovation.

C'est pourquoi le *phénomène de suréducation*, l'impression qu'ont les jeunes de n'être pas employés à la hauteur de leurs diplômes et compétences, renvoie d'abord à la structure du marché du travail français et aux politiques

économiques du pays. Rappelons que la France suit plutôt, pour le moment, un modèle d'imitation technologique et non d'innovation et de R&D, et que c'est un des pays européens où le chômage des jeunes diplômés de haut niveau est le plus élevé.

Donc, pour se développer et contribuer ainsi pleinement aux objectifs de Lisbonne, il faudrait s'interroger sur l'emploi et le chômage des jeunes diplômés, sur les mesures à prendre pour favoriser leur emploi et leur reconnaissance, et sur les politiques économiques à mener qui inciteraient les entreprises et le marché du travail à adhérer et à participer pleinement à cette économie européenne de l'innovation et de la connaissance.

Chapitre 2

Du point de vue du marché du travail : quelle légitimité pour l'objectif 50 % ?

Pour essayer de répondre à cette question, il est intéressant de mobiliser l'ensemble des travaux récents de prospective formation-emploi ou emploi-formation.

Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 : les travaux de la DEPP ²⁰ avec le BIPE ²¹

La renaissance de la prospective

En France, les premiers outils de prospective ont été construits dans un souci de planification après la Seconde Guerre mondiale. Dès les années soixante, les experts appelés à construire les prévisions émettaient des réserves sur les capacités prédictives de ces premiers outils prospectifs. Le Commissariat au Plan a cependant permis, par ces exercices, de créer un espace de réflexion de grande ampleur, d'accumuler les données, de construire des catégories et des nomenclatures (dont celle des six niveaux de formation), et de fournir ainsi les éléments d'un dialogue et d'une communication non seulement technique, mais également politique (Tanguy, 2002).

Aujourd'hui, les travaux prospectifs retrouvent un regain d'intérêt car ils n'ont plus la même finalité qu'autrefois. D'un objectif de planification, notamment des équipements, on est en effet passé à un outillage de la réflexion basée sur des scénarios d'évolution qui peuvent être tendanciels mais qui peuvent aussi explorer d'autres hypothèses. Plusieurs organismes

²⁰ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle a succédé à la DEP : direction de l'évaluation et de la prospective.

²¹ Bureau d'informations et de prévisions économiques.

comme la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale, la DARES du ministère de l'Emploi et des Affaires sociales, le Commissariat général au Plan²², mènent régulièrement des travaux prospectifs qui alimentent très largement la réflexion au niveau national. Les contrats d'études prévisionnelles pilotés par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) permettent d'avoir également un éclairage prospectif sur diverses branches professionnelles. L'État doit faciliter ces travaux afin de réguler les qualifications en fonction des besoins en personnel pour soutenir la croissance économique.

Par ailleurs, avant même qu'un accord interprofessionnel (Accord national interprofessionnel – ANI – du 5 décembre 2003) ne souhaite la généralisation des observatoires de branches et que la loi ne l'impose (loi du 16 septembre 2004), une dizaine de branches avaient créé leur observatoire des métiers (le bâtiment, l'automobile, la construction aéronautique, la plasturgie, le commerce, les laboratoires pharmaceutiques, les banques et les assurances, pour ne citer que les plus importantes).

Un groupe de travail piloté par le Commissariat général au Plan, le groupe Prométhée, a tiré les enseignements de l'expertise de ces observatoires et en a déduit un certain nombre d'éléments de prospective. On peut résumer l'ensemble du processus de la sorte : « La démarche prospective cherche à identifier des tendances, qu'elles soient lourdes ou encore peu sensibles, des risques, des opportunités, et des ruptures pour modeler des visions stratégiques destinées à maîtriser le futur. Ces visions stratégiques permettent aux différents acteurs de construire leurs représentations de l'avenir²³ ».

On dénombre six facteurs d'évolution interdépendants :

- des facteurs économiques (mondialisation, émergence de nouveaux marchés, concurrences et rationalisation des processus de production) ;
- des facteurs technologiques (développements des techniques de l'information et de la communication, biotechnologies) ;
- des facteurs démographiques (choc des départs à la retraite, concurrences entre générations lors des recrutements) ;
- des facteurs juridiques (textes nationaux et communautaires) ;
- des facteurs culturels et sociaux (place des femmes, évolution du niveau éducatif, politiques éducatives et politiques de l'emploi) ;
- des facteurs organisationnels (hybridation des mécanismes de division et de coordination du travail, flexibilité).

²² Devenu le Centre d'analyse stratégique.

²³ « Quelles perspectives pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche », rapport du groupe de projet « Prométhée », Commissariat général au Plan dirigé par Christine Afriat, juin 2005.

Pour chaque secteur, les diagnostics à prendre en compte et les réponses à apporter sont différents. Il faut rechercher les facteurs d'évolution, élaborer des scénarios et les valider, formaliser des recommandations sans négliger le fait que le monde du travail évolue sans cesse, que des métiers disparaissent quand d'autres naissent avec la nécessité de développer des compétences transversales.

Par ailleurs, d'autres facteurs plus facilement prévisibles comme les perturbations démographiques (baisse de la natalité ou départ massif à la retraite) ou encore les transformations internes des activités appellent une ingénierie du changement dont la prospective reste un élément majeur d'appréciation.

Les principaux résultats des derniers travaux prospectifs de la DEPP, du Centre d'analyse stratégique (CAS) et de la DARES peuvent éclairer la discussion sur « l'objectif 50 % d'une génération possédant un diplôme supérieur au baccalauréat ».

Dans un premier temps, l'analyse porte sur les derniers travaux de la DEPP réalisés par le BIPE et qui se situent à l'horizon 2015.

Le cadre général de l'étude DEPP – BIPE

Cette étude repose sur un seul scénario macroéconomique tendanciel et sur une approche basée cette fois sur les domaines professionnels et non comme auparavant sur les professions et les catégories sociales.

Par rapport au scénario utilisé en 2004, la principale modification apportée à ce scénario tendanciel concerne l'âge de départ à la retraite renommé de manière plus précise « âge de sortie définitive de l'emploi ²⁴ ». À l'instar d'autres travaux prospectifs, l'âge moyen de sortie définitive de l'emploi a été augmenté d'un an. À l'horizon 2015, il serait légèrement supérieur à cinquante-neuf ans.

Les autres hypothèses économiques sont sensiblement les mêmes, notamment celle concernant le taux de croissance moyen annuel du PIB estimé à 2 %.

Une économie mondiale en mutation

Au cours des années quatre-vingt-dix, le dynamisme de l'économie américaine a stimulé la croissance mondiale, grâce à une exceptionnelle capacité à mobiliser l'épargne mondiale (notamment asiatique) à son profit. La croissance rapide des investissements, notamment dans les « nouvelles » technologies de l'information et de la communication, s'est accompagnée d'une diffusion rapide des bénéfices liés à ces technologies dans l'ensemble de l'économie, jusqu'à atteindre une situation de surinvestissement qui a été

²⁴ Dans l'enquête Emploi de l'INSEE, on observe le moment de sortie définitive de l'emploi sous ses différentes formes et non le moment où on accède à ses droits à la retraite.

corrigée depuis quelques années. Le scénario de croissance 2005-2015 suppose une continuation de la diffusion des bénéfices induits par les technologies de l'information et de la communication (ce qui a des conséquences sur leur contribution sectorielle à la croissance) et le maintien d'un relatif dynamisme de l'économie mondiale.

Tous les risques potentiels et freins possibles à la croissance ne sont cependant pas éliminés. Les déséquilibres structurels de l'économie américaine, notamment le déficit de la balance des paiements, demeurent profonds et pèseront sur la croissance moyenne future. De ce fait, l'économie américaine ne retrouverait pas, sur la période 2005-2015, le dynamisme des années quatre-vingt-dix.

L'Europe bénéficie néanmoins de retombées positives de la croissance mondiale. Galvanisée notamment par les exportations, la demande adressée aux entreprises européennes et françaises incite ces dernières à accroître de nouveau leurs investissements. En outre, l'absence de remise en cause du modèle social, alliée à un taux d'épargne des ménages qui reste élevé au regard du monde anglo-saxon, permet de soutenir une croissance de la consommation dans l'Europe des Quinze (hors Royaume-Uni) supérieure à 2 % par an.

Le choix d'un scénario macroéconomique tendanciel

Pour la période 2002-2015, les hypothèses macroéconomiques retenues sont les suivantes :

- un taux de croissance moyen du PIB de 2 % correspondant au taux de croissance « potentiel » de l'économie française et se décomposant en 1,5 % de gain de productivité par salarié et 0,5 % de croissance de l'emploi salarié ;
- une croissance de la productivité horaire sensiblement égale à celle de la période 1990-2002 ;
- un volume total des heures travaillées augmentant de 0,5 % comme l'emploi salarié dans la mesure où la durée du travail par salarié reste stable.

Tableau 1

| Croissance, emploi, durée du travail et productivité | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| | 1980-1990 | 1990-2002 | 2002-2015 |
| PIB | 2,5 | 1,9 | 2,0 |
| Productivité horaire | 2,6 | 1,6 | 1,5 |
| Volume total des heures travaillées | -0,1 | 0,3 | 0,5 |
| Durée du travail par salarié | -0,7 | -0,8 | 0,0 |
| Emploi salarié | 0,6 | 1,1 | 0,5 |
| Productivité par salarié | 1,9 | 0,8 | 1,5 |

Source : 1980-2002, INSEE Comptes nationaux, projections 2015 BIPE.

La prospective de l'emploi

Une stabilité à moyen terme de la population active

Concernant l'évolution de la population active, sur la période 2002-2015, plusieurs points méritent d'être soulignés :

- Contrairement à ce qui est souvent annoncé, en 2015 la population active sera nettement supérieure (de près d'un million) à celle de 2002 et s'établira à 27,2 millions de personnes. Elle sera en revanche du même ordre de grandeur que la population active de 2005 et de 2010 ;
- L'augmentation sensible de la population des 55-64 ans, de 5,9 millions à 8 millions (en 2002, une partie de cette tranche d'âge est née pendant les classes creuses de la guerre). On a fait l'hypothèse d'un accroissement de son taux de participation à la population active, dans la prolongation de ce qui s'observe depuis quelques années. Ces deux éléments expliquent largement le phénomène précédent ;
- Le taux de participation des jeunes de moins de vingt-cinq ans est supposé rester stable à 30 %. Ainsi, on a retenu l'hypothèse d'une stabilité de la durée de scolarisation conforme à la tendance observée.

Tableau 2

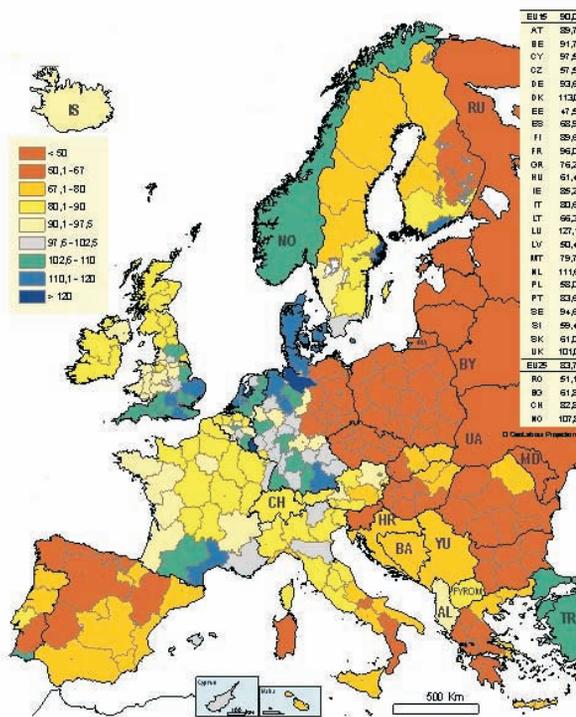
| Évolution de la population totale et de la population active (2002-2015) | | | | | | |
|--|--------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| | 2002 | | | 2015 | | |
| | Population (en millions) | Population active (en millions) | Taux de participation (en %) | Population (en millions) | Population active (en millions) | Taux de participation (en %) |
| 15-24 ans | 7,6 | 2,3 | 30,2 | 7,5 | 2,2 | 30 |
| 25-54 ans | 24,8 | 21,4 | 86,4 | 24,5 | 21,4 | 87,1 |
| 55-64 ans | 5,9 | 2,5 | 41,7 | 8 | 3,5 | 43,7 |
| 65 ans et + | 9,6 | 0,1 | 1,3 | 12,6 | 0,1 | 1,0 |
| Total 15 ans et + | 47,9 | 26,3 | 54,9 | 52,6 | 27,2 | 51,7 |
| 15-64 ans | 38,3 | 26,2 | 68,6 | 40,0 | 27,1 | 68 |

Source : Projections BIPE d'après les projections de population active de l'INSEE.

Ainsi, contrairement à la plupart des pays d'Europe, la France ne connaîtra pas une baisse importante de sa population âgée de quinze à vingt-quatre ans.

Graphique 1

La population âgée de 15 à 24 ans en 2020 dans les régions européennes
(indice 100 = 2000)



Source : Géolabour, 2004.

Légende : AT : Autriche, BE = Belgique, CY = Chypre, CZ = République Tchèque, DE = Allemagne, DK = Danemark, EE = Estonie, ES = Espagne, FI = Finlande, FR = France, GR = Grèce, HU = Hongrie, IE = Irlande, IT = Italie, LT = Lituanie, LU = Luxembourg, LV = Lettonie, MT = Malte, NL = Pays-Bas, PL = Pologne, PT = Portugal, SE = Suède, SI = Slovénie, SK = Slovaquie, UK = Royaume-Uni, RO = Roumanie, BG = Bulgarie, CH = Suisse, NO = Norvège.

L'ensemble des régions françaises, en jaune clair, a un indice compris entre 90,1 et 97,5 avec un indice pour la France entière à 96. Cet indice est inférieur à ceux du Danemark, de la Norvège et du Royaume-Uni. Toutefois, c'est sans commune mesure avec les effondrements prévus en Europe centrale et de l'Est et en Espagne.

Si l'on se concentre sur l'évolution de l'emploi et du chômage, les hypothèses retenues sont les suivantes :

- le taux d'activité qui diminue très légèrement, entre 2002 et 2015, après une petite hausse entre 1990 et 2002, s'accompagne d'une faible augmentation du

taux d'emploi sur l'ensemble de la période (de 60,4 % à 63,0 %) qui reste loin de l'objectif de la stratégie européenne définie à Lisbonne (70 %) ;
 – le taux de chômage baisse tendanciellement sur la période pour s'établir à 7,4 %.

Tableau 3

| Population active, emploi et chômage | | | |
|--------------------------------------|------|------|------|
| En millions | 1990 | 2002 | 2015 |
| Population 15-64 ans | 36,9 | 38,3 | 40,1 |
| Population active | 24,6 | 26,3 | 27,2 |
| Population active occupée | 22,3 | 23,9 | 25,2 |
| Chômeurs | 2,3 | 2,3 | 2,0 |
| <i>En %</i> | | | |
| Taux d'activité (1) | 66,5 | 68,6 | 68,0 |
| Taux d'emploi (2) | 60,4 | 62,5 | 63,0 |
| Taux de chômage (3) | 9,2 | 8,9 | 7,4 |

(1) Taux d'activité = population active / population 15-64 ans.

(2) Taux d'emploi = population active occupée / population 15-64 ans.

(3) Taux de chômage = chômeurs / population active.

Source : INSEE – exploitations enquêtes Emploi, projections 2015 BIPE.

Une évolution contrastée de l'emploi par secteur d'activité

Les projections d'emploi par secteur d'activité sur la période 2002-2015 donnent des résultats qui vont le plus souvent dans le même sens que les tendances constatées sur la période 1990-2002.

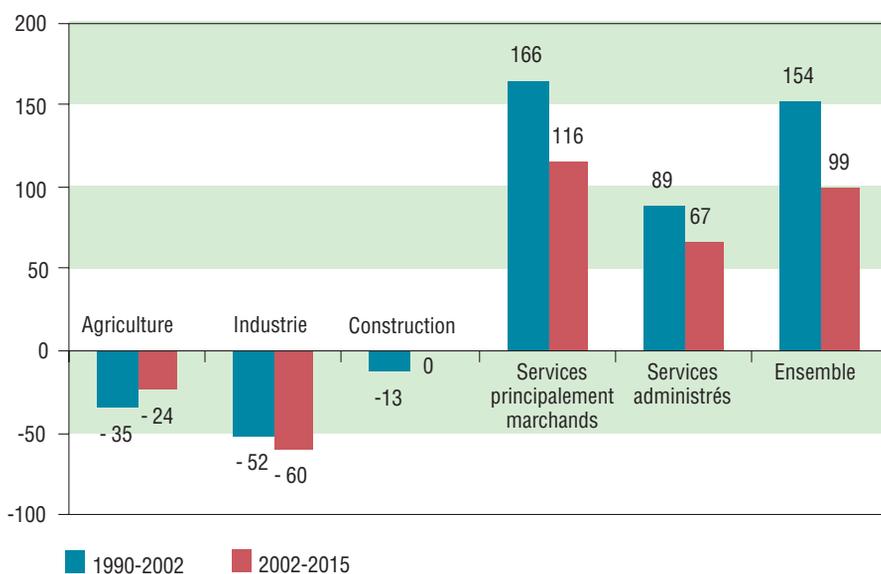
Cela se traduit par les évolutions suivantes :

- des baisses de l'emploi dans l'agriculture (moins forte que sur 1990-2002) et dans l'industrie (plus forte que sur 1990-2002) ;
- une très légère hausse de l'emploi dans la construction, alors qu'il y a eu une baisse sur la période 1990-2002 ;
- des hausses de l'emploi dans les services moins fortes que sur 1990-2002, surtout dans les services principalement marchands, mais également dans les services administrés (santé – éducation...) ;
- au total, une augmentation annuelle moyenne de près de 100 000 emplois par an au lieu de plus de 150 000 sur 1990-2002 et même 232 000 sur la période 1993-2002, alors que l'emploi total avait diminué d'environ 270 000 entre 1990 et 1993 (tableau 4).

Ainsi, les hypothèses retenues supposent une moindre augmentation du nombre total d'emplois et une remontée de la productivité par tête avec notamment la fin de l'impact de la réduction de la durée du travail.

Graphique 2

Variation de l'emploi par secteur d'activité (moyenne annuelle en milliers)



Source : BIPE.

Des évolutions différentes de l'emploi selon les domaines professionnels ²⁵

À l'horizon 2015 :

- les domaines professionnels « agriculture, marine, pêche, sylviculture » et « industries légères (textile, cuir, bois, industries graphiques) » devraient poursuivre leur fort recul ;
- les domaines professionnels « mécanique, travail des métaux », « industries de *process* » et « gestion, administration » devraient perdre des emplois après en avoir créé un nombre relativement important au cours de la période 1993-2002 ;

²⁵ Pour éviter toute erreur d'interprétation, il est important de se reporter aux définitions des différents domaines professionnels afin de connaître de façon précise leur composition. Voir par exemple « Familles professionnelles – Vingt ans de métiers 1982-2002 », *Les dossiers de la DARES*, octobre 2004.

- les domaines professionnels « électricité, électronique », « banques et assurances », « maintenance » et « bâtiment, travaux publics » (BTP) devraient continuer soit à perdre des emplois, soit à créer peu d'emplois ;
- les domaines professionnels « communication, information, spectacles » et « études et recherche » devraient créer, en moyenne chaque année entre 2002 et 2015, autant d'emplois qu'entre 1993 et 2002 ;
- le domaine professionnel « hôtellerie, restauration, alimentation » devrait voir ses effectifs progresser de 7 000 par an au cours de la période 2002-2015, après une stagnation entre 1993 et 2002.
- les domaines professionnels « ingénieurs et cadres de l'industrie », « fonction publique et professions juridiques », « enseignement, formation » et « tourisme et transports » devraient connaître une inflexion positive de leur création d'emplois. Cette inflexion devait être forte pour trois domaines professionnels : « fonction publique et professions juridiques », « enseignement, formation » et « tourisme et transports ».

Quatre domaines professionnels devraient enfin rassembler l'essentiel des créations d'emploi entre 2002 et 2015 : « services aux particuliers » (emplois familiaux, sécurité...), « santé, action sociale, culturelle et sportive », « commerce » et « informatique », par ordre d'importance. Il faut noter que les emplois de services aux particuliers devraient créer quatre fois plus d'emplois que l'informatique.

Ces résultats sont assez proches de ceux obtenus, en parallèle, par la DARES et le CAS ²⁶.

²⁶ Voir dans « Première synthèse », *Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du baby-boom*, DARES-CAS, n° 50.1, décembre 2005.

Tableau 4

Évolution des effectifs par domaines professionnels

| | En milliers | | | Variation annuelle moyenne | | | |
|--|-------------|--------|--------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | | | En milliers | | En % | |
| | 1993 | 2002 | 2015 | 1993-2002 | 2002-2015 | 1993-2002 | 2002-2015 |
| Agriculture, marine, pêche, sylviculture | 1 284 | 1 055 | 791 | -25 | -20 | -2,2 | -2,2 |
| Bâtiment, travaux publics | 1 597 | 1 595 | 1 627 | 0 | 2 | 0,0 | 0,2 |
| Électricité, électronique | 306 | 279 | 247 | -3 | -2 | -1,0 | -0,9 |
| Mécanique, travail des métaux | 1 187 | 1 276 | 1 150 | 10 | -10 | 0,8 | -0,8 |
| Industries de <i>process</i> | 901 | 1 113 | 1 025 | 24 | -7 | 2,4 | -0,6 |
| Industries légères (bois, ind. graphiques) | 591 | 468 | 337 | -14 | -10 | -2,6 | -2,5 |
| Maintenance | 608 | 619 | 628 | 1 | 1 | 0,2 | 0,1 |
| Ingénieurs et cadres de l'industrie | 103 | 154 | 202 | 6 | 4 | 4,6 | 2,1 |
| Tourisme et transports | 1 546 | 1 807 | 1 886 | 29 | 6 | 1,8 | 0,3 |
| Artisanat | 123 | 104 | 101 | -2 | 0 | -1,9 | -0,2 |
| Gestion, administration | 2 359 | 2 685 | 2 643 | 36 | -3 | 1,4 | -0,1 |
| Informatique | 289 | 448 | 592 | 18 | 11 | 5,0 | 2,2 |
| Études et recherche | 192 | 267 | 351 | 8 | 7 | 3,7 | 2,1 |
| Fonction publique et professions juridiques | 1 508 | 1 603 | 1 661 | 11 | 4 | 0,7 | 0,3 |
| Banques et assurances | 614 | 580 | 568 | -4 | -1 | -0,6 | -0,2 |
| Commerce | 2 128 | 2 308 | 2 566 | 20 | 20 | 0,9 | 0,8 |
| Hôtellerie, restauration, alimentation | 979 | 979 | 1 071 | 0 | 7 | 0,0 | 0,7 |
| Service aux particuliers (emplois familiaux sécurité...) | 2 493 | 2 983 | 3 578 | 54 | 46 | 2,0 | 1,4 |
| Communication, information, spectacles | 297 | 364 | 451 | 7 | 7 | 2,3 | 1,7 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 1 573 | 1 934 | 2 325 | 40 | 30 | 2,3 | 1,4 |
| Enseignement, formation | 1 143 | 1 284 | 1 391 | 16 | 8 | 1,3 | 0,6 |
| Total | 21 821 | 23 905 | 25 191 | 232 | 99 | 1,0 | 0,4 |

Source : 1993, 2002 INSEE, enquête *Emploi* et 2015 BIPE.

Il faut cependant signaler des écarts dans trois domaines :

- tourisme et transports ;
- gestion-administration où l'estimation DARES-CAS est supérieure à celle du BIPE ;
- professions administratives et juridiques, où c'est l'inverse.

Globalement, le BIPE prévoit un nombre d'emplois total inférieur de 1,3 % à celui prévu par la DARES et le CAS.

Tableau 5

| Effectifs en emploi en 2015 et créations d'emploi par domaine professionnel | | |
|---|----------------|--------------------------------------|
| Les domaines professionnels (effectifs en emploi en milliers) | Emploi 2015 | Création nette d'emploi 2005-2015 |
| A – Agriculture, marine, pêche | 889 | -116 |
| B – Bâtiment, travaux publics | 1 702 | 116 |
| C – Électricité, électronique | 230 | -31 |
| D – Mécanique, travail des métaux | 1 204 | -35 |
| E – Industries de <i>process</i> | 1 105 | 20 |
| F – Industries légères (bois, industries graphiques) | 376 | -43 |
| G – Maintenance | 593 | -12 |
| H – Ingénieurs et cadres de l'industrie | 172 | 15 |
| J – Tourisme et transports | 2 092 | 225 |
| L – Gestion, administration | 2 854 | 197 |
| M – Informaticiens | 604 | 149 |
| N – Personnels d'études et de recherche | 331 | 60 |
| P – Professions administratives et juridiques | 1 466 | -96 |
| Q – Banques et assurances | 550 | -14 |
| R – Commerce et vente | 2 506 | 194 |
| S – Hôtellerie, restauration, alimentation | 1 008 | 28 |
| T – Services aux particuliers | 3 531 | 416 |
| U – Communication, information, spectacles | 505 | 109 |
| V – Santé et action sociale | 2 343 | 304 |
| W – Enseignement, formation et recrutement | 1 360 | 59 |
| Autre | 93 | -20 |
| Total | 25 514 | 1 525 |

Source : Tableau extrait de la note DARES-CGP.

Beaucoup de sorties définitives de l'emploi liées au départ des baby-boomers

Les départs à la retraite, ou plus précisément les sorties définitives de l'emploi, constituent le facteur le plus important pour expliquer les recrutements à venir.

Au cours de la période 1990-2002, 4,3 millions d'actifs occupés sont partis en retraite. Or ce sont environ 6,6 millions de départs qui devraient intervenir entre 2002 et 2015 dans l'hypothèse d'un âge moyen de départ à cinquante-neuf ans en 2015.

Sur la période 1990-2002, 360 000 actifs occupés sont partis en retraite en moyenne chaque année. Selon notre hypothèse d'âge moyen de départ à la retraite, ce sont 511 000 personnes qui devraient quitter l'emploi chaque année entre 2002 et 2015, soit respectivement un pourcentage moyen de départ de 1,6 % (1990-2002) et de 2,1 % (2002-2015) de la population active occupée. C'est 150 000 personnes supplémentaires qui quitteront l'emploi chaque année. C'est un peu moins que ce qui est prévu par la DARES (546 000 départs par an entre 2002 et 2015).

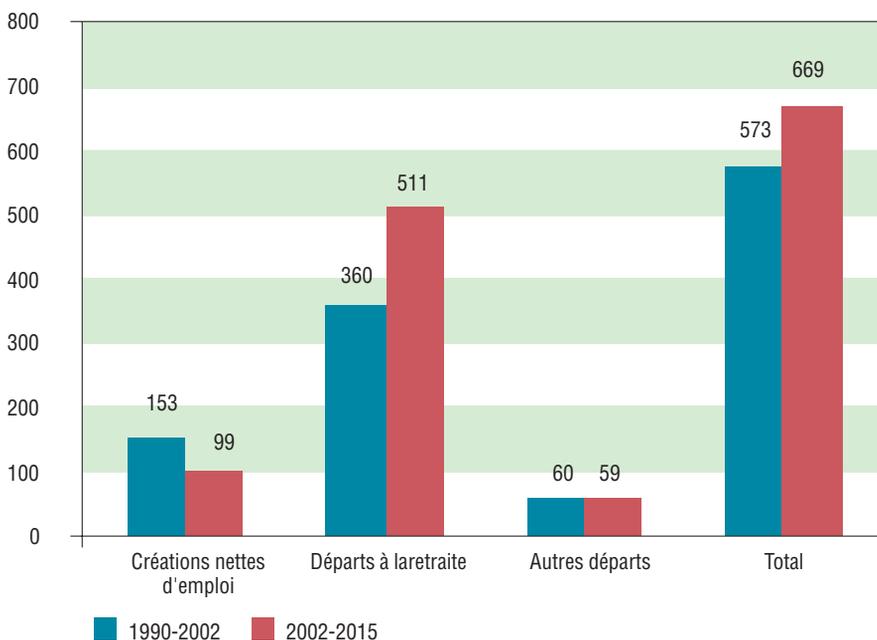
Au total, le renouvellement des effectifs en fonction des départs à la retraite représentait plus de 63 % des besoins en recrutements externes nets estimés à 573 000 en moyenne par an entre 1990 et 2002. Cette proportion devrait atteindre **76 % au cours de la période 2002-2015**. Ces résultats sont très proches de ceux obtenus par la DARES et le CAS (80 %).

Des besoins totaux de recrutement nettement supérieurs à ceux de la période 1990-2002

Les besoins nets en recrutements externes, présentés dans le tableau ci-dessous, correspondent à la somme des créations nettes d'emploi, des départs à la retraite et des autres mouvements. Ces différents éléments sont exprimés en milliers et correspondent à une moyenne annuelle. Compte tenu d'importants départs à la retraite, et malgré une baisse des créations nettes d'emploi, le total annuel des besoins de recrutement augmente de près de 100 000 emplois sur la période 2002-2015.

Graphique 3

Les besoins externes de recrutement par facteur



Source : BIPE.

Les besoins de recrutement de jeunes

Les besoins de recrutement de jeunes ne dépendent pas seulement des besoins des entreprises mais aussi de la concurrence exercée, sur le marché du travail, par les chômeurs et les femmes reprenant une activité. Cette concurrence se manifeste surtout sur les plus bas niveaux de qualification.

Selon l'hypothèse de référence, 594 000 jeunes sortant du système éducatif vont être recrutés

Plusieurs scénarios – correspondant à différentes hypothèses – ont été explorés sur les concurrences entre jeunes et chômeurs ou femmes reprenant une activité, d'une part, entre ces recrutements « externes » et des personnes déjà en emploi, d'autre part.

Si on se place dans l'hypothèse de référence, les besoins en recrutement de jeunes sortant du système éducatif se situeraient autour de 594 000. Ils correspondent à un recrutement externe total de 669 000 dont il faut déduire le recrutement de chômeurs (25 000) et celui de femmes reprenant une activité (50 000). Dans la période 1990-2002, le nombre moyen de femmes reprenant une activité avait été de 42 000 et le solde du chômage avait été négatif et égal à -41 000. L'hypothèse de référence, cohérente avec la baisse du chômage et l'augmentation du nombre d'actifs, présente donc une augmentation sensible, pour les jeunes, de la concurrence des chômeurs et des personnes reprenant une activité.

Tableau 6

| Recrutements annuels nets de chômeurs et de femmes reprenant une activité selon différentes hypothèses | | | |
|--|-----------------|------------------------|-----------------|
| Recrutements annuels nets | Hypothèse basse | Hypothèse de référence | Hypothèse haute |
| Chômeurs | 16 700 | 25 000 | 37 000 |
| Femmes reprenant une activité | 33 300 | 50 000 | 75 000 |

594 000 ou 620 000 recrutements de jeunes ?

Si la concurrence était plus favorable aux jeunes, les recrutements annuels de jeunes seraient alors d'environ 620 000 par an. Cette hypothèse, haute pour les jeunes et basse pour les chômeurs et les femmes reprenant une activité, peut être également prise en compte car les observations faites lors des périodes de forte croissance de l'emploi (1998-2000) montrent que dans une telle situation, les entreprises ont, jusqu'ici, assez fortement privilégié les recrutements de jeunes. Cela s'est traduit entre 1998 et 2000 par une

baisse importante du chômage des jeunes. Il est donc intéressant de considérer également ce nombre de sortants.

Des projections de sortie du système éducatif toujours supérieures aux besoins de recrutement

Les sorties du système éducatif en 2010 seront supérieures à celles observées en 1995 ou en 2003.

Les travaux complémentaires réalisés par la DEPP indiquent que le volume des sorties évoluerait peu entre 2010 et 2015, tout comme le volume de la population des 15-24 ans

Tableau 7

Évolution des sorties du système éducatif (en milliers)

| | 1990 | 1995 | 2000 | 2003 | 2005 | 2010 |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Nombre total de sorties du système éducatif | 642 | 723 | 760 | 721 | 760 | 744 |

Source : DEP (Éducation et formation, n° 64 +L'état de l'École, n° 15, 2005).

Un autre élément à prendre en considération est l'évolution de la population des 16-25 ans. Or, cette population va légèrement baisser entre 2005 et 2015.

Tableau 8

Évolution de la population 16-25 ans

| | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2020 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Population 16-25 ans | 8 667 956 | 8 066 749 | 7 658 698 | 7 860 379 | 7 727 671 | 7 558 800 | 7 722 196 |

Source : INSEE, Nouvelles projections démographiques, juillet 2006.

Cette baisse devrait affecter le nombre de sortants du système éducatif. Si on suppose que la baisse des sorties sera proportionnelle à celle de la population des 16-25 ans, il y aurait autour de 740 000 sortants en moyenne sur la période 2002-2015 et ce nombre serait de l'ordre de 730 000 en 2015.

Il faut également prendre en compte l'entrée en activité des sortants du système éducatif. En effet, tous les sortants du système éducatif ne rentrent pas directement « en activité ». Selon les données du Céreq issues des enquêtes « Générations », environ 93 % des jeunes sortant du système éducatif entrent directement en activité (ou plus exactement sont en activité environ neuf mois après leur sortie du système éducatif). On peut donc estimer à 690 000 le nombre moyen de jeunes qui vont se présenter sur le marché du travail de 2002 à 2015.

Ce chiffre est néanmoins largement supérieur aux 594 000 jeunes sortant du système éducatif qui vont être recrutés. Il est également supérieur aux 620 000 jeunes correspondant à une hypothèse haute de recrutements de jeunes.

Il apparaît donc clairement, comme cela était le cas dans les années 1990-2002, que les recrutements de jeunes sortant du système éducatif resteraient sensiblement inférieurs au nombre total de sortants du système éducatif.

Ainsi, en dépit des forts départs à la retraite, en supposant une croissance tendancielle du PIB de 2 %, il n'y aura pas de déficit (en volume) de sortants du système éducatif pour alimenter le marché du travail. La situation des sortants restera donc assez difficile, car les volumes de sortants seront globalement « suffisants » pour alimenter le marché du travail. Toutefois, cela n'empêchera pas des tensions sectorielles, locales ou en fonction du niveau de formation. Ces tensions seront également plus fortes si c'est l'hypothèse haute du scénario BIPE, correspondant à une forte préférence des entreprises pour l'embauche des jeunes, qui se réalise. Rappelons que c'est dans l'exercice précédent, qui explorait une hypothèse de croissance du PIB de 3 %, que l'on concluait à des tensions fortes sur les volumes de sortants et particulièrement sur les niveaux de formations supérieures.

Les recrutements par secteur d'activité

De fortes augmentations des recrutements (en volume) dans la construction et les services administrés

Les besoins en recrutements de jeunes devraient être aussi importants dans les services administrés que dans les services principalement marchands dans les années à venir, alors qu'au cours de la décennie précédente les recrutements de jeunes dans les services administrés ne représentaient que la moitié des recrutements dans les services marchands.

La construction devrait recruter, en moyenne annuelle, près de 65 % de jeunes en plus au cours de la période 2002-2015 que sur la période 1990-2002. Dans les services administrés, l'augmentation sera de plus de 50 % et dans l'industrie de près de 10 %.

Au contraire, dans le secteur des services marchands, les recrutements seront moindres (- 24 %). Ils resteront pourtant les plus importants en volume

On remarque également que la part des besoins de recrutement de niveau supérieur au bac s'accroît surtout aux niveaux I et II (de 22 % à 26 %) pour un pourcentage total de besoins de 46 % en 2015, soit 274 000 jeunes diplômés par an (285 000 dans l'hypothèse haute de recrutements de jeunes) pour les niveaux I, II, III.

Tableau 9

Besoins de recrutement de jeunes par secteur d'activité et par niveau de

| | Répartition des besoins de recrutement par niveau de formation (en %) | | | | | | Recrutement annuel moyen (en milliers) |
|--|---|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|--|
| | Niveau I et II ⁽¹⁾ | Niveau III ⁽²⁾ | Niveau IV ⁽³⁾ | Niveau V ⁽⁴⁾ | Niveau VI ⁽⁵⁾ | Total | |
| Agriculture | | | | | | | |
| | 4 | 12 | 30 | 19 | 35 | 100 | 15 |
| | 6 | 15 | 36 | 23 | 20 | 100 | 12 |
| Industrie | | | | | | | |
| 1990-2002 | 16 | 19 | 23 | 14 | 28 | 100 | 80 |
| 2002-2015 | 26 | 27 | 25 | 11 | 11 | 100 | 87 |
| Construction | | | | | | | |
| 1990-2002 | 4 | 10 | 13 | 16 | 57 | 100 | 31 |
| 2002-2015 | 10 | 18 | 19 | 23 | 30 | 100 | 51 |
| Services principalement marchands | | | | | | | |
| 1990-2002 | 18 | 19 | 27 | 13 | 23 | 100 | 308 |
| 2002-2015 | 18 | 19 | 32 | 14 | 17 | 100 | 235 |
| Services administrés | | | | | | | |
| 1990-2002 | 40 | 23 | 18 | 8 | 11 | 100 | 138 |
| 2002-2015 | 38 | 19 | 24 | 9 | 9 | 100 | 209 |
| Total | | | | | | | |
| 1990-2002 | 22 | 19 | 24 | 12 | 23 | 100 | 572 |
| 2002-2015 | 26 | 20 | 27 | 13 | 14 | 100 | 594 |
| | Répartition (en %) | | | | | | Total (en milliers) |
| Sortants du système éducatif en 2003 | 25 | 17 | 25 | 17 | 16 | 100 | 721 |

(1) Niveau I et II : licence, maîtrise, DEA, DESS, doctorat.

(2) Niveau III : BTS, DUG, DEUG.

(3) Niveau IV : baccalauréat.

(4) Niveau V : CAP, BEP.

(5) Niveau VI : sans diplôme.

Sources :

– Recrutements = BIPE. Âge moyen de sortie de l'emploi à 59 ans et comportement tendanciel en termes de recrutement de jeunes et de rythme de promotions internes.

– Sorties du système éducatif : DEP – L'état de l'École, n° 15, 2005.

En valeur absolue, ces recrutements de niveau supérieur au bac connaissent une croissance spectaculaire, en particulier dans deux secteurs de la production (l'industrie, la construction). La chute importante des recrutements de niveau VI pourrait cependant leur poser des problèmes, notamment pour le recrutement d'apprentis (tableau 13 et son commentaire). En revanche, dans les services marchands, la proportion de diplômés du supérieur ne bougerait pas (37 %).

Tableau n° 10

| Besoins de recrutement de niveau supérieur au bac dans le BTP et l'industrie | | |
|--|-----------|-----------|
| | 1990-2002 | 2002-2015 |
| Construction | 4 300 | 13 300 |
| Industrie | 28 000 | 42 400 |

Source : BIPE.

Les équilibres d'offre et de demande d'emploi par domaine professionnel

La connaissance des facteurs influençant les besoins de recrutement (variation du stock due à la croissance du PIB, départs à la retraite, autres mouvements...) d'une part, et des facteurs satisfaisant ces besoins (solde du chômage, reprise d'emploi par les femmes, sorties du système éducatif) d'autre part, permet de déterminer, par le solde de ces groupes de facteurs, les besoins de recrutements nets par domaine professionnel.

Les précédentes études avaient mis en évidence la sensibilité des résultats par niveau de diplôme aux hypothèses de promotion. Dans cet exercice par domaine professionnel, il n'a pas été possible de prendre en compte cette notion, mais des mobilités entre domaines professionnels ont été calculées. Elles apparaissent dans la catégorie « autres mouvements » qui inclut également les décès.

Les deux tableaux ci-dessous présentent ces équilibres par domaine professionnel pour chacune des deux périodes 1990-2002 et 2002-2015.

Tableau 11

Les recrutements par domaine professionnel au cours de la période

| Domaine professionnel | Facteurs influençant les besoins de recrutement net | | | | Facteurs satisfaisant ces besoins de recrutement net | | | |
|--|---|----------------------|-------------------|---------------------------|--|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | Variation du stock | Départ à la retraite | Autres mouvements | Besoin de recrutement net | Solde chômage | Solde reprise emploi femme | Sortie service national | Sortie système éducatif |
| Agriculture, marine, pêche, sylviculture | -39 | 48 | 13 | 22 | 1 | 1 | 3 | 17 |
| Bâtiment, travaux publics | -20 | 23 | 22 | 25 | -10 | 0 | 4 | 31 |
| Mécanique, travail des métaux | -6 | 17 | 13 | 24 | -9 | 1 | 5 | 27 |
| Industries de process | 9 | 18 | -5 | 22 | -5 | 1 | 6 | 20 |
| Tourisme et transports | 19 | 24 | -1 | 42 | 8 | 2 | 9 | 23 |
| Gestion, administration | 27 | 32 | -15 | 44 | -21 | 1 | 5 | 59 |
| Informatique | 17 | 2 | -3 | 16 | 0 | 0 | 3 | 13 |
| Études et recherche | 8 | 4 | 1 | 13 | -1 | 0 | 3 | 11 |
| Fonction publique et professions juridiques | 12 | 29 | -6 | 35 | 12 | 1 | 3 | 19 |
| Banque et assurances | -1 | 7 | 3 | 9 | -2 | 0 | 1 | 10 |
| Commerce | 14 | 28 | 11 | 53 | -19 | 1 | 7 | 64 |
| Hôtellerie, restauration, alimentation | 2 | 12 | 15 | 29 | -12 | 1 | 1 | 39 |
| Services aux particuliers (emplois familiaux, sécurité...) | 48 | 47 | 8 | 103 | 30 | 32 | 8 | 33 |
| Communication, information, spectacles | 8 | 3 | -2 | 9 | -2 | 0 | 0 | 11 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 42 | 17 | 7 | 66 | 4 | 1 | 2 | 59 |
| Enseignement, formation | 21 | 23 | -5 | 39 | 3 | 0 | 1 | 35 |
| Autres | -8 | 26 | 4 | 22 | -18 | 0 | 7 | 33 |
| Total | 153 | 360 | 60 | 573 | -41 | 42 | 68 | 504 |

Source : BIPE.

Il est à remarquer que durant cette période le nombre de chômeurs a augmenté puisque le solde des échanges avec le chômage est de -41 000 en moyenne annuelle. Les recrutements de jeunes correspondent à la somme des jeunes sortis du système éducatif et des sorties du contingent (504 + 68 = 572 recrutements de jeunes).

Tableau 12

Les recrutements par domaine professionnel au cours de la période 2002-2015 (en milliers par an)

| Domaine professionnel | Facteurs influençant les besoins de recrutement net | | | | Facteurs satisfaisant ces besoins de recrutement net | | |
|---|---|----------------------|-------------------|---------------------------|--|----------------------------|-------------------------|
| | Variation du stock | Départ à la retraite | Autres mouvements | Besoin de recrutement net | Solde chômage | Solde reprise emploi femme | Sortie système éducatif |
| Agriculture, marine, pêche, sylviculture | -20 | 33 | 12 | 25 | 1 | 2 | 23 |
| Bâtiment, travaux publics | 2 | 30 | 22 | 54 | -3 | 0 | 56 |
| Mécanique, travail des métaux | -10 | 25 | 13 | 28 | -3 | 1 | 30 |
| Industries de <i>process</i> | -7 | 28 | -5 | 16 | -1 | 1 | 16 |
| Tourisme et transports | 6 | 31 | -1 | 36 | 3 | 3 | 31 |
| Gestion, administration | -3 | 54 | -15 | 36 | -7 | 1 | 41 |
| Informatique | 11 | 2 | -3 | 10 | 0 | 0 | 11 |
| Études et recherche | 7 | 6 | 1 | 14 | 0 | 0 | 13 |
| Fonction publique et professions juridiques | 4 | 52 | -5 | 51 | 13 | 1 | 36 |
| Banque et assurances | -1 | 12 | 3 | 14 | 0 | 0 | 14 |
| Commerce | 20 | 41 | 11 | 72 | -6 | -1 | 78 |
| Hôtellerie, restauration, alimentation | 7 | 18 | 15 | 40 | -4 | 2 | 42 |
| Service aux particuliers (emplois familiaux, sécurité...) | 46 | 71 | 8 | 125 | 31 | 39 | 54 |
| Communication, information, spectacles | 7 | 5 | -2 | 10 | 0 | 0 | 11 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 30 | 31 | 7 | 68 | 2 | 1 | 65 |
| Enseignement, formation | 8 | 42 | -5 | 46 | 1 | 0 | 44 |
| Autres | -7 | 28 | 3 | 24 | -4 | 0 | 29 |
| Total | 100 | 509 | 59 | 669 | 23 | 50 | 594 |

Source : BIPE.

Les domaines professionnels où l'accroissement des recrutements de jeunes devrait être le plus important

En comparant ces tableaux, on peut faire ressortir les domaines professionnels qui vont faire un appel croissant aux jeunes sortis du système éducatif :

- BTP (21 000 recrutements de plus par an dans la période 2002-2015 que dans la période 1990-2002) ;
- fonction publique, professions juridiques (+14 000) ;
- services aux particuliers (+13 000) ;
- enseignement (+8 000) ;
- commerce (+7 000) ;
- santé-action sociale, culturelle et sportive (+4 000).

Par ailleurs, l'informatique recrutera un peu moins de jeunes sortant du système éducatif que dans la période 1990-2002. Enfin, « gestion-administration » recrutera sensiblement moins (-18 000) que dans la période 1990-2002. Sur ce secteur, les estimations DARES-CGP diffèrent de celles du BIPE.

Cette approche permet une première analyse des domaines où il convient d'étudier plus en profondeur si l'offre de formation initiale et continue va permettre de faire face à l'augmentation du volume de recrutements. En procédant ainsi, on évite les questions liées à la relation formation-métier qui, on le sait, est très lâche, puisqu'il suffit ici de faire l'hypothèse qu'elle restera la même dans la période 2002-2015 que dans la période 1990-2002. Les sauts importants dans les domaines indiqués ci-dessus constituent une rupture par rapport à la période 1990-2002. Il est donc nécessaire de faire un travail plus approfondi sur ces domaines en mobilisant toute l'expertise nécessaire afin de déterminer s'il y aura là des tensions sur les recrutements de jeunes.

Des facteurs d'équilibre très différents selon les domaines professionnels

En 1990-2002 comme en 2002-2015, ce sont les services aux particuliers qui vont enregistrer les plus forts besoins de recrutement. Même si une part importante de ces besoins est et sera couverte par des chômeurs ou des femmes reprenant une activité, les besoins de recrutement de jeunes seront cependant importants.

Dans le secteur de la santé et de l'action sociale, culturelle et sportive, les besoins de recrutement seront également élevés mais, cette fois, ce sont essentiellement les sorties du système éducatif qui devront y répondre. Le même cas de figure se présente pour les autres domaines qui vont fortement recruter : commerce, BTP, enseignement-formation, hôtellerie-restauration-alimentation et gestion-administration.

Une grande diversité des recrutements des domaines professionnels par niveau de diplôme

Cependant, par rapport à la problématique de l'objectif 50 %, il est important d'analyser plus spécifiquement les besoins de recrutement par niveau de diplôme et en particulier les besoins en niveau de formations supérieures.

Il faut signaler que les apprentis sont considérés ici comme des actifs dès leur entrée en apprentissage. On prend donc en compte le fait qu'ils bénéficient d'un contrat de travail dès leur entrée en apprentissage. Les niveaux présentés ici ne tiennent donc pas compte du niveau de formation obtenu après un apprentissage, bien que celui-ci fasse partie intégrante de la formation initiale. Cela conduit à sous-estimer les niveaux de sortie nécessaire en fin de formation initiale et en particulier de surestimer les besoins de niveau VI d'environ quatre points de pourcentage. Cela a également des conséquences dans certains domaines qui recrutent beaucoup d'apprentis (commentaire du tableau 13).

Il convient tout d'abord d'explicitier les hypothèses qui ont été retenues. Ces hypothèses se fondent principalement sur l'analyse des tendances récentes.

Structure des besoins selon le niveau de diplôme

La croissance des exigences en termes de niveau de diplôme requis à l'entrée pour les jeunes à tous les niveaux de qualification des emplois est claire. L'évolution est forte pour toutes les catégories d'employés.

L'effet d'offre est souvent avancé comme déterminant...

Jusqu'il y a peu, la ligne dominante dans les politiques de recrutement des entreprises était de recruter au plus haut niveau de formation possible, même si le poste à pourvoir ne nécessitait pas un tel niveau de formation.

Toutefois, ces dernières années, les entreprises semblent avoir quelque peu banni ce type de pratique, car elles en ont constaté les effets pervers : démotivation, difficulté dans la gestion des carrières, etc. L'administration, du fait de ses recrutements par concours, n'a pu intervenir sur ce phénomène et les niveaux de recrutements des concours administratifs sont restés supérieurs au niveau exigé par les concours eux-mêmes.

... mais la croissance des exigences à chaque niveau d'emploi ne peut être sous-estimée

Les exigences en termes de savoir-faire, de savoir communiquer, de capacité à assumer des responsabilités sont quant à elles très certainement en

hausse dans la plupart des catégories d'emploi. Toutes les études prospectives portant sur les emplois et les besoins en qualification et en formation, réalisées le plus souvent en collaboration avec les professionnels, convergent sur ce point et insistent sur l'importance de ces évolutions. C'est peut-être dans les emplois de type administratif et de gestion que ces évolutions ont été les plus marquantes : l'avènement de l'informatique et de la bureautique a induit de fait un élargissement important des compétences requises sans que les emplois correspondants ne changent fondamentalement de niveau de qualification. De plus, les compétences demandées étant souvent peu lisibles (compétences génériques, adaptabilité...), c'est le niveau de diplôme qui sert de signal principal.

On retiendra une poursuite de cette tendance, mais tempérée

Les projections proposées sur le niveau de diplôme des jeunes recrutés à l'horizon 2015 selon le niveau de qualification de l'emploi occupé ont été élaborées par grand secteur d'activité. Elles reposent sur une hypothèse de poursuite de la tendance constatée à l'élévation des niveaux de diplôme à l'entrée des jeunes sur le marché du travail, tempérée par les cas correspondant à une perte de qualification manifeste des jeunes diplômés.

Les recrutements directs à un statut de cadre ou assimilé s'adresseront pratiquement à 90 % à des jeunes titulaires d'un diplôme de niveau supérieur ou égal à bac +3.

La part des recrutements de jeunes techniciens s'adressant à des jeunes titulaires d'un diplôme d'un niveau bac +2 devrait se maintenir autour de 60 %, tandis que celle qui s'adresse à des jeunes titulaires d'un diplôme de niveau bac +3 et plus devrait s'accroître, passant de 13 % à 15 %, au détriment des moins diplômés.

Les recrutements de jeunes dans des professions intermédiaires tertiaires (comptables, contrôleurs de gestion, secrétaires de direction, maîtrise dans la vente, professions de la santé...) suivent pratiquement les mêmes évolutions, avec cependant une part plus importante des recrutements à un niveau de diplôme égal ou supérieur à bac +3 qui pourrait atteindre 35 % sur la période 2002-2015, alors qu'elle se situait déjà à 28 % dans les années quatre-vingt-dix.

Les recrutements d'employés administratifs sont marqués par la croissance des recrutements au niveau bac +2 et la quasi-disparition des recrutements à des niveaux de diplôme inférieurs au bac.

Les recrutements des employés de commerce et des ouvriers qualifiés sont également marqués par la croissance de la part des titulaires d'un diplôme de niveau bac.

Enfin, les recrutements d'ouvriers non qualifiés sont marqués par la progression de la part des titulaires d'un CAP-BEP.

Ces évolutions ont été ensuite appliquées à chaque domaine professionnel. On obtient alors le tableau suivant :

Tableau 13

| Les recrutements par domaine professionnel selon les niveaux de diplôme au cours de la période 2002-2015 (en %) | | | | | | |
|---|----------------|------------|-----------|----------|-----------|-------|
| | Niveau I et II | Niveau III | Niveau IV | Niveau V | Niveau VI | Total |
| Agriculture, marine, pêche, sylviculture | 6 | 10 | 33 | 28 | 23 | 100 |
| Bâtiment, travaux publics | 6 | 17 | 20 | 24 | 33 | 100 |
| Mécanique, travail des métaux | 3 | 20 | 26 | 24 | 27 | 100 |
| Industries de <i>process</i> | 8 | 25 | 36 | 15 | 16 | 100 |
| Tourisme et transports | 9 | 16 | 38 | 17 | 20 | 100 |
| Gestion, administration | 30 | 33 | 35 | 1 | 1 | 100 |
| Informatique | 74 | 17 | 8 | 1 | 0 | 100 |
| Études et recherche | 92 | 7 | 1 | 0 | 0 | 100 |
| Fonction publique et professions juridiques | 50 | 22 | 26 | 1 | 1 | 100 |
| Banques et assurances | 43 | 31 | 24 | 1 | 1 | 100 |
| Commerce | 18 | 24 | 38 | 8 | 12 | 100 |
| Hôtellerie, restauration, alimentation | 7 | 7 | 26 | 25 | 35 | 100 |
| Service aux particuliers (emplois familiaux, sécurité...) | 8 | 11 | 33 | 25 | 23 | 100 |
| Communication, information, spectacles | 62 | 22 | 13 | 1 | 2 | 100 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 34 | 37 | 20 | 5 | 4 | 100 |
| Enseignement, formation | 96 | 3 | 1 | 0 | 0 | 100 |
| Autres | 20 | 26 | 27 | 12 | 15 | 100 |
| Total | 26 | 20 | 27 | 13 | 14 | 100 |

Source : BIPE.

Une analyse complète de l'ensemble des domaines professionnels fait apparaître la grande diversité des répartitions par niveau de diplôme :

- exclusivement des diplômes supérieurs pour études-recherche et enseignement-formation ;
- niveau baccalauréat et au-delà pour banque-assurances, informatique, fonction publique-professions juridiques, gestion-administration, communication-information-spectacles ;
- tous les niveaux de diplôme pour industries de *process*, tourisme-transports, commerce, santé-action sociale, culturelle et sportive ;
- tous les niveaux de diplôme également mais avec comme particularité une majorité de recrutements inférieurs au bac pour BTP, agriculture-marine-pêche-sylviculture, mécanique-travail des métaux, hôtellerie-restauration-alimentation. Pour les services aux particuliers, les recrutements inférieurs au bac sont très proches de la moitié (48 %).

Il faut signaler que la hausse des niveaux de diplôme pourrait avoir un impact sur le niveau et le volume de recrutement d'apprentis puisque l'entrée en apprentissage est ici considérée uniquement comme une entrée dans l'emploi. La baisse des niveaux VI signifie que les recrutements en apprentissage vont constituer les seuls recrutements à ce niveau dans plusieurs domaines professionnels, en particulier ceux liés aux secteurs de la construction et de l'industrie. Ils pourraient même conduire à une baisse des recrutements en apprentissage. Ce point n'est pas central pour ce rapport mais devra être étudié de façon plus approfondie avec les branches professionnelles concernées.

Les domaines professionnels qui vont recruter essentiellement des diplômés de l'enseignement supérieur

Concernant notre problématique « objectif 50 % », il faut d'abord noter les domaines professionnels qui vont recruter beaucoup de diplômés de l'enseignement supérieur et qui, généralement le font déjà. Le tableau suivant nous indique que pour les domaines de l'enseignement et de la formation, des études et de la recherche, de l'informatique, de la communication..., les besoins en recrutements de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont très nettement majoritaires et même exclusifs pour les deux premiers. Il faut également noter la forte croissance de ces besoins dans certains domaines comme la fonction publique, les professions juridiques, la santé, l'action sociale, culturelle et sportive.

Tableau 14

| Structure des besoins de recrutement d'un niveau de diplôme supérieur au bac. Évolution entre 1990 et 2015 (en %) | | | |
|---|-----------|-----------|---------------|
| | 1990-1992 | 1999-2001 | 2002-2015 (*) |
| Enseignement, formation | 89 | 93 | 99 |
| Études et recherche | 91 | 93 | 99 |
| Informatique | 72 | 78 | 91 |
| Communication, information, spectacles | 56 | 82 | 84 |
| Banques et assurances | 54 | 65 | 74 |
| Fonction publique et professions juridiques | 47 | 62 | 72 |
| Santé, action sociale, culturelle et sportive | 57 | 68 | 71 |
| Gestion, administration | 41 | 55 | 63 |

(*) Âge moyen de départ à la retraite de cinquante-neuf ans en 2015 et comportement tendanciel en termes de recrutement de jeunes et de rythme de promotions internes.

Source : BIPE.

Une forte transformation dans les niveaux de recrutement dans la mécanique – travail des métaux et dans le BTP

Pour affiner l'analyse des besoins de recrutements de jeunes, il faut étudier la répartition par niveau de formation prévue pour chaque domaine professionnel.

À titre d'exemple, on peut étudier cette répartition dans deux domaines : mécanique-travail des métaux et BTP.

Tableau 15

| Mécanique, travail des métaux (en %) | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--------|-----|----------|---------------------------------|-------|
| | Bac +3 et plus | Bac +2 | Bac | CAP, BEP | BEPC seul, CEP ou aucun diplôme | Total |
| 1990-1992 | 0 | 6 | 6 | 26 | 62 | 100 |
| 1999-2001 | 1 | 8 | 18 | 27 | 46 | 100 |
| 2002-2015 | 3 | 20 | 27 | 23 | 27 | 100 |

Source : Projections BIPE à partir de l'exploitation des enquêtes emploi de l'INSEE.

Tableau 16

| BTP (en %) | | | | | | |
|------------|----------------|--------|-----|----------|---------------------------------|-------|
| | Bac +3 et plus | Bac +2 | Bac | CAP, BEP | BEPC seul, CEP ou aucun diplôme | Total |
| 1990-1992 | 5 | 2 | 11 | 16 | 67 | 100 |
| 1999-2001 | 4 | 12 | 15 | 15 | 54 | 100 |
| 2002-2015 | 5 | 17 | 21 | 24 | 33 | 100 |

Source : Projections BIPE à partir de l'exploitation des enquêtes emploi de l'INSEE.

Dans ces deux domaines, la structure des recrutements par niveau de formation s'est déjà beaucoup transformée entre 1990-1992 et 1999-2002. L'hypothèse retenue conduit à une continuation, voire à une accentuation de cette évolution.

La part des non diplômés ou avec le seul brevet va ainsi beaucoup diminuer, passant de 46 % en 2002 à 27 % en 2015 pour la mécanique-travail des métaux et de 54 % à 33 % pour le BTP.

À l'inverse, la part des diplômés bac +2 et au-delà passera de 9 % à 23 % dans le premier cas, et de 16 % à 22 % dans le second.

Ces deux domaines sont concernés par l'impact de la baisse des recrutements de niveau VI sur les recrutements en apprentissage à ce niveau. La hausse importante du volume des recrutements dans la construction conduirait à une baisse très faible des recrutements en apprentissage, cette hausse compensant, en volume, la baisse de la part des niveaux VI dans les recrutements. Pour la mécanique et le travail des métaux, domaine lié au secteur de l'industrie, la croissance plus faible du volume de recrutements ne compenserait pas la hausse du niveau de recrutements et conduirait donc à une baisse des recrutements en apprentissage de niveau VI visant le niveau V (CAP, BEP).

Quelques éléments de conclusion de l'étude DEPP-BIPE

On peut résumer les différentes analyses qui précèdent et illustrer ces éléments de conclusion à l'aide des trois tableaux suivants.

La tension globale sur l'emploi des jeunes persistera et sera toujours aussi forte

Tableau 17

| Sortants du système éducatif et besoins de recrutement de jeunes (1990-2015) | | |
|--|-----------|-----------|
| | 1990-2002 | 2002-2015 |
| Nombre de sortants système éducatif/an | 720 000 | 740 000 |
| Besoins de recrutement de jeunes/an | 572 000 | 594 000 |
| Excédent de jeunes sur les besoins | 148 000 | 146 000 |

Source : BIPE, DEPP.

L'écart entre le nombre de sortants du système éducatif et les besoins de recrutement va légèrement baisser mais ne sera pas sensiblement différent de 2002 à 2015 de celui observé entre 1990 et 2002.

Il faut signaler que le nombre moyen de sortants du système éducatif entre 1995 et 2002 a été de 750 000. L'excédent a donc été plus important dans cette période. Le différentiel sera donc plus fort si l'on se réfère à la période la plus récente. Quoi qu'il en soit, cet excédent reste notable, même si l'on retient l'hypothèse haute de recrutements de jeunes (620 000) par an : il serait alors supérieur à 120 000. Cela pourrait cependant conduire à une baisse du chômage des jeunes.

Les besoins de recrutement de diplômés du supérieur se développeront nettement alors que ceux de niveaux moindres vont continuer de baisser

Tableau 18

| Évolution des besoins de recrutement par niveau de formation (1990-2015) | | | |
|--|-----------|-----------|-----------------|
| | 1990-2002 | 2002-2015 | |
| Besoins niveaux V et IV | 338 000 | 320 000 | -18 000 (-5 %) |
| Besoins niveau III | 109 000 | 120 000 | +11 000 (+10 %) |
| Besoins niveaux I et II | 125 000 | 154 000 | +29 000 (+23 %) |
| Total | 572 000 | 594 000 | +22 000 (+4 %) |

Source : BIPE.

Concernant les niveaux de formation, il faut souligner que la proportion de jeunes qu'il faudra recruter avec un niveau de formation supérieur au bac est un peu plus importante que la proportion observée ces dernières années : 46 % contre 39 %. C'est aux niveaux I et II que la progression sera la plus significative (+23 %), mais le niveau III connaîtra lui aussi une croissance forte (+10 %).

Le besoin de diplômés de niveau supérieur n'atteint néanmoins pas 50 %

Le besoin de diplômés de l'enseignement supérieur plafonne à 46 % contre 39 % dans la période antérieure (années quatre-vingt-dix), ce qui n'implique pas de bouleversement.

Il faut comparer cette proportion à celle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les sorties du système éducatif. Un élément important est à prendre en compte dans cette réflexion : les apprentis sont considérés dans cette étude comme faisant partie de la population active. De ce fait, les calculs sur le niveau de recrutement indiquent le niveau à l'entrée en apprentissage. Cela conduit, on l'a déjà signalé, à une sous-estimation du niveau des besoins à la fin de la formation initiale.

D'un point de vue méthodologique, il faut également signaler que la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur dans les sortants du système éducatif est différente de la proportion d'une génération qui possède un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est pour ce dernier indicateur que l'on a fixé un objectif de 50 % à la fois dans l'annexe à la loi d'orientation d'avril 2005 et dans le programme de l'enseignement supérieur de la LOLF. Toutefois, sur quelques années et en moyenne, lorsqu'il n'y a pas de

très fortes variations démographiques, ces deux indicateurs sont assez proches. C'est pourquoi il est possible de les confondre dans une perspective à moyen terme sans introduire de biais important.

Par ailleurs, le besoin spécifique de niveaux L, M et D (I et II) est la vraie nouveauté car il s'accroît, passant de 22 % à 26 % des recrutements de jeunes.

Il faut également rappeler que le taux d'emploi en 2015 reste très éloigné de l'objectif de Lisbonne (63 % contre 70 %) et qu'il n'est pas supposé une forte croissance du taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur. On peut donc espérer une croissance plus forte de cette proportion allant au-delà de 46 %, davantage conforme à l'objectif 50 % fixé pour 2010.

De grands contrastes entre les branches et activités en volume comme en proportion de diplômés supérieurs

Les domaines que l'on peut associer au secteur public en absorberaient beaucoup (41 % du total), la recherche et les domaines plus liés au secteur privé que sont le commerce, la banque, le conseil, l'informatique et la gestion en absorberaient également beaucoup (33 % du total). Autrement dit, le reste du marché du travail essentiellement privé n'en « consommerait » que 26 % alors qu'il représenterait la moitié de la main-d'œuvre totale²⁷.

²⁷ Note d'information n° 06.03 de janvier 2006 de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DPE) du MEN.

Tableau 19

| | | Besoins jeunes diplômés supérieur (dont niveau III) | | Total besoin jeunes | |
|------------------------------------|--|---|------------|---------------------|-----------|
| | | 1990-2002 | 2002-2015 | 1990-2002 | 2002-2015 |
| Niveau I Domaine productif | Agriculture | 2,5 (1,5) | 3,7 (2,3) | 20 | 23 |
| | BTP | 4 (2,5) | 13 (9,5) | 35 | 56 |
| | Industrie | 9,5 (8) | 12,5 (10) | 58 | 46 |
| Niveau II Domaines marchands | Tourisme, transports | 5 (3,2) | 8 (5) | 32 | 31 |
| | Gestion (conseil, droit, adm....) | 30,7 (17,6) | 26 (13,5) | 64 | 41 |
| | Informatique | 12 (4,4) | 10 (1,7) | 16 | 11 |
| | Études et Recherches | 13 (0,5) | 13 (0,9) | 14 | 13 |
| | Banques, assurances | 7,6 (3,3) | 10,5 (4,3) | 11 | 14 |
| | Commerce | 21,3 (12,4) | 33 (18,7) | 71 | 78 |
| | Hôtel, café, restaurant | 2,2 (1,4) | 6 (3) | 40 | 42 |
| | Services aux particuliers | 4,7 (2,7) | 10 (6) | 41 | 54 |
| | Communication spectacles | 7,5 (2,7) | 9,5 (2,4) | 11 | 11 |
| | Niveau III Domaines de services publics | Fonction publique et professions juridiques | 12 (3,8) | 26 (7,9) | 22 |
| Santé, social | | 37,8 (22,9) | 46 (24) | 61 | 65 |
| Enseignement, formation | | 32,8 (5,6) | 44 (1,3) | 36 | 44 |
| Divers | 31,4 (16,5) | 11 (7,8) | 40 | 29 | |
| Total recrutement jeunes | | 234 (109) | 273 (119) | 572 | 594 |
| Sorties jeunes du système éducatif | | 303 (122) | 308 (124) | 721 | 740 |

Source : MEN (DEP)-BIPE.

Le BTP, la fonction publique et les professions juridiques, et les services aux particuliers vont, comme déjà indiqué, connaître la plus forte hausse en volume de recrutements de jeunes.

Concernant les niveaux de formation, la progression la plus spectaculaire se trouve dans le BTP, avec notamment près de quatre fois plus de recrutements de niveau III.

La fonction publique et les professions juridiques vont elles aussi connaître une croissance très forte des recrutements de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur avec une progression importante des diplômés du supérieur long dont la part dans ses recrutements va plus que doubler. Le supérieur court va également croître fortement dans ce domaine.

Dans l'enseignement et la formation, on peut noter également une forte augmentation de la proportion de l'enseignement supérieur long.

On peut donc en déduire qu'il y aura sans doute des concurrences importantes entre la fonction publique et le secteur privé en ce qui concerne les diplômés de l'enseignement supérieur, surtout de l'enseignement supérieur long.

Concernant le niveau III, il faut noter également sa forte croissance dans le commerce, les services aux particuliers et dans les hôtels-café-restaurants. Cela correspond sans doute à un double phénomène : le développement d'une hiérarchie intermédiaire et l'utilisation d'étudiants sur des emplois alimentaires.

Les besoins de recrutements et les sorties du système éducatif par niveau de formation

Scénarios et niveaux de formation

Dans cette étude, il faut rappeler que ce sont des hypothèses tendancielle qui ont été retenues.

Mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, même si un seul scénario est analysé en détail dans ce rapport, différents scénarios ont été explorés.

Chaque scénario conduit à des répartitions par niveau de diplôme un peu différentes. L'ensemble des scénarios étudiés permet de définir des intervalles de valeur pour la répartition des recrutements de jeunes par niveau de formation en pourcentage et en volume.

On observe que :

- Selon le scénario considéré, les diplômés de l'enseignement supérieur pourraient représenter entre 42 et 49 % des besoins en recrutement de jeunes. En nombre de recrutements annuels, ceci correspond à une fourchette de 260 à 330 000 emplois (scénario de référence 46 % et 274 000).
- Les bacheliers ou les jeunes titulaires d'un diplôme équivalent représenteraient entre 26 et 28 % des besoins de recrutement de jeunes, soit 160 à 190 000 jeunes (scénario de référence 27 % et 160 000).
- Les jeunes titulaires d'un diplôme de type CAP ou BEP (obtenu dans le dispositif de formation initiale temps plein) représenteraient entre 12 et 13 % de la demande, soit 70 à 90 000 jeunes (scénario de référence 13 % et 77 000) ;
- Les jeunes sans diplôme représenteraient entre 13 et 17 % des besoins, soit 80 à 110 000 jeunes (scénario de référence 14 % et 83 000). La plupart

de ces jeunes seraient recrutés en tant qu'apprentis ou en contrats d'alternance et seraient donc susceptibles d'obtenir un diplôme dans les deux ou trois ans qui suivent leur recrutement.

Si l'on se place dans le scénario de référence, il n'y aura pas, globalement, de pénurie de jeunes puisque les sortants du système éducatif (même en leur appliquant le taux d'activité actuellement observé) seront plus nombreux que les besoins de recrutement. Cependant, cet excédent de jeunes sur le marché du travail ne signifie pas qu'il n'existera pas des tensions ou des difficultés de recrutement dans certains secteurs, dans certaines zones géographiques ou à certains niveaux de diplôme.

Si l'on suppose que le nombre moyen de sortants du système éducatif sera d'environ 740 000 entre 2002 et 2015 (730 000 en 2015), on peut appliquer une structure moyenne des sortants observée entre 2000 et 2004 et ainsi calculer un taux de chômage « théorique » en tenant compte d'un taux d'activité supposé égal à celui observé par le Céreq en 2001. Ce taux d'activité est cependant variable selon les niveaux de diplôme. Il est compris entre 85 % pour les sortants de niveau VI et 97 % pour les sortants de niveaux III-II-I.

On obtient alors le tableau ci-dessous.

Tableau 20

| Comparaison « sorties du système éducatif – besoins moyens de recrutements de jeunes » et taux de chômage qui s'en déduit | | | | | |
|---|--------------------------------|------------------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| Niveaux de diplôme | Recrutements moyenne 2002-2015 | Sorties estimées moyenne 2002-2015 | Entrées en activité | Taux de chômage 2015 | Taux de chômage 2004 |
| | En milliers | | | Taux à 9 mois (en %) | |
| Niveaux I et II | 154 | 186 | 180 | 15 | 21 |
| Niveau III | 119 | 126 | 122 | 3 | 14 |
| Niveau IV | 160 | 175 | 161 | 1 | 27 |
| Niveau V | 77 | 129 | 121 | 37 | 26 |
| Sans diplôme ou BEPC | 83 | 124 | 107 | 22 | 40 |
| Total | 594 | 740 | 692 | 14 | 25 |

Source : DEPP, BIPE, Céreq.

La comparaison des projections de sortants du système éducatif et des besoins en recrutement indique que les sortants de l'enseignement supérieur court connaîtront une situation de quasi-plein-emploi et ceux de l'enseignement supérieur long un taux de chômage très inférieur à celui observé en 2004.

On peut donc supposer que cela pourra entraîner des tensions dans certains secteurs ou dans certaines régions. Cette situation est assez comparable à celle observée entre 1998 et 2000 qui avait généré justement quelques tensions.

Ainsi, une baisse du chômage peut résulter de la hausse des besoins en recrutement et de la baisse légère des sorties du système éducatif.

Il faudra cependant que ces sorties soient bien articulées avec les besoins de recrutement, comme le signale le Centre d'analyse stratégique. Dans le cas contraire, on pourrait se retrouver dans un « scénario noir » avec d'un côté, des besoins de recrutement et de l'autre, des jeunes au chômage.

Ces résultats seraient encore amplifiés si les entreprises privilégiaient le recrutement de jeunes. Avec un recrutement de 620 000 jeunes par an, le chômage des jeunes serait ramené à 10 %. Il y aurait alors des tensions fortes sur le niveau III mais également sur le niveau IV. Cela entraînerait sans doute une élévation du taux d'activité à ce niveau qui est pour l'instant nettement plus faible que celui des niveaux supérieurs et du niveau V. Mais cela indique aussi l'importance de relancer une dynamique d'augmentation de l'accès au niveau du baccalauréat qui ne peut qu'être favorable à l'objectif 50 %.

Comme le taux d'activité au niveau III est déjà très élevé, la seule solution serait d'augmenter l'accès à ce niveau. On retrouve ici la problématique étudiée dans ce rapport et notamment toute l'importance de faire diminuer les échecs dans les premières années de l'enseignement supérieur.

Ce type d'analyse est largement confirmé par les observations de terrain. Ainsi, les observatoires de branche estiment que leurs besoins de recrutement, y compris pour des postes d'ouvriers ou d'employés qualifiés, se situent dorénavant au minimum au niveau bac, voire bac +2.

Il faut souligner les tensions sur les besoins au niveau III. Il reste à savoir comment se positionneront les sorties de BTS, de DUT (à un degré moindre) et de licence professionnelle dans ce contexte et dans celui du LMD.

Les résultats des derniers travaux du Centre d'analyse stratégique et de la DARES dans le cadre du groupe « Prospective des métiers et des qualifications » vont également dans ce sens. Ils prévoient même des tensions plus fortes sur les niveaux de formations supérieurs I, II, III avec des taux de chômage moyens de l'ordre de 2 %, ce qui indique des tensions très fortes.

Parallèlement à cette évolution, les sortants avec un diplôme de niveau CAP-BEP, ainsi que les non diplômés, continueraient à connaître une situation très défavorable. Pour les sorties de niveau VI qui, rappelons-le, incluent les entrées en apprentissage, on a déjà souligné le fort risque de disparition de ce niveau de recrutement en dehors du recrutement d'apprentis. Les travaux cités ci-dessus du groupe « Prospective des métiers et des qualifications » estime à 56 % le taux de chômage moyen de ces jeunes en 2015, ce qui est très élevé et très inquiétant. Ceux qui ne trouveront pas de place en apprentissage se trouveront donc dans une situation extrêmement difficile.

■ ■ ■ Un secteur où la prospective prend sens : le secteur public

Le secteur public recrute sur concours et pour la vie, il est donc assez aisé d'y suivre les carrières des individus et les besoins au moins formels de renouvellement de la main-d'œuvre. Plusieurs études visent à comptabiliser et à évaluer ce renouvellement dans le cadre des départs massifs à la retraite de la génération du *baby boom*.

Le ministère de la Fonction publique, d'une part, et celui de l'Éducation, d'autre part, ont ainsi produit un certain nombre de travaux sur les évolutions de l'emploi public. Ils peuvent servir de base à une réflexion sur les modes de recrutement comme sur le renouvellement de la main-d'œuvre dans ce vaste secteur. La plupart des analyses reprises ici sont tirées de la dernière publication de l'Observatoire de l'emploi public (OEP)²⁸.

En parallèle, la gestion de la main-d'œuvre dans le secteur public a fait l'objet ces dernières années de recherches et d'articles. F. Audier et D. Meurs²⁹ ont analysé les caractéristiques et les aspirations des postulants aux concours (des étudiants des IPAG pour les concours A, cadres), des postulants au concours de conseiller en insertion, des postulants au concours de surveillant pénitentiaire. D. Fougère et J. Pouget³⁰ cherchent les déterminants économiques de l'entrée dans la fonction publique. Ces auteurs rappellent que les emplois de la fonction publique d'État, ceux de la fonction publique territoriale et ceux de la fonction publique hospitalière attirent un grand nombre de candidats, *au moins dix candidats par poste*. Les jeunes aspirent à ce type d'emploi autant pour leur intérêt que pour leur sécurité. Qu'ils viennent de formation, du chômage ou de l'emploi privé, ce sont les deux critères qui les distinguent. Tous ces concours attirent des jeunes *surdiplômés par rapport aux normes de sélection*. De plus, ils sélectionnent les meilleurs sur ce critère scolaire. Ce n'est pas un phénomène récent. Il a touché plus particulièrement les corps de jeunes ouvriers et employés de la fonction publique. Le salaire est aussi un des éléments de cette attractivité, notamment pour les moins diplômés. Selon l'OEP, c'est le salaire en début de carrière qui est attractif pour les plus diplômés, même si les rendements salariaux des diplômés sont faibles. Comme l'ont montré les travaux de prospective emploi-formation de la DEPP, dans une conjoncture tendue d'offre d'emploi, la concurrence entre le privé et le public sera forte dans les prochaines années.

²⁸ *L'Observatoire de l'emploi public (OEP)*, rapport annuel 2004-2005, DGAFP, ministère de la Fonction publique, la Documentation française, septembre 2005.

²⁹ *Revue française d'administration publique*, n° 111, 2004.

³⁰ *Économie et Statistiques*, n° 369-370, 2003.

Pour capter les meilleurs candidats, la fonction publique doit donc rester attractive et offrir des salaires et des conditions de travail concurrentiels.

Une photographie des trois fonctions publiques

Des travaux ont été entrepris depuis plusieurs années par le ministère de la Fonction publique à travers l'OEP, afin de clarifier la notion d'emploi public et d'en examiner les principales caractéristiques. Les trois fonctions publiques réunies emploient environ 5 millions d'agents titulaires ou non-titulaires au 31 décembre 2003 ³¹, soit un salarié sur cinq, auxquels s'ajoutent 209 000 bénéficiaires d'emplois aidés et 23 000 volontaires militaires.

Depuis 1992, ces effectifs ont augmenté globalement de 15 % avec de forte disparité : +9 % pour la fonction publique de l'État (FPE), +15 % pour la fonction publique hospitalière (FPH) et +27 % pour la fonction publique territoriale (FPT).

L'État, même s'il reste le premier employeur avec 2,543 millions d'agents (hors emplois aidés et volontaires militaires) qui travaillent dans les ministères ou les établissements publics administratifs, voit sa part se réduire progressivement de 54 % de l'emploi public en 1992 à 51 % en 2003.

Tableau 21

| Les composantes de la fonction publique depuis 1992 | | | | | |
|---|-----------|-----------|-------------|------|----|
| | 1992 | 2003 | Part (en %) | | |
| | | | 1992 | 2003 | |
| FPE | 2 329 200 | 2 543 400 | 54 | 51 | 51 |
| FPT | 1 201 700 | 1 522 100 | 28 | 31 | 30 |
| FPH nc NCTR (1) | 799 400 | 915 100 | | | 19 |
| FPH yc NCTR (2) | 4 330 300 | 966 300 | | | |
| Total nc NCTR (1) | | 4 980 600 | 100 | 100 | |
| Total yc NCTR (2) | | 5 031 800 | | 100 | |

1) Non compris les non-titulaires sur crédits de remplacement.

2) Y compris les non-titulaires sur crédits de remplacement.

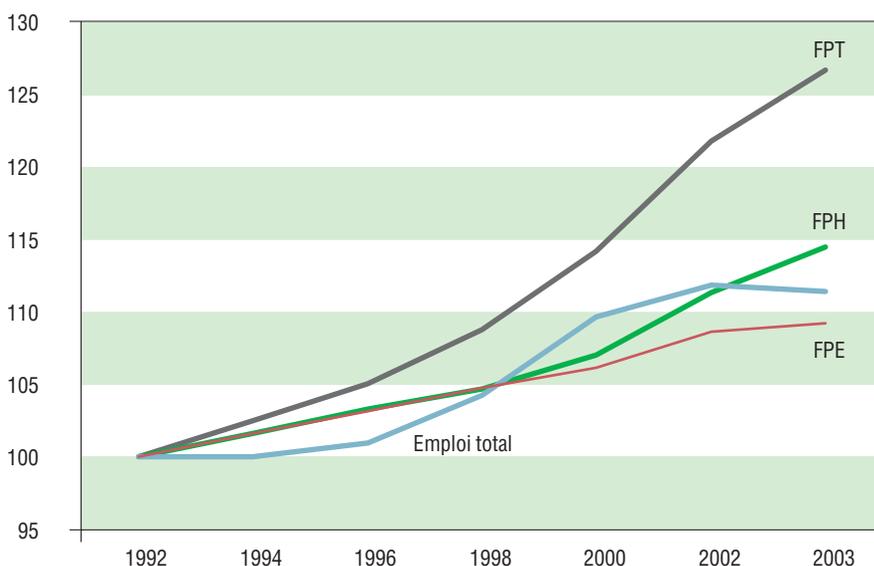
Source : DGAFP, Bureau des statistiques des études et de l'évaluation.

³¹ L'Observatoire de l'emploi public a adopté une définition juridique de la fonction publique : elle réunit les organismes de droit public à caractère administratif dont les agents sont soumis aux règles de droit public. Elle rassemble donc les agents qui travaillent dans les services civils et militaires de l'État, dans les collectivités territoriales et dans les établissements publics à caractère administratif. Les agents fonctionnaires de la poste (service public à caractère industriel et commercial), de France Télécom (société anonyme) et des caisses de sécurité sociale (recrutement de droit privé) sont exclus du champ.

La croissance des emplois publics repose principalement sur celle de la fonction territoriale qui, pour faire face à la forte augmentation de la population urbaine, a accru l'offre de services communaux et par conséquent développé les effectifs communaux. Dans les années qui viennent, *cette tendance devrait se confirmer* avec la décentralisation et le transfert de certaines compétences de l'État vers les collectivités territoriales.

Graphique 4

Évolution des trois fonctions publiques et de l'emploi (1992-2003)



Champ : Hors emplois aidés, hors volontaires militaires.

Source : INSEE, DREES, DHOS.

Sur les dix dernières années, hors enseignants, la structure hiérarchique des trois fonctions publiques a peu évolué. On constate en effet une très légère augmentation des agents de catégorie A et B au détriment de ceux de catégorie C. Alors que l'on comptait 12 % de cadres A et 22 % de cadres B en 1990, on en compte respectivement 14 % et 23 % en 2003. Ce maintien relatif de la structure hiérarchique masque en fait des évolutions très différentes selon les fonctions publiques : alors que le pourcentage d'agent de catégorie A a augmenté de 6 % dans la fonction publique d'État, ce même pourcentage a baissé dans les autres fonctions publiques.

Tableau 22

Répartition par catégorie des personnels civils non-enseignants de la FPE et tous personnels de la FPT et FPH

| | Catégorie A | | Catégorie B | | Catégorie C | |
|---------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | 1990 | 2003 | 1990 | 2003 | 1990 | 2003 |
| FPE* | 14,7 | 20,8 | 22 | 24,4 | 63,3 | 54,8 |
| FPT** | 8,3 | 7,9 | 12,0 | 13,8 | 79,7 | 78,3 |
| FPH *** | 14,1 | 13,8 | 37,9 | 37,1 | 48,0 | 49,1 |
| Total | 12,1 | 13,8 | 22,3 | 23,4 | 65,6 | 62,8 |

(*) Hors enseignants ; ministères et établissements publics rattachés.

(**) Répartition par catégorie de tous les emplois principaux et secondaires, appliquée aux emplois principaux.

(***) Pour 2003 : répartition par catégorie observée en 2002.

Champ : Hors bénéficiaire d'emplois aidés (CES, CEC, emplois-jeunes). Emplois principaux.

Source : Direction générale de l'administration de la fonction publique.

Une analyse de la répartition des agents titulaires des seuls ministères montre que les cadres A sont majoritaires. Dans la répartition « avec les enseignants », la part des cadres A progresse fortement depuis vingt ans du fait du passage des instituteurs de la catégorie B en catégorie A. Sans les enseignants, cette progression est plus faible et reste similaire à celle des salariés du secteur privé.

Tableau 23

Répartition par catégorie hiérarchique des titulaires civils de la fonction

| | Avec les enseignants | | | Sans les enseignants | | |
|------|----------------------|------|------|----------------------|------|------|
| | A | B | C | A | B | C |
| 1982 | 32,1 | 34,0 | 33,9 | 15,1 | 18,5 | 66,4 |
| 1990 | 34,8 | 31,4 | 33,8 | 14,9 | 18,9 | 66,2 |
| 2001 | 50,8 | 18,7 | 30,6 | 18,4 | 21,1 | 60,5 |
| 2002 | 52,1 | 17,4 | 30,5 | 18,6 | 21,2 | 60,2 |

Source : INSEE.

Cette qualification des emplois s'accompagne d'une augmentation du nombre de diplômés et de la surqualification des lauréats.

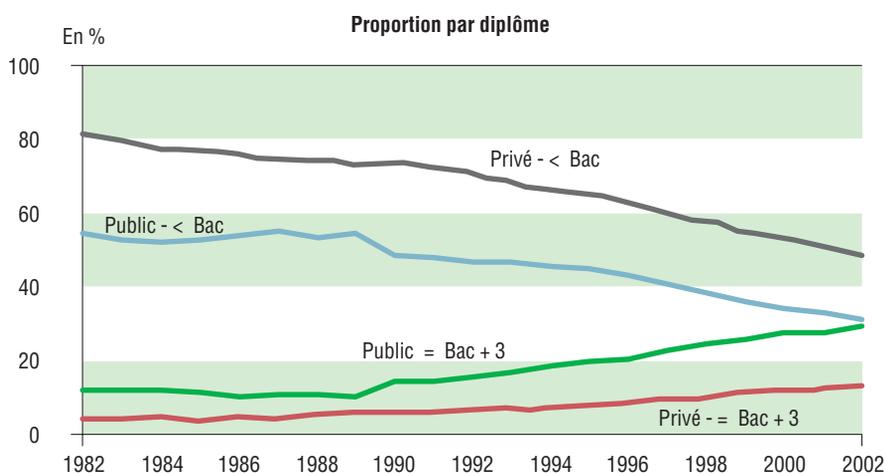
En effet, le niveau de diplôme des lauréats aux concours est bien souvent supérieur au niveau requis. Pour les concours de catégorie B (ouverts selon les concours aux candidats titulaires du baccalauréat ou du bac +2), presque

la moitié des personnes recrutées ont au moins une licence et pour ceux de catégorie C (ouverts selon les concours aux candidats sans diplôme ou qui ont le brevet ou un CAP), 65 % des recrutés ont un diplôme supérieur à celui exigé.

Globalement, toutes catégories confondues, sept lauréats sur dix dont on connaît le niveau de diplôme ont une licence alors que six recrutements sur dix sont de catégorie A. Hors éducation nationale, le nombre de diplômés de licence recrutés en catégorie B et C est supérieur à celui des recrutés en catégorie A.

Graphique 5

Évolution des pourcentages de jeunes recrutés avec un niveau de formation inférieur au bac (1981-2001)



Champ : Salariés âgés de 18 à 35 ans.

Lecture : Pour chaque secteur d'activité (public ou privé) les deux courbes représentées correspondent au pourcentage de jeunes (de 18 à 35 ans) recrutés avec un niveau de diplôme supérieur ou égal à bac + 3, ou inférieur strictement au bac (CAP, BEP, brevet ou aucun diplôme). Pour arriver à 100 %, il faut ajouter les jeunes ayant obtenu un diplôme de niveau bac et bac + 2.

Source : Enquête Emploi, INSEE.

Cette surqualification des entrants dans la fonction publique s'est opérée progressivement depuis vingt ans au détriment des personnes non diplômées ou ne possédant que le brevet : leur part dans les recrutements d'ouvriers et d'employés de la fonction publique est passée en vingt ans de 49 à 21 %, alors que la part des titulaires d'au moins le baccalauréat est passée de 14 à 44 %. Ce phénomène pourrait s'expliquer par la récession économique et l'augmentation du taux de chômage qui a pu pousser des personnes diplômées à se porter candidates à des postes peu qualifiés. Une étude de l'INSEE sur la période 1980-2000 explique l'attractivité cyclique de la fonction

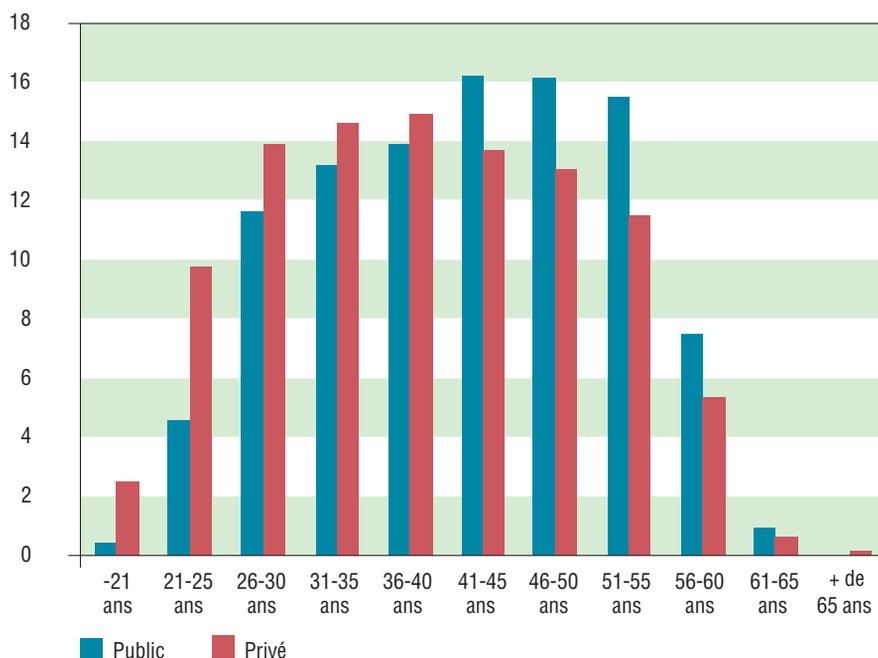
publique : le nombre de candidatures est significativement influencé par le taux de chômage des jeunes de moins de vingt-neuf ans, quel que soit le niveau du concours ³².

La fonction publique face au choc démographique

La comparaison de la pyramide des âges des agents de la fonction publique avec celle du secteur privé montre qu'il existe entre ces deux secteurs de fortes disparités. Dans les classes d'âge les plus jeunes, le pourcentage des actifs occupés du privé est supérieur à celui du public. À partir de quarante ans, la tendance s'inverse, la part des agents du public devient plus importante, et après cinquante ans, le différentiel public-privé est supérieur à 6,4 %.

Graphique 6

Structure par âge des secteurs publics et privés en 2002



Source : INSEE, enquête Emploi.

³²Rapport de Denis Fougère et de Julien Pouget (CREST-INSEE) sur « la diversité dans la fonction publique », 2005.

Parmi les trois fonctions publiques, les écarts sont aussi importants. La fonction publique d'État est particulièrement marquée par le vieillissement de ses effectifs en comparaison avec la fonction publique hospitalière : la part des plus de cinquante ans y est de 7 % supérieure et atteint plus de 27 % des effectifs. Ce phénomène est presque aussi important dans la fonction publique territoriale où la population des plus de cinquante ans représente un quart des agents. Cette tendance s'est accentuée depuis dix ans.

Tableau 24

Évolution de la part des plus de 50 ans dans les agents de l'état titulaires

| | Part des plus de 50 ans au 31 décembre 1992 (en %) | Part des plus de 50 ans au 31 décembre 2002 (en %) |
|-----|---|---|
| FPE | 17,60 | 27,30 |
| FPH | 11,50 | 20,50 |
| FPT | 17,90 | 25,50 |

Sources : INSEE, fichier de paie des agents de l'État (titulaires des ministères civils), Caisse nationale de retraites des agents des collectivités locales (titulaires en activité).

Le vieillissement est particulièrement prononcé pour les agents les plus qualifiés : 35 % des titulaires civils de l'État de catégorie A ont atteint l'âge de cinquante ans au 31 décembre 2002, contre 25 % de la catégorie B et 26 % de la catégorie C.

Les promotions internes, et notamment les passages en cours ou en fin de carrière vers la catégorie A jouent également un rôle dans cette structure.

Selon ses estimations, et avant prise en compte de la réforme des retraites³³, 45 % des titulaires de la fonction publique d'État devraient quitter leur fonction entre 2003 et 2015, contre environ 40 % dans les autres fonctions publiques.

Audrey Baëhr a replacé la fonction publique dans la situation démographique générale de la France. Depuis 1990, une forte croissance de la population active a été constatée (+5,2 % entre 1990 et 2000). La persistance d'un chômage élevé a facilité les recrutements. Avec les départs massifs à la retraite des générations nombreuses d'après-guerre, la tendance d'évolution de la population active devrait s'inverser puisque les jeunes entrants sur le marché du travail appartiendront aux générations moins nombreuses des années 1990, et cela, quel que soit le scénario macroéconomique retenu.

³³ Les effets de la réforme des retraites de la loi d'août 2003 ne sont pas encore connus, mais ne devraient pas changer fondamentalement cet ordre de grandeur – les agents les plus âgés, même s'ils transfèrent d'une ou plusieurs années leur décision de prendre leur retraite, partent sur le long terme. Ils ne devraient donc toucher que le rythme des départs.

Ces différentes constatations ont permis d'anticiper les tensions à venir et montrent que les jeunes sortant de l'enseignement supérieur (minimum bac +2) seraient en nombre à peine suffisant, voire insuffisant, pour satisfaire les besoins de l'économie (*cf.* les travaux menés au ministère de l'Éducation nationale avec le BIPE).

Ainsi, alors que chaque année **plus du quart des promotions de diplômés du supérieur s'engagent dans la fonction publique de l'État**, l'OEP s'interroge sur les difficultés de recrutement que pourraient rencontrer les fonctions publiques dans les prochaines années. À structure de recrutement inchangée, les besoins en diplômés de l'État devraient s'accroître d'au moins cinq points.

« Une telle situation constitue dès lors un défi pour les fonctions publiques, à la fois en tant qu'employeur – pour que les viviers de compétence soient au rendez-vous de leurs besoins ; en tant que garant de l'intérêt général – pour que la satisfaction de ces besoins n'assèche pas le marché du travail – notamment le marché des cadres ³⁴. »

La mise en place de gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des compétences est donc devenue un impératif.

La mise en place de la Gestion prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences (GPEEC) dans les fonctions publiques

Pour faire face au défi démographique, aux risques de tension sur le marché du travail, la fonction publique a agi. Ainsi, créé en 2000, l'OEP établit des méthodes et des outils pour assurer la transparence de l'emploi public et promouvoir dans les trois fonctions publiques une démarche de GPEEC.

Fin 2002, le Gouvernement a souhaité donner une nouvelle impulsion à la démarche de GPEEC, pour en faire un des éléments fondateurs des stratégies ministérielles de réforme.

Trois objectifs sont assignés :

- mieux préparer les recrutements de l'État et sa politique de Gestion des ressources humaines (GRH) dans un contexte démographique qui va renforcer la concurrence avec le secteur privé sur le marché du travail ;
- permettre à l'État de rendre compte plus précisément devant les citoyens de l'évolution des effectifs de la fonction publique ;

³⁴ Rapport OEP, p. 72.

– nourrir le dialogue social, en ouvrant, dans un cadre et à un rythme qu'il appartient à chaque ministre de fixer, un débat avec les organisations syndicales.

À cette fin, les ministères ont été appelés à transmettre chaque année au ministre en charge de la Fonction publique un dossier comprenant une photographie précise des emplois budgétaires et des effectifs réels de ces dernières années, une évaluation des besoins en emplois dans le cadre de la stratégie ministérielle de réforme, une évaluation de la situation des agents en fonction ainsi que des éléments prévisionnels de gestion des ressources humaines.

La dernière synthèse des dossiers, réalisée par le ministère de la Fonction publique en juillet 2005, a permis de constater que tous les ministères n'en sont pas au même stade de mise en place de la GPEEC. Certains ont commencé à redéfinir leurs missions (Transports, Équipement, Tourisme, Mer), d'autres engagent l'analyse prospective des besoins en compétences (Affaires étrangères, Économie). Enfin, certains ont déjà chiffré l'évolution de leurs missions en effectifs et en besoins en personnels (Défense, Éducation nationale, Intérieur...).

L'enseignement, un renouvellement d'ampleur

La DEPP suit les évolutions du corps enseignant depuis plus de vingt ans. Elle offre un regard éclairé sur les trajectoires par établissement, par discipline, par statut et par grade. Elle différencie encore les enseignants selon l'âge, le sexe et l'ancienneté. Elle peut donc proposer une analyse des perspectives de renouvellement de la main-d'œuvre dans les dix années à venir.

Départs à la retraite

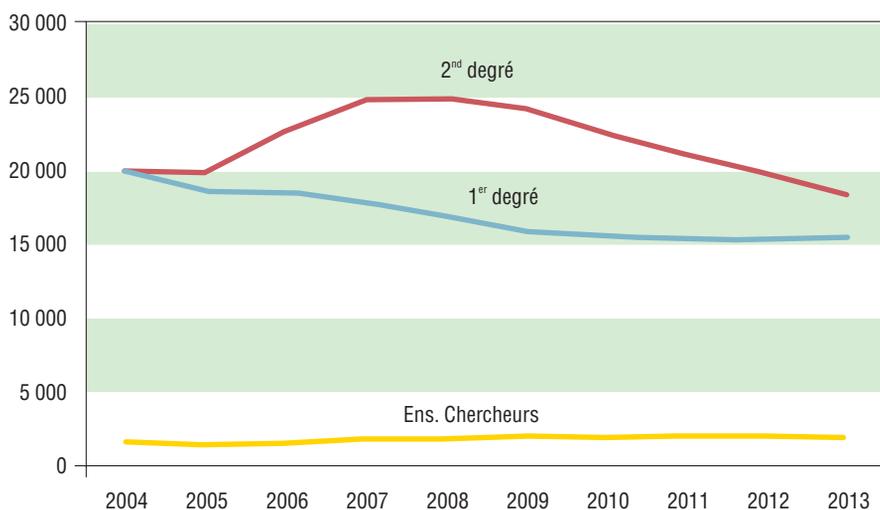
Le développement de la scolarisation en maternelle, la diminution de la taille moyenne des classes des écoles maternelles et primaires et la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire dans les années 1960 à 1970 se sont accompagnés de recrutements massifs d'enseignants. La pyramide des âges s'est déformée et on constate actuellement un « pic » dans la catégorie des plus de 52 ans. La DEPP estime que 430 000 enseignants sont en âge de partir à la retraite d'ici 2015 – soit près de 44 % de l'effectif de 2004.

Néanmoins, le rythme des départs diffère suivant les catégories. Après avoir atteint un point culminant en 2004, les départs des enseignants du premier degré devraient se stabiliser au alentour de 15 000 personnes par an à partir de 2010. Dans le second degré, le nombre de départs devrait atteindre un maximum de 20 000 personnes par an en 2007 et 2008 pour se réduire

ensuite au alentour de 17 000. Pour les enseignants chercheurs, le mouvement est décalé puisque le nombre maximum des départs est prévu après 2012. Mais pour ces derniers, les disparités selon les catégories sont très marquées : chez les professeurs d'université, plus de la moitié des l'effectifs devraient partir à la retraite d'ici 2014, alors qu'ils ne sont qu'un quart pour les maîtres de conférences.

Graphique 7

Départs des enseignants (2004-2015)



Source : DEPP – Âge moyen des enseignants du second degré.

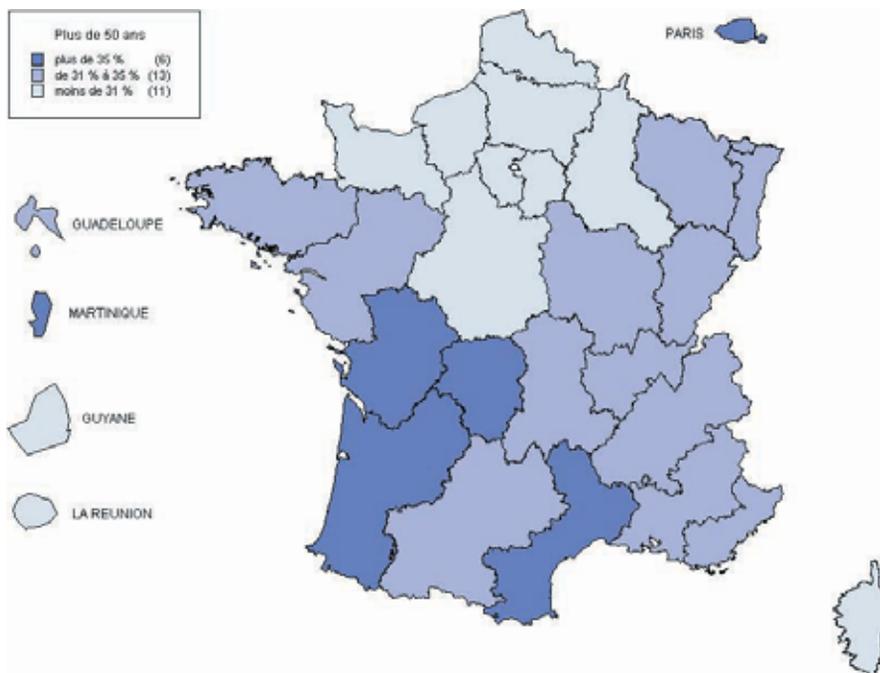
Les départs prévus varient selon les régions et les académies. Pour les enseignants du second degré, par exemple, on constate que la part des « plus de 50 ans » est plus élevée dans les académies du sud-ouest, où elle atteint plus de 35 %, que dans celles du nord et du centre de la France, où elle reste inférieure à 31 %. Cette situation est très liée aux mobilités des enseignants du second degré en cours de carrière. L'héliotropisme reste en effet très fort pour eux. Les recrutements de ces académies seront composés non seulement de jeunes enseignants mais également d'enseignants en cours de carrière. Les besoins en recrutements de jeunes enseignants ne seront donc pas conformes à la carte ci-dessous.

La répartition géographique par âge des enseignants du premier degré est quelque peu différente : le maximum de départs à la retraite enregistré ces dernières années a déjà donné lieu à des recrutements de personnels plus jeunes ce qui se traduit par un moindre contraste entre les académies du sud et du nord de la France.

Dans le second degré, des disparités sont aussi constatées parmi les disciplines : la part des plus de 50 ans atteignait en 2004 près de 42 % dans les disciplines génie civil et génie mécanique et industriel et plus de 37 % en lettres, et en langues alors que la moyenne pour les enseignants, toutes disciplines confondues, atteint à peine les 35 %.

Graphique 8

Part des enseignants du second degré âgés de plus de 50 ans par académie



Source : DEPP.

Évolution des effectifs enseignants

Le volume des recrutements d'enseignants est fixé non seulement au regard des départs à la retraite mais aussi de l'évolution du nombre des élèves scolarisés ainsi que des volontés politiques des gouvernements.

Depuis vingt ans, les effectifs des enseignants évoluent en croissance progressive. Ils sont passés de 790 000 personnes en 1982 à 1 005 000 en 2004 avec un effectif maximum constaté de 1 015 000 personnes en 2002. Cette évolution diffère selon les catégories :

- premier degré : +3 % dans le public et +7 % dans le privé ;
- second degré : +17 % dans le public et +18 % dans le privé ;
- supérieur : +63 %.

Dans le premier degré, l'augmentation du nombre d'enseignants, conjuguée à la décreue des effectifs d'élèves, s'est traduite par une amélioration des taux d'encadrement. Depuis la fin des années 1970, la taille moyenne des classes de maternelle du secteur public est passée de quarante à vingt-six élèves alors que la taille moyenne des classes élémentaires est passée de trente à vingt-trois. Suite à l'augmentation des naissances constatées depuis 2000, la population scolarisée dans le premier degré connaît une hausse depuis 2003. Dans ce contexte, pour maintenir le taux d'encadrement actuel, il faudrait, soit fixer un rythme de recrutement à un niveau plus soutenu que les départs à la retraite, soit baisser le taux de scolarisation des enfants de deux ans.

Graphique 9

Évolution des effectifs du premier degré (1985-2004)



Source : DEPP.

Sur la période 1985-2004, l'évolution du nombre d'enseignants du second degré a suivi un rythme comparable à celui des élèves jusqu'en 1994. À partir de cette période et jusqu'en 2004, le second degré a perdu plus de 200 000 jeunes. Cette évolution est due à la fois à une baisse démographique de la génération en âge d'aller au collège ou au lycée et à la forte réduction du taux de redoublement. Cette dernière a provoqué une diminution du temps moyen de scolarisation, dans un contexte où le nombre des élèves qui atteignent la 3^e a continué à progresser (+3 % en huit ans). En conséquence, les taux d'encadrement ont fortement progressé, ainsi que le nombre des heures d'enseignement dispensées devant des groupes d'élèves réduits (un tiers en collège et la moitié des heures en lycée ne sont plus dispensées en classe entière).

Graphique 10

Évolution des effectifs du second degré (1985-2004)



Source : DEPP.

Dans ce contexte, alors que le nombre des départs des enseignants du second degré est relativement prévisible en fonction de l'âge moyen des agents et à partir des observations sur les comportements face à la décision de partir à la retraite, les besoins de recrutement sont liés à de nombreux facteurs : volume horaire d'enseignement hebdomadaire prévu par les programmes officiels, réformes pédagogiques, taux d'encadrement optimal, part des enseignements dispensés en classe entière ou en groupe, temps moyen de service des enseignants, nombre d'enseignants prévus en zone de remplacement, politique de titularisation des contractuels et... variations attendues du nombre d'élèves. Les dernières projections de la DEPP indiquent qu'après une décroissance jusqu'en 2010, les effectifs du second degré augmenteront et retrouveront en 2013 un volume proche de celui de 2003.

Au vu de ces incertitudes, de nombreuses hypothèses pourraient être émises, mais compte tenu du volume prévu des départs, le nombre de recrutements d'enseignants du second degré devrait être maintenu au minimum à son niveau des dernières années.

Origine des nouveaux enseignants

D'un point de vue réglementaire, les candidats aux concours d'enseignants du premier et second degré doivent être au minimum en possession d'un diplôme de niveau au moins égal à la licence, sauf pour certaines sections

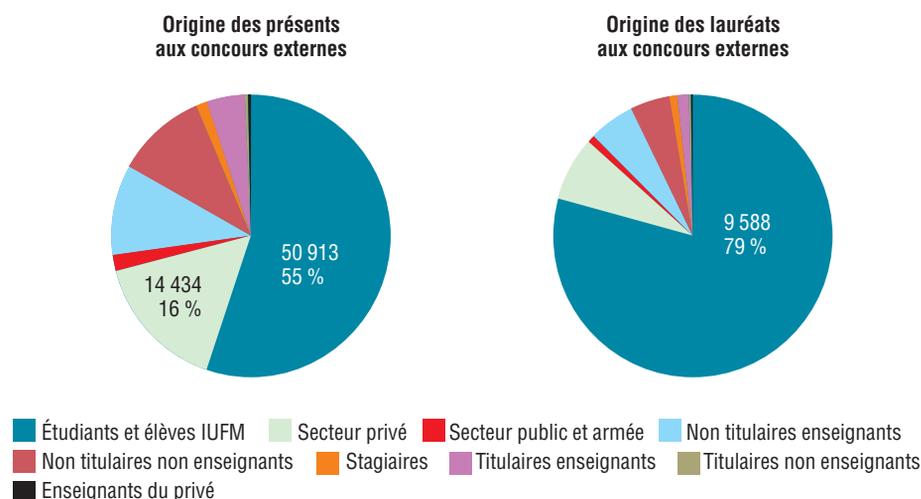
professionnelles pour lesquelles il n'existe pas de telle formation et pour les concours d'agrégation qui nécessitent d'avoir au moins une maîtrise.

Dans les faits, les candidats admis aux concours sont en moyenne plus diplômés que ce qui est requis. En moyenne, la part des admis aux concours d'enseignants ayant un niveau supérieur ou égal à la maîtrise était respectivement de 58 % (second degré) et 22 % (professeurs des écoles) en 2004.

À noter aussi que les chances de réussite des candidats augmentent si ces derniers ont réalisé une année de préparation en IUFM. Dans le second degré, on observe que s'ils représentent 55 % des inscrits, ils ont 79 % à réussir le concours.

Graphique 11

Origine des candidats aux concours externes d'enseignants



Source : DEPP.

Conclusion

Compte tenu des nombreux départs à la retraite, l'enseignement constituera dans les prochaines années un espace d'insertion important pour les jeunes titulaires d'une licence ou d'une maîtrise (master aujourd'hui). L'absorption d'une bonne partie des diplômés se fera donc par ce secteur public en pleine mutation et en plein renouvellement.

L'emploi des cadres dans les dix années à venir

Pour approfondir le champ qui nous intéresse, c'est-à-dire les niveaux de qualification supérieurs au bac, nous disposons de projections d'emploi par familles professionnelles effectuées par l'ex-Commissariat général au Plan en concertation avec les observatoires de branches³⁵. Cette étude évalue l'évolution de l'emploi en mettant en avant les créations nettes d'emplois dans les dix années à venir (2005-2015), les départs définitifs de l'emploi et en conséquence les postes à pourvoir.

Ce type d'analyse ne prétend pas à la fiabilité absolue, mais c'est un indicateur de tendance et peut mettre en exergue les secteurs porteurs d'emplois à venir et les secteurs en récession. Il s'appuie sur des projections de tendance.

Les diagnostics posés par les observatoires concernant l'évolution des métiers montrent une grande diversité des problématiques. Trois ont été retenues par le groupe Prométhée :

- des branches dont les effectifs sont à renouveler et pour lesquels des tensions sont prévisibles ;
- des branches dont les métiers nécessitent surtout un renouvellement des compétences qu'il faut se procurer ou développer ;
- des branches dont les métiers sont en voie de disparition ou susceptibles d'être externalisés.

Pour mener à bien ces projections, le groupe de travail du Plan part de plusieurs hypothèses et propose plusieurs scénarios en termes de croissance économique (2,0 et 2,4 %) et de chômage (7,5 ou 5 %) qui influent sur la progression de l'emploi.

Dans les prochaines années, la part de l'emploi des cadres et des professions intermédiaires continue de progresser quand les employés qualifiés et les ouvriers continuent leur régression.

³⁵ Rapport du groupe Prométhée du Commissariat Général au Plan « *Quelle prospective pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche* » publié à la Documentation Française en juin 2005, collection « Qualifications & prospective », rapport présenté au HCEE par Christine Afriat.

Tableau 25

Évolution de la répartition de la population en emploi par profession et catégorie sociale (1990-2015) (en %)

| Catégories | 1990 | 2001 | 2015 |
|----------------------------|------|------|------|
| Cadres | 17 | 19,4 | 21,3 |
| Professions intermédiaires | 14,9 | 16,7 | 17,3 |
| Employés qualifiés | 21,0 | 20,6 | 19,1 |
| Employés non qualifiés | 10,6 | 12,7 | 14,4 |
| Ouvriers qualifiés | 21,5 | 19,7 | 19,8 |
| Ouvriers non qualifiés | 7,6 | 6,2 | 4,6 |

Source : CAS.

Ces données, mettant en évidence une augmentation des cadres, ne signifie pas pour autant que les recrutements à venir se porteront uniquement sur les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Les entreprises peuvent aussi former leurs salariés et jouer sur la mobilité interne ou externe.

Il est important de souligner que nous sommes entrés, depuis 2000, dans une période d'expansion croissante des départs à la retraite, estimés autour de 600 000 actifs par an entre 2005 et 2015. Ils touchent en particulier les secteurs de la santé, des banques et des assurances, de la fonction publique, de l'électricité et de la maintenance, et autant les employés que les professions intermédiaires. Ces départs à la retraite, plus que les créations nettes d'emploi, favorisent un taux de renouvellement de la main-d'œuvre qui oscille entre 3,2 et 2,7 % par an.

Ce rapport met en évidence l'importance des postes à pourvoir pour les métiers suivants : enseignants, cadres administratifs, informaticiens, cadres commerciaux, personnels de recherche. Pour ces métiers, il faut s'attendre à un renouvellement important (de 100 à 300 000 par familles professionnelles sur les dix ans à venir). Moindres, mais encore significatifs, sont les besoins dans les professions de la communication et des arts (93 000).

Quelques débats avec les professionnels

Les discours officiels des organisations professionnelles peuvent être éloignés des pratiques concrètes de recrutement, de reconnaissance des diplômés comme signal et d'usage de la main-d'œuvre. C'est pourquoi, il est

souvent difficile de les prendre comme base ou levier d'une politique. Nous avons pu entendre un représentant de l'UIMM³⁶ et un autre de l'organisation Syntec. Leurs interventions ont été basées sur des données aussi concrètes que possible afin d'éviter ce biais.

La branche de la métallurgie face aux diplômés de l'enseignement supérieur

L'UIMM est une des branches industrielles les plus importantes. L'UIMM couvre en effet 1,5 million de salariés et 48 000 entreprises dont 90 % de PME. Ces dernières comptent 29 % de l'ensemble des salariés, quand les grandes entreprises du secteur au nombre de 480 (1 %) en rassemblent 32 %.

Tableau 26

| Répartition des salariés de l'UIMM par profession | | |
|---|------|------|
| Catégories | 2002 | 2004 |
| Ouvriers | 54 | 52 |
| Techniciens | 24 | 24 |
| Maîtrise | 4 | 4 |
| Cadres | 18 | 20 |

Source : UIMM.

Dans cette branche, l'emploi cadre représente 20 % de la main-d'œuvre et 300 000 salariés dont 15 % de femmes. 70 % des hommes cadres sont ingénieurs quand les cadres féminins sont plus hétérogènes. Mais quelles évolutions sont attendues dans ce secteur, quelle main-d'œuvre escompte-t-on recruter ?

Le recrutement des élèves ingénieurs ne semble pas poser de problèmes. La progression des effectifs ces dernières années a été conséquente.

Les écoles d'ingénieurs diplôment 25 000 étudiants chaque année. Et, même si ces diplômés se dispersent dans l'ensemble des secteurs (nombreux sont ceux qui entrent dans les secteurs ou les emplois tertiaires, commerciaux et informatiques), l'entrée des jeunes ingénieurs dans l'industrie à des postes variés ne semble pas poser problème. Les relations de l'UIMM avec la Conférence des grandes écoles sont rodées.

³⁶ UIMM : Union des industries et des métiers de la métallurgie.

Le recrutement des cadres intermédiaires et des techniciens est moins aisé. La branche s'interroge surtout sur le développement du niveau bac +3 *via* les licences professionnelles.

Les licences professionnelles se développent rapidement depuis cinq ans. Elles comptent 27 000 étudiants en 2004-2005. Construites par les établissements (Université et IUT associés), elles sont habilitées en aval par une commission de la Direction de l'enseignement supérieur. Comme le faisaient les formations complémentaires de l'initiative locale, elles devraient répondre à des besoins d'emplois ou de qualifications identifiés localement. Or, la dispersion des créations, le manque de partenariat avec le monde économique apparaissent à l'UIMM comme vivement critiquable. Elle a une volonté de construction de Commissions professionnelles consultatives dans l'enseignement supérieur où les organisations professionnelles seraient parties prenantes d'une politique rationalisée.

Or, l'autonomie des universités (qu'elles revendiquent) limite la concertation nationale et la définition *ex ante* de l'offre de formation. Mais derrière ces propos, on sent poindre à l'UIMM une inquiétude plus fondamentale sur la définition des qualifications et le glissement vers le haut des sorties de l'enseignement. Il faut rappeler que l'UIMM et les entreprises recrutent au niveau bac +2 et ne veulent pas voir disparaître les sorties à ce niveau (à ce jour, pour 30 000 sorties en licence professionnelle, on compte 150 000 sortants de BTS et DUT).

Par ailleurs, se pose la question de l'équilibre entre licence générale et licence professionnelle et des poursuites d'études à la sortie de ces diplômes. Si tous les jeunes poursuivent en master, comment recrutera-t-on les professions intermédiaires et les techniciens dont on a besoin ? Les problèmes d'équilibre entre les sorties, de surqualification ou de déclassement des jeunes à l'embauche, d'organisation de carrières ascendantes par la formation continue (DIF³⁷ et VAE) sont ainsi posés.

S'il est clair que ces questions sont difficilement gérables dans un système ouvert et peu sélectif, les modes de gestion de la main-d'œuvre des entreprises n'incitent pas toujours les jeunes à la confiance mais, au contraire, à la course-poursuite aux diplômes. Plus qu'une question d'information ou de gestion de l'offre de formation, c'est bien des questions d'insertion, de chômage, de déclassement et de promotion dont il s'agit.

³⁷ Droit individuel à la formation.

Un secteur en expansion : l'informatique

La révolution informatique dans le tertiaire comme dans l'industrie n'est sans doute pas achevée et l'informatisation des entreprises est encore en devenir.

Le secteur (différent du domaine professionnel) informatique est transversal, il comprend différentes techniques, différentes applications et différents métiers. Syntec³⁸ estime que ce secteur comprend 680 000 emplois. Ces chiffres ne sont pas ceux de l'INSEE et la DARES qui n'utilisent pas les mêmes catégories professionnelles et n'incluent pas les emplois de *marketing* ou de commercialisation dans le secteur. La progression du secteur est intimement liée à celle de l'économie. Si la croissance est de deux points, celle du secteur sera de six points, mais l'inverse se vérifie également en cas de récession. En revanche, les délocalisations et les emplois hors métropole ne touchent que 2 % de l'emploi et n'ont pas d'effets réels sur les modes de gestion de la main-d'œuvre.

Les PME sont équipées en matériel mais sont très en retard par rapport à d'autres pays d'Europe en ce qui concerne l'installation et l'utilisation des logiciels de gestion. En comparaison avec la Grande Bretagne, elles sont deux fois moins bien équipées en « *Software* »³⁹. Ces entreprises hésitent à recruter des informaticiens généralistes. Existe-t-il du reste sur le marché du travail les profils qui les intéressent ? Les diplômés de DUT et de BTS ont des formations très techniques mais n'ont pas la connaissance de l'entreprise qui leur permettrait de répondre aux besoins exprimés par les PME en matière de logiciel de gestion et d'ERP⁴⁰. Il semblerait que les licences professionnelles n'aient pas comblé ce vide.

Il y aurait donc trois profils d'informaticiens : les techniciens qui semblent en nombre suffisant (DUT/BTS et licences professionnelles émergentes), les chefs de projet (bac +4 MIAGE) que les PME hésitent à embaucher (car trop diplômés par rapport à la population des PME et chers) et les ingénieurs qui semblent, eux aussi, en nombre suffisant et n'ont pas de problème d'insertion dans des entreprises plus grandes. Les secteurs de l'automobile, des télécoms, de la défense, sont parmi les plus consommateurs d'informatique.

Syntec a des idées sur la création d'un diplôme correspondant aux besoins en système d'information des PME et voudrait mener sur ce sujet une concertation avec la Direction générale de l'enseignement supérieur et

³⁸ Syntec : La fédération SYNTEC a pour ambition de rassembler l'ensemble des métiers du savoir. Syntec représente près de 1 250 groupes et sociétés françaises spécialisées dans les professions de l'ingénierie, des services informatiques, des études et du conseil, de la formation professionnelle.

³⁹ *Software* : Logiciel.

⁴⁰ ERP : Enterprise Resource Planning – Progiciels de gestion intégrés.

les universités. Il regrette le manque de réponses apportées par l'institution. Il rencontre une plus grande écoute au sein de la Conférence des grandes écoles qu'au sein de la Conférence des présidents d'université.

Syntec souhaite aussi créer un observatoire sur les métiers de l'informatique en collaboration avec les ministères (Éducation et Travail) qui touchent, comme on l'a vu, un grand nombre de secteurs, et dont la transversalité nuit à la visibilité. Jusqu'à ce jour, il n'a pas rencontré de mobilisation forte de ses partenaires. Par ailleurs, Syntec voudrait créer une association autour de l'informatique comme il en existe autour de la chimie : l'association Gay-Lussac.

Pour Syntec, les priorités se situent, outre l'observation des évolutions de l'emploi, dans la construction de partenariats entre les acteurs de l'éducation et de l'emploi, dans la révision des formations et des contenus (à un niveau national ou régional). Un type de certification manque : celui de gestionnaires de projet pour les PME (niveau bac +3 ?). De plus, pour soutenir l'informatisation des PME, on pourrait envisager un plan de rattrapage comme celui de l'électronique dans les années quatre-vingt. Une étude d'identification de ce besoin pour les PME-PMI serait très utile pour éclairer la réflexion. La DGEFP, la DEPP et Syntec pourraient se coordonner pour monter cette étude.

On peut conclure que le secteur informatique est encore en expansion, qu'il recrute toujours, qu'il est porteur d'une dynamique économique qu'il ne faut pas négliger, mais qu'en revanche les synergies de la profession avec les mondes de l'éducation et du travail ne sont pas toujours faciles.

Perspectives démographiques et perspectives d'emploi : une comparaison européenne ⁴¹

Il serait nécessaire d'approfondir les résultats obtenus par Géry Coomans ⁴² qui fondent ce chapitre, notamment tous les éléments de la spécificité française. Mais ces résultats nous paraissent suffisamment solides pour être exposés tels quels. Ils placent la question de l'objectif 50 % dans une problématique de croissance et d'innovation très importante pour la mobilisation autour de cet objectif et donc essentielle pour ce rapport.

Les diplômés de l'enseignement supérieur tirent l'emploi

Aussi bien dans l'Union européenne qu'aux États-Unis, le taux de croissance des emplois occupés par des diplômés de l'enseignement supérieur est le plus élevé, et ce, encore plus aux États-Unis qu'en Europe.

Il y a plusieurs manières d'énoncer les implications de cette évolution. Par exemple :

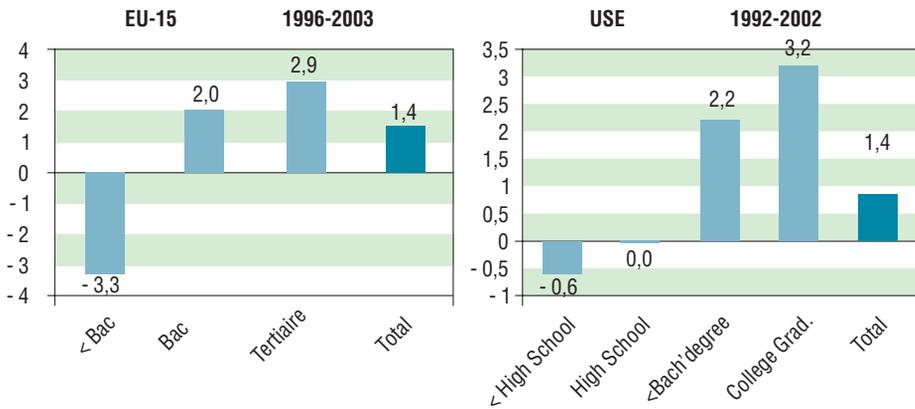
- Il faut deux points de croissance de l'emploi de personnes de niveau de diplôme supérieur pour obtenir un seul point de croissance de l'emploi total.
- Plus élevé est le ratio entre la croissance de l'emploi au niveau supérieur (tertiaire dans le langage international) et celle de l'emploi total – ou plus élevé est l'écart absolu – et plus soutenu est le passage aux stratégies de haute valeur ajoutée. Plus rapides aussi sont la croissance des rémunérations et celle de la productivité. C'est une affirmation forte qui sous-tend la stratégie de Lisbonne. Les résultats des différents travaux de Géry Coomans vont dans ce sens.

⁴¹ Quelques points clés tirés de comparaisons européennes sur l'impact des mutations démographiques sur le marché du travail faites par Géry Coomans pour la DEPP. Un extrait plus large de son travail est présenté en annexe en fin de ce rapport).

⁴² Géry Coomans est le fondateur de la société Géolabour. Il est expert pour la Commission européenne pour les questions de perspectives économiques et démographiques et auteur d'un *Atlas of prospective labour supply*, GéoLabour 2004.

Graphique 12

Croissance annuelle de l'emploi par niveau éducatif UE et États-Unis



< Bac
 Bac
 Tertiaire = supérieur
 ISCED 1978

< High School Less than High School
 High School = High School and/or some
 college (no degree)
 < Bach'degree Less than bachelor degree
 College Grad. = College Graduates

Source : Eurostat EFT.

Source : US Bureau of Labour Statistics.

L'offre de travail au niveau supérieur constitue un goulet plus contraignant que l'évolution des effectifs en âge de travailler. L'analyse des perspectives du chômage pour les non qualifiés doit prendre en compte autant les évolutions de l'emploi non qualifié, côté demande, que celles de l'évolution de l'offre – qui peuvent être rapides.

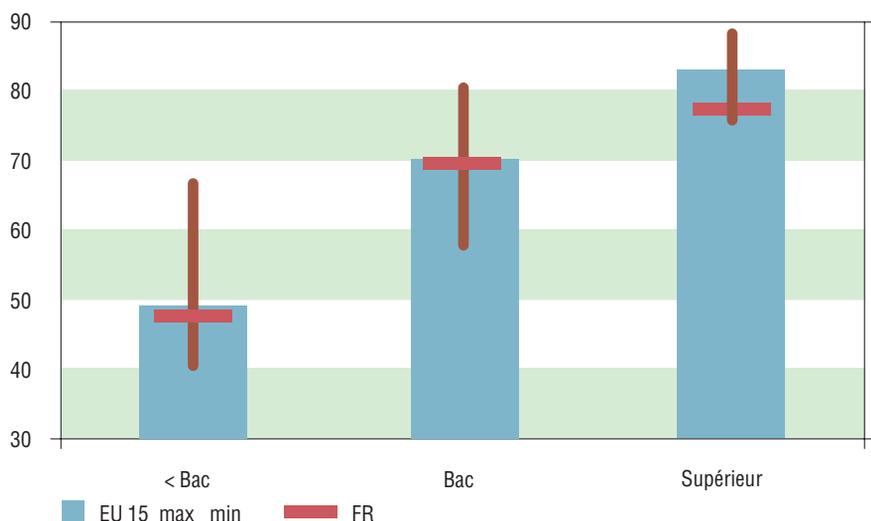
Si les études supérieures sont une condition nécessaire ou un facteur facilitant pour le développement des stratégies de compétitivité, elles n'en sont pas une condition suffisante, dès lors que le rythme de l'innovation suscite une recombinaison continue des compétences, laquelle dépend aussi de la capacité d'innovation organisationnelle.

Perspectives éducatives

Un premier aspect de l'importance centrale de la dimension éducative par rapport au marché du travail tient dans la relation entre le taux d'emploi et le niveau éducatif.

Graphique 13

Taux d'emploi par niveau éducatif Union européenne à 15 pays en 2003*



(*) Sauf Pays-Bas 2002.

Lecture : Les barres verticales indiquent toute l'étendue des valeurs prises sur le taux d'emploi dans les différents pays de l'Europe des 15. La barre horizontale correspond à la valeur du taux d'emploi en France. Ainsi, pour le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, la France a la valeur la plus basse. Légende identique à celle du graphique 12.

Source : Eurostat EFT.

La relation, illustrée par le graphique ci-dessus, est universelle dans l'ensemble des pays développés⁴³ : le taux d'emploi⁴⁴ augmente avec le niveau éducatif des personnes. En moyenne pour les Quinze, il y a un écart de plus de vingt points entre le taux d'emploi des moins éduqués (49 %) et celui de ceux qui ont atteint le bac (70 %), et encore un écart de treize points pour arriver au taux d'emploi des personnes au niveau supérieur (83 %). La relation est évidemment inverse en termes de taux de chômage : celui-ci était, en moyenne pour les Quinze de l'Union européenne en 2003, de 11,6 % pour les moins éduqués, de 7,1 % pour le niveau bac et de 5,1 % pour le niveau supérieur.

⁴³ On ne trouve d'exception, en Europe, que pour le seul Portugal, où le taux d'emploi est supérieur pour l'ensemble de ceux qui sont au niveau éducatif le plus bas (soit en dessous du bac) par rapport à ceux qui sont au niveau bac. Il faut ici rappeler que plus des trois quarts de la population d'âge actif (et encore 64 % des 25-34 ans) n'ont pas atteint le secondaire supérieur. L'exception portugaise disparaît au demeurant sitôt que l'on exclut du calcul le groupe des 15-24 ans.

⁴⁴ Le taux d'emploi est le ratio entre la population en emploi et la population totale. Le groupe d'âges utilisé est les 15-64 ans.

On observe que la France se situe en deçà de la moyenne des Quinze pour ce qui est du taux d'emploi des moins qualifiés (47 contre 49 %), avec un écart de dix à quinze points par rapport aux taux des pays nordiques ou des Pays-Bas. Si la France est très proche des taux moyens pour les niveaux bac, soit à 70 % – elle se situe néanmoins encore dix points en dessous les meilleures performances européennes. Enfin, pour le niveau du taux d'emploi des personnes de niveau supérieur, la France est dernière du classement, avec 77 % contre une moyenne européenne de 83 %, et des taux plafonnant à 87 %.

C'est donc dans le segment de la main-d'œuvre la mieux formée que la France montre la sous-utilisation la plus marquée. Il faut ajouter que l'écart observé par le groupe d'âge 55-64 ans (54 % de taux d'emploi pour les diplômés de niveau supérieur de cet âge en France, contre 60 % en moyenne européenne, et un maximum suédois situé à plus de 80 %) explique près de la moitié de l'écart sur l'ensemble des âges actifs. Le solde de l'écart est donc dû aux plus faibles taux de la France pour les groupes d'âges de vingt-cinq à cinquante-quatre ans). Cette sous-utilisation de la main-d'œuvre la mieux éduquée est donc une spécificité française.

La flexion des taux d'activité

Sachant que le taux d'activité et le taux d'emploi augmentent avec le niveau éducatif et que les niveaux éducatifs eux-mêmes connaissent une progression dans la population, l'étape suivante s'impose avec une certaine évidence : *à comportements constants par sexe, par âge ET par niveau éducatif* (et non plus seulement par sexe et par âge), il y aura un effet mécanique de flexion (une variation) des taux d'activité vers le haut.

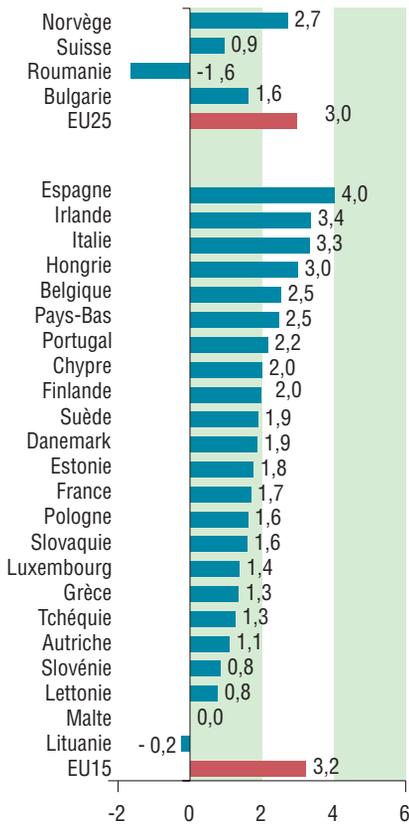
Autrement dit, avec une population qui serait constante, la seule progression des niveaux éducatifs assurerait déjà un élargissement de l'offre de travail et des possibilités d'assurer une croissance de l'emploi qui contribuerait positivement à la progression de la productivité, et donc à la croissance économique.

En d'autres termes encore, il n'y a pas lieu de faire porter aux seules évolutions démographiques le poids d'une inquiétude quelconque avant d'avoir au moins vérifié si l'évolution positive des niveaux éducatifs offre des marges de progression.

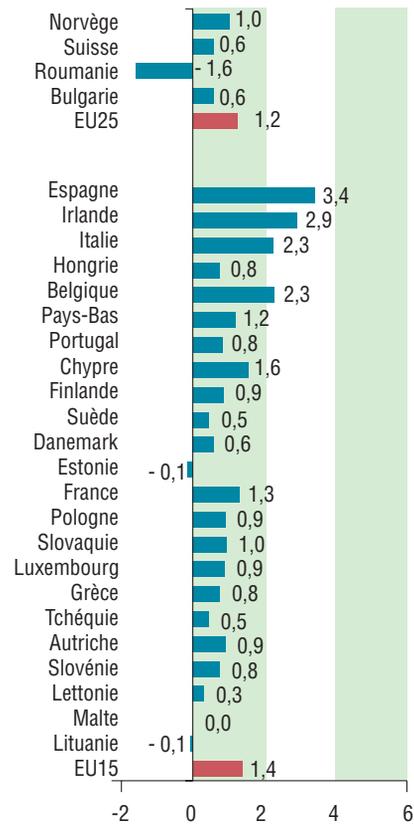
Graphique 14

Effet éducatif sur la population active (2000-2020)

Effet éducatif sur la population active 2000-2010



Effet éducatif sur la population active 2010-2020



Source : Géolabour.

Lecture : le Royaume-Uni et l'Allemagne n'ont pas été représentés dans ces graphiques, mais leurs données ont été prises en compte dans le calcul des données de l'Europe des 15 et des 25.

Il s'agit évidemment toujours d'un scénario à taux d'emploi et taux constants, puisqu'il n'est pas supposé qu'un effet de flexion quelconque aboutisse à amener vers le marché du travail des personnes qui n'y serait pas actuellement.

Les graphiques ci-dessus indiquent que l'effet propre de soutien de la population active, qui naît *a priori* des progressions éducatives, est le plus affirmé, pour la décennie présente, en Espagne, en Irlande, en Italie, en Hongrie et en Belgique. La France occupe une position moyenne. Pour la deuxième décennie on retrouve les mêmes pays, sauf la Hongrie, suivis cette fois de la France.

En combinant, cette fois la détermination démographique et l'effet des progressions éducatives, on observe que la population active, à comportements

constants, augmente encore en France de 1,5 % sur la période 2000-2020. Ceci est le résultat de la combinaison d'un effet démographique négatif égal à -1,5 % (+0,7 % sur la décennie présente et -2,2 % sur la décennie suivante) et de l'effet positif dû à la progression des niveaux éducatifs contribuant pour 3 % (soit +1,7 % pour la décennie présente et +1,3 % pour la décennie suivante). Finalement, sous ces hypothèses la population active augmenterait de 2,4 % au cours de la décennie présente (+0,7 % d'effet démographique et +1,7 % d'effet éducatif), et ne reculerait, au cours de la décennie suivante, que de 0,9 % (différence entre un effet démographique négatif de -2,2 % et un effet éducatif positif de +1,3 %).

En d'autres termes, toute affirmation relative à un plafonnement de la population active avant 2010 doit être considérée avec méfiance. ***La progression des niveaux éducatifs qui, à comportements constants, devrait permettre à la population active de poursuivre sa croissance au moins pendant une partie de la décennie 2010-2020.***

En tout état de cause, il faut retenir que le raisonnement mené « à comportements constants » (donc à taux d'activité constants par sexe, par âge et par niveau éducatif) ne signale de contraintes à l'augmentation de la population active que dans les seuls cas où ces taux d'activité auraient atteint des niveaux (nordiques) qu'il serait, de toute façon, difficile d'augmenter. Ce n'est évidemment pas le cas en France, où le taux d'activité est inférieur d'une dizaine de points aux taux nordiques (ou d'une douzaine au taux suisse).

Il reste alors à s'interroger sur la capacité de la France à organiser cette augmentation mécanique du taux d'activité au-delà de la progression due à l'impact des niveaux éducatifs – et au-delà des décimales que pourrait offrir éventuellement un glissement démographique favorable sous forme de croissance plus forte des tranches d'âges à taux d'activité élevé (ce qui n'est au demeurant pas le cas dans la conjoncture démographique à venir).

Cela peut déjà s'apprécier en prenant en compte les évolutions récentes.

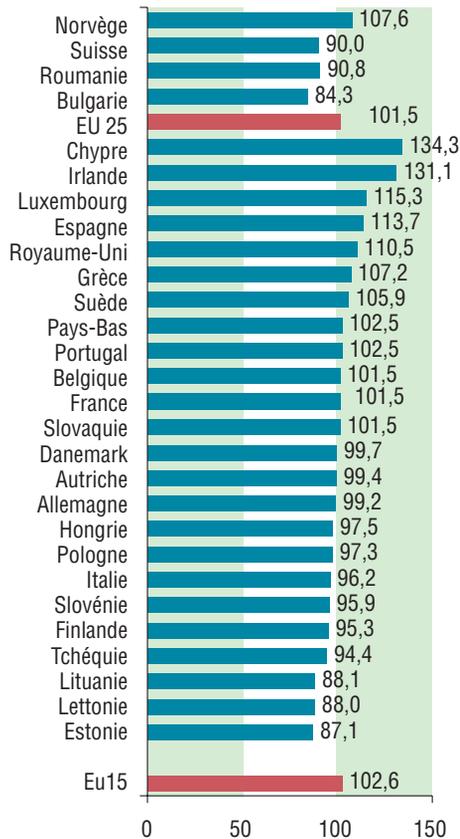
L'Irlande, l'Allemagne et l'Espagne ont connu à des degrés divers des flexions positives (annexe).

L'évolution française apparaît alors comme totalement atypique : la démographie d'une part, la progression éducative d'autre part auraient dû, à comportements constants, faire augmenter la population active de 8,7 %. Au lieu de quoi, elle n'augmenta que de 6,8 %, traduisant une ***flexion effective négative***, à hauteur de 1,9 %. La seule bonne nouvelle ici est que la croissance de l'emploi a mobilisé des chômeurs plutôt que des inactifs : les 2,4 millions d'emplois additionnels créés entre 1996 et 2003 ont permis ainsi de diminuer le chômage de 700 000 unités (de 3,1 millions à 2,4 millions). Mais le taux d'activité, au total, n'augmentera que de 68,2 % en 1996 à 68,9 % en 2003, signifiant qu'il y a eu des retraits du marché du travail.

Ceci caractérise le marché du travail français comme un *marché du travail fermé*, où l'on n'observe pas qu'un élargissement par effet de croissance démographique ou par progression des niveaux éducatifs permet seulement l'inclusion caractéristique habituelle d'un marché dominé par les *insiders*, avec des verrous restreignant l'accès. En bref, on note ici la caractéristique d'un marché du travail enclin à exclure et réticent à inclure.

Graphique 15

Indice de la population active à comportements constants (2000-2020)



Source : Géolabour.

L'enjeu tient alors dans la capacité à faire face à une situation qui ne serait plus celle d'une croissance démographique mais au contraire celle d'une stagnation ou d'un resserrement démographique, que ce soit au plan de l'ensemble du territoire national ou à celui des régions ou des entités locales, certaines de ces entités devant par la force des choses être atteintes par la formation de goulet avant les autres.

C'est en fait sur ces paramètres étudiés ci-dessus que l'on construit la capacité à s'affranchir des contraintes démographiques et à éviter la formation de goulets, donc de pénuries catégorielles de main-d'œuvre. Mais que l'Allemagne, qui est un autre cas de marché du travail fermé, ait pu assurer une flexion positive et d'ampleur significative alors qu'elle entrait dans une phase de contraction démographique, cela suggère que les situations d'urgence peuvent parfois contribuer puissamment à faire sauter les verrous et à faire évoluer les comportements.

Un scénario volontariste

Comme indiqué précédemment, c'est donc la croissance de l'emploi occupé par des personnes ayant une formation supérieure qui tire la croissance de l'emploi total. L'approche comparative le confirme. C'est bel et bien la croissance de l'emploi des personnes ayant atteint le niveau de l'enseignement supérieur qui fonctionne comme moteur à la fois de la croissance générale de l'emploi et de celle de la productivité, dont la combinaison génère de la croissance économique – et la capacité d'assurer les réformes requises par le vieillissement de la société.

Les situations observées en Allemagne et en Espagne le montrent avec un côté négatif pour l'un (l'Allemagne) et positif pour l'autre (l'Espagne) (annexe).

Le Royaume-Uni et la France se distinguent. C'est dans ces deux pays que l'emploi au niveau éducatif supérieur a crû le plus vite relativement aux autres niveaux : on y verra le signe d'une transition plus exclusive vers la société de la connaissance ou, plus spécifiquement, vers des activités à plus haute valeur ajoutée. Observant même que *la France est le pays d'Europe où le taux d'emploi – c'est-à-dire le taux d'utilisation – des personnes au niveau supérieur est le plus bas*, on peut penser, à la limite, que cette sélectivité elle-même serait le signe d'une concentration sur « la meilleure part ». Or, la capacité à développer les activités à forte valeur ajoutée est, par ailleurs, le plus sûr moyen de minimiser le risque de délocalisation. Cela reste cependant à vérifier d'une manière plus approfondie.

Dans ces conditions, le soutien de la croissance de l'emploi ne pourra se poursuivre qu'à deux conditions.

D'une part, conformément à une stratégie qu'un pays comme la Finlande a commencé à privilégier, il conviendra de mobiliser tout ce qui est mobilisable. La manière la plus commode d'envisager les marges que cela offrira est d'aligner les taux d'emploi par catégorie sur les meilleures performances européennes, et d'en déduire quelles marges de croissance cela dégagerait – c'est le modèle du « *benchmarking* ». Il suffit ainsi de supposer que chaque pays européen, pour chaque groupe par sexe, par âge et par niveau éducatif, atteigne les meilleurs taux d'emploi parmi les quinze moyennes nationales

(utiliser les vingt-cinq ne changerait rien au demeurant). Cela revient à supposer que chacun parviendrait à moderniser son marché du travail de manière à élargir l'employabilité et l'accès à l'emploi des personnes. Le résultat d'une telle opération – avec les meilleures moyennes nationales telles qu'indiquées en annexe, aboutirait à ce que chacun parviennne à porter son taux d'emploi global, soit toujours pour l'ensemble des 15-64 ans, à un taux qui serait proche des 80 % – en fonction des distributions de chacun par sexe, par âge et par niveau éducatif, sachant que les distributions par niveau éducatif poursuivraient leur évolution le long des tendances telles qu'observées pour la période 1996-2003, selon le modèle de la projection. En ne considérant que l'emploi potentiel des personnes au niveau éducatif supérieur, on notera aussi que la position relative de la France est améliorée par le simple fait que, présentant à ce jour le taux d'emploi le plus bas pour les personnes au niveau supérieur, elle aurait le plus à gagner d'un alignement sur les taux des pays les plus performants à cet égard.

D'autre part, et à moins de demeurer contraint par une offre insuffisante d'une main-d'œuvre détentrice de certificats formels de qualification, il conviendra, par la force des choses, de renouveler les modes de construction des compétences tout au long de la vie, en donnant à cela toute l'ampleur nécessaire, quoique encore insoupçonnée aujourd'hui.

Conclusion

Trois priorités :

- assurer la mobilisation effective des ressources effectivement disponibles ;
- développer, vu son importance effective, l'offre de travail au niveau éducatif supérieur pour nourrir la croissance économique en général, et celle de l'emploi en particulier ;
- étendre la fonction éducative tout au long de la vie, ce qui est une nécessité pour la croissance économique globale.

Pour faire face aux stagnations démographiques, au plan national comme au plan des régions, une première priorité est d'assurer la pleine mobilisation des ressources humaines effectivement disponibles

La France présente en effet le taux d'emploi le plus bas de l'Union européenne pour ce qui est des diplômés du supérieur, c'est-à-dire pour la partie *a priori* la mieux qualifiée et la plus flexible de la force de travail, et en particulier aux deux extrémités de l'âge actif. À l'heure où l'expansion de l'offre de travail qualifié est condamnée par les évolutions démographiques à connaître un ralentissement, le maintien d'un taux élevé de croissance de l'emploi de ceux-là, qui est la condition de la poursuite et de l'approfondissement des stratégies de haute valeur ajoutée, requiert un effort d'intégration prioritaire.

S'il est un segment du marché du travail où il est raisonnable d'escompter *a priori* que le resserrement de l'offre par effet démographique provoque de manière nécessaire une diminution du chômage, c'est celui de ces diplômés de niveau supérieur. Néanmoins, la France se distingue de l'ensemble des autres pays européens par le fait que l'accès au diplôme supérieur, pour les jeunes entrants sur le marché du travail, y assure le moindre gain en termes d'accès à l'emploi. Elle est, avec la Suède, l'un des pays où la progression du taux d'emploi est la plus faible entre les titulaires d'un diplôme de second cycle du secondaire et d'un diplôme de l'enseignement supérieur... En d'autres termes, c'est en France que le diplôme supérieur contribue, pour les jeunes, le moins à l'accès à l'emploi. Si cette faible amélioration des perspectives d'accès à l'emploi par l'accès au diplôme supérieur rend d'autant plus remarquable la progression spectaculaire des niveaux éducatifs, il est patent que cela, en diminuant les incitants, diminue aussi l'ampleur des progressions éducatives elles-mêmes. C'est encore cela qui souligne la nécessité de maintenir ou de développer les politiques de soutien de l'accès à l'emploi des jeunes diplômés et d'augmenter les incitants à la progression des niveaux éducatifs en multipliant les passerelles entre le système éducatif et l'emploi.

On peut supposer que la sortie d'activité progressive des *baby-boomers* dans les années à venir – dans un pays où le *baby-boom* d'après-guerre fut le plus massif et le plus durable, aboutissant à la part des 45-54 ans dans l'emploi la plus élevée d'Europe – produira un appel d'air au bénéfice, principalement, des jeunes diplômés. On peut alors aussi supposer que l'incitation aux études, sous forme d'amélioration effective des perspectives d'emploi, redeviendrait plus nette. Mais en même temps, il faut considérer que cet appel d'air pourrait faire apparaître la prolongation des études moins nécessaire. C'est en quelque sorte le modèle « prolongeons les études faute d'avoir accès à l'emploi ⁴⁵ », dont la force pourrait alors s'atténuer, et freiner par là même la poursuite des progressions éducatives, au détriment d'une croissance qui, à moyen et long terme, dépend de plus en plus de la disponibilité d'une force de travail plus qualifiée et mieux disposée à la flexibilité.

⁴⁵ Bien qu'il ne puisse être question de mesurer de manière précise l'effectivité du modèle « prolongeons les études faute d'avoir accès à l'emploi », l'approche comparative fournit de nombreux arguments venant appuyer la pertinence de l'interrogation. D'un côté, relevons le cas espagnol – mais on pourrait préférer le cas irlandais, finlandais ou belge – où, encore en 1996, 17 % des jeunes, tous statuts confondus, étaient au chômage – pourcentage ramené à 9,5 % en 2003, contre respectivement 9,6 % et 7 % en France. Il n'y a guère de doute que cela a participé au soutien des aspirations aux études et à la progression des niveaux éducatifs. À l'autre extrême, l'Allemagne a combiné un pourcentage très bas de jeunes au chômage (moins d'un jeune sur vingt en 1996, à peine plus en 2003) et une absence caractérisée de progression éducative. La capacité allemande à aspirer les jeunes vers l'emploi doit être rapportée à la fois aux structures du système éducatif, marquées par l'importance de l'apprentissage, et à la structure démographique avec, en 2000, 84 jeunes entrants de 15-24 ans pour 100 travailleurs sortants de 55-64 ans – valeur basse que l'on n'atteindra, en France et d'ici 2010, que dans les seules régions les plus « vieilles » du Limousin, de l'Auvergne ou de Poitou-Charentes.

Il est patent que l'appréciation des effets combinés de ces tendances contradictoires quant à la motivation aux études ne peut donner lieu, à ce stade, qu'à des conjectures. L'ampleur des changements que le glissement démographique va imprimer au marché du travail n'en rend que plus nécessaire l'analyse de veille, tant du point de vue de la planification du système éducatif que de celui du rôle de plus en plus central d'une offre adéquate de diplômés du supérieur pour nourrir la croissance. L'enjeu se situe ici tant au niveau des autorités centrales que de chacune des régions.

Une deuxième priorité, que l'on peut définir comme la plus décisive à moyen terme, tient dans l'affichage répété de l'importance effective de l'offre de travail au niveau éducatif supérieur pour nourrir la croissance économique en général, et donc celle de l'emploi en particulier

Le résultat que nous considérons comme le plus important de l'étude menée tient bien dans cette gradation des croissances de l'emploi selon le niveau éducatif. Pendant la période de référence 1996-2003, c'est bien la croissance de 5,1 % par an de l'offre de travail au niveau supérieur – croissance autorisée conjointement par les évolutions démographiques et par la progression générationnelle des niveaux éducatifs – qui fut la condition *sine qua non* d'une croissance effective de l'emploi au niveau éducatif supérieur de 4,7 % par an, celle-ci étant le moteur d'une croissance moyenne de l'emploi de 1,5 % par an.

Observant l'absolue généralité, pour l'ensemble des pays développés, de ce rôle moteur de la croissance de l'emploi au niveau supérieur, il est impératif d'y voir, non pas l'effet d'une contribution arithmétique à la croissance moyenne, mais bien l'expression même du passage progressif à une économie basée sur la connaissance. Comme le montre Géry Coomans, il ne saurait y avoir de doute quant au fait que c'est bien la croissance de l'emploi au niveau éducatif supérieur qui commande et autorise la croissance de l'emploi aux niveaux éducatifs inférieurs. Si la nécessité de privilégier cette croissance au niveau supérieur n'était pas déjà impérieuse pour assurer seulement la croissance de la productivité, il suffirait de prendre en compte le développement de la globalisation pour en faire l'élément pivot de toute politique de croissance.

L'argument de la nécessité d'une progression des niveaux éducatifs n'est certes pas neuf en lui-même, et toute autorité en charge de l'éducation a pu s'en prévaloir avec une large palette d'arguments. Mais il faut insister sur les deux évolutions qui privent le débat de toute alternative.

D'une part, la généralité de la hiérarchie des niveaux éducatifs dans la croissance de l'emploi à travers l'ensemble des pays développés en fait un argument central dans toute politique nationale de croissance, soit que la nécessité de celle-ci soit indiscutée en son principe, soit qu'elle soit rapportée aux contraintes du vieillissement, soit encore qu'elle soit rapportée

aux conditions de la concurrence, soit enfin qu'elle soit consubstantielle aux impératifs de la société de la connaissance.

D'autre part, s'ajoute maintenant un argument de nécessité historique imparable : l'accession de nos sociétés à une phase de l'histoire démographique où, indépendamment même des contraintes du vieillissement, il n'y a plus de croissance des effectifs de jeunes, ni non plus assurance de seulement pouvoir assurer le remplacement de la population d'âge actif. Sachant qu'il n'y a plus de croissance des nombres, il y a obligation d'assurer le relèvement de la qualité.

Or, déjà pour la décennie actuelle, la croissance des effectifs ayant atteint le niveau de l'éducation supérieure est bien au contraire en phase de décélération ; le taux de cette croissance n'est déjà plus qu'une fraction de ce qu'il fut dans la décennie précédente. Au vu de toute projection vraisemblable, les années à venir pourraient être marquées par un manque de ressources qui sont au cœur même de la société de la connaissance. Cela désigne l'effort éducatif comme étant désormais la condition la plus fondamentale d'une poursuite de la croissance.

La troisième priorité repose sur le constat établissant que la croissance des effectifs au niveau supérieur en formation initiale sera en tout état de cause insuffisante pour assurer seule les conditions d'une poursuite de la croissance économique

Partant de là, la croissance économique générale ne pourra être préservée qu'à la condition que l'on diminue le degré de dépendance où elle se trouve par rapport à la catégorie formelle – l'éducation de niveau supérieur – qui repose encore essentiellement sur l'appareil éducatif et de ses systèmes de certification – sur laquelle l'analyse continue à fonctionner de manière prédominante. Si l'effectif des détenteurs d'un diplôme supérieur, acquis en sortie du système éducatif initial, est condamné à voir sa croissance ralentie, l'obligation devient celle d'une extension de la fonction éducative tout au long de la vie.

Le débat, à cet égard, a bel et bien franchi plusieurs seuils. Qu'il s'agisse des thèmes de la « formation tout au long de la vie », de la validation des acquis de l'expérience (VAE) – valant reconnaissance du processus de qualification opéré par l'exercice de l'emploi plutôt que par un dispositif éducatif –, des réformes de septembre 2003 en matière de formation des adultes, c'est tout le débat qui met désormais en avant une approche beaucoup plus constructiviste de la qualification, par opposition aux anciennes logiques qui demandaient à un appareil éducatif d'assurer les qualifications supposées nécessaires et suffisantes. Le débat sur ce que ces évolutions impliquent quant à la reconfiguration des systèmes éducatifs initiaux demeure cependant en retrait.

Des questions comme le développement d'une Université ouverte, étendant la diffusion des savoirs à tous les âges plutôt que de s'en tenir à celui des formations initiales ; comme la modification dans les besoins et demandes de certification des compétences acquises ; comme le glissement progressif vers des approches constructivistes de la compétence, dépassant les anciennes logiques de la certification ; des questions comme celles-là se développent, au sein des entreprises ⁴⁶, extrêmement rapidement.

Ce n'est pas le lieu de faire l'inventaire des questions soulevées dans ces débats. Un élément, dans le fil des analyses menées plus haut, doit pourtant être rappelé et martelé : les calendriers démographiques ont bel et bien commencé à précipiter ces débats en Europe et en Amérique du Nord. Les mutations que les évolutions démographiques imposeront à la fois aux marchés du travail et aux appareils éducatifs deviennent de plus en plus perceptibles – encore parfois sous forme de signaux faibles, souvent sous forme de signaux de moins en moins équivoques. Il devient donc indispensable d'élargir l'usage des outils de veille, aux fins de mieux accorder les anticipations et les programmations à des évolutions fortes qui se précisent.

Conclusion

À partir des travaux DEP-BIPE, DARES-CGP (CAS) et des autres travaux par domaine professionnel ou secteur

Nous pouvons d'ores et déjà indiquer les domaines qui vont recruter le plus de jeunes sortant du système éducatif : commerce, santé-action sociale, BTP, services aux particuliers, enseignement-formation, hôtellerie-restauration-alimentation, gestion-administration.

Si certains domaines ont des besoins à tous les niveaux de diplôme, d'autres sont davantage centrés sur quelques niveaux de formation :

- niveaux élevés : études-recherche, enseignement-formation, informatique, banque-assurances, fonction publique-professions juridiques.
- niveaux inférieurs au baccalauréat : BTP, mécanique-travail des métaux, services à la personne, hôtellerie-restauration-alimentation.

⁴⁶ Voir par excellence le rapport interpellant, quant aux pratiques émergentes au sein des entreprises, de Deloitte & Touche (2004), *It's 2008 : Do you know where your talent is ?* disponible sous [http : //www.deloitte.com/dtt/cda/doc/content/US_TalentMgmtPOV_2.11.05.pdf](http://www.deloitte.com/dtt/cda/doc/content/US_TalentMgmtPOV_2.11.05.pdf)

Pour pouvoir donner des indications plus précises en terme d'information et d'orientation, des études complémentaires devront être menées en utilisant les résultats des études sur les liens formation-métier ⁴⁷.

Par ailleurs, il sera utile de préciser les besoins à l'horizon 2015 par grands domaines de formation afin de déceler d'éventuelles difficultés de recrutement liées à des problèmes d'ajustements en termes de spécialité de formation. Pour ce faire, il faudra en particulier analyser avec attention les domaines professionnels qui vont faire un appel croissant aux jeunes sortis du système éducatif :

- BTP (21 000 recrutements de plus par an dans la période 2002-2015 que dans la période 1990-2002) ;
- fonction publique, professions juridiques (+14 000) ;
- service aux particuliers (+13 000) ;
- enseignement (+8 000) ;
- commerce (+7 000) ;
- santé-action sociale, culturelle et sportive (+4 000).

Les besoins seront importants aussi bien aux niveaux I et II qu'au niveau III. Il sera intéressant d'observer comment continueront de se positionner les BTS, les DUT et les licences professionnelles dans ce contexte et dans le contexte du LMD.

Avec 46 % de sortants diplômés de l'enseignement supérieur en 2010-2015, on assistera à des tensions sur les besoins de recrutements en diplômés de l'enseignement supérieur. Elles seront encore plus fortes si les entreprises favorisent les recrutements de jeunes au détriment des reprises d'emploi des chômeurs et des inactifs comme cela s'était produit en 1998-2000.

Avec 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur, ces tensions seraient sensiblement réduites.

C'est un défi à relever puisque nous sommes aujourd'hui autour de 42 %.

De la même manière, une reprise de la croissance de l'accès au niveau du baccalauréat diminuerait les tensions qui risquent d'apparaître à ce niveau. Cette croissance faciliterait également grandement l'atteinte de l'objectif 50 %.

Quoi qu'il en soit, la bonne santé démographique de la France donne des marges de manœuvre intéressantes, puisqu'une élévation du niveau de diplôme (par la formation initiale et la formation continue) permettrait à elle seule de répondre assez largement aux besoins de recrutement à venir.

⁴⁷ Voir le dossier *Éducation et formations* n° 159 de la DEP : « Liens diplôme – métiers : regards croisés ».

Il convient enfin de rappeler que l'élévation du niveau de diplôme est un facteur important de développement économique à moyen terme, cet élément n'étant pas pris en compte dans la méthodologie utilisée ici (chapitre 1).

Pour un ajustement des priorités au vu des perspectives démographiques et de l'emploi ⁴⁸

Il convient de retenir et de souligner les trois priorités mentionnées en conclusion de cette étude :

- Assurer la mobilisation effective des ressources effectivement disponibles. Or la France a du chemin à parcourir, vu son faible taux d'emploi et en particulier celui des diplômés de l'enseignement supérieur ; elle dispose d'un vivier qu'elle n'utilise pas suffisamment.
- Développer l'offre de travail au niveau éducatif supérieur pour nourrir la croissance économique en général, et celle de l'emploi en particulier. L'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur est en effet un moteur pour la croissance générale et la croissance de l'emploi.
- Étendre la fonction éducative tout au long de la vie est une nécessité pour la croissance économique globale. Au vu des besoins d'élévation du niveau global de la formation, il est probable que la formation initiale n'y parviendra pas seule. Il est donc nécessaire de développer la formation tout au long de la vie, la validation des acquis de l'expérience (VAE) accompagnant ce développement.

⁴⁸ Géry Coomans, voir la partie de son étude citée en annexe dont les éléments principaux sont repris dans le paragraphe 5 de ce chapitre.

Chapitre 3

Enseignement supérieur : état des lieux au regard de l'objectif 50 %

La France connaît une progression continue de la scolarisation depuis la Seconde Guerre mondiale. Toutes les réformes qui ont participé à celle-ci ont donné lieu à de nombreuses analyses et commentaires. La généralisation du secondaire promettait de nombreux bénéfices individuels et collectifs. Mais la démocratisation n'a pas éradiqué les inégalités scolaires. En effet, de nombreux ouvrages ont montré les disparités des poursuites d'études selon les milieux sociaux. Capital social et capital scolaire se conjuguent pour perpétuer des différences.

Le baccalauréat comme étape charnière vers le supérieur

Le choix d'un bac : un palier d'orientation très important au collège en fin de 3^e

L'analyse des flux d'élèves dans le secondaire et le supérieur montre l'influence des types de baccalauréat sur la poursuite et la réussite des études supérieures. Réfléchir sur l'atteinte de l'objectif 50 % conduit donc à s'intéresser aux différentes étapes où s'effectuent les choix d'orientation vers les différents types de bac.

Or le choix du type de bac s'effectue principalement en deux étapes :

- Une première étape en fin de 3^e où vont se décider les orientations vers l'enseignement professionnel (en lycée professionnel ou en apprentissage) ou vers l'enseignement général et technologique.
- Une seconde étape qui va se placer après l'obtention d'un BEP ou d'un CAP pour les élèves de la filière professionnelle ou à la fin de la classe de 2^{de} pour les élèves de l'enseignement général et technologique. Pour ces derniers,

il faut cependant indiquer que le choix de certaines options en 2^{de} induit de façon assez importante les choix de bac en 1^{re} : ainsi l'option « initiation aux sciences de l'ingénieur » conduira très certainement en bac STI et « information de gestion » en STT ou aujourd'hui en STG. Certaines options comme « sciences économiques et sociales » offrent davantage de possibilité de choix en fin de 2^{de}.

Le fonctionnement de l'orientation dans le second cycle du secondaire apparaît relativement éloigné du schéma théorique qui voudrait que l'élève se **détermine** précisément pour une série du bac en fonction de ses inclinations. Ainsi, à l'issue de la 3^e, une majorité d'élèves n'ayant pas d'idée précise du métier qu'elle souhaitera faire plus tard, repousse le moment de faire le choix des études qui l'engageront dans un domaine particulier. Elle s'orientera donc vers une 2^{de} générale et technologique, puis vers la série du bac qui offre le plus de choix à l'entrée du supérieur, c'est-à-dire la filière S qui ouvre toutes les portes, y compris littéraires.

Cependant un haut degré d'exigence académique implique une sélection à l'entrée. Certains, parmi ceux qui souhaiteraient faire S en 1^{re}, n'y sont pas admis et doivent se réorienter vers d'autres séries du bac. En premier recours vers la filière ES et en deuxième recours vers STT (aujourd'hui STG). Pourquoi STT ? Parce que STT, comme ES, dispense l'élève de faire un choix qui l'engage définitivement vers une filière d'études et de choix professionnel. Une minorité d'élèves décide de choisir en classe de 2^{de} des options qui les pré-orientent vers certaines séries du bac (STI, STL et SMS) menant elles-mêmes à des choix d'études supérieures et/ou d'insertion professionnelle en théorie relativement définis.

Considérons l'ensemble des voies de formation après la classe de 3^e, qu'elles soient sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale ou du ministère de l'Agriculture : enseignement général et technologique, enseignement professionnel et apprentissage. Si on observe le cheminement des élèves, on peut constater combien cette orientation va influencer leur carrière scolaire. Pour ceux qui entrent en 2^{de} générale et technologique, leur cheminement va les mener majoritairement au bac et à des études supérieures. On remarquera le nombre non négligeable de réorientations vers l'enseignement professionnel en fin de 2^{de}, mais cela reste cependant un phénomène limité (6 %).

Pour ceux qui vont entrer dans la voie professionnelle, il y aura tout d'abord un fort taux d'abandon en 1^{re} année, puis un départ important après la 2^e année (année terminale de BEP ou de CAP). Un certain nombre de diplômés ne poursuivent pas leurs études, ce qui pose la question d'un BEP uniquement considéré comme propédeutique à un bac.

Pour ceux qui vont continuer leurs études, une petite partie rejoint l'enseignement technologique *via* une première d'adaptation et le plus gros flux poursuit en bac professionnel. Pour ces derniers, les abandons sont importants

en 1^{re} année de bac pro. Les poursuites d'études après le bac pro sont peu nombreuses.

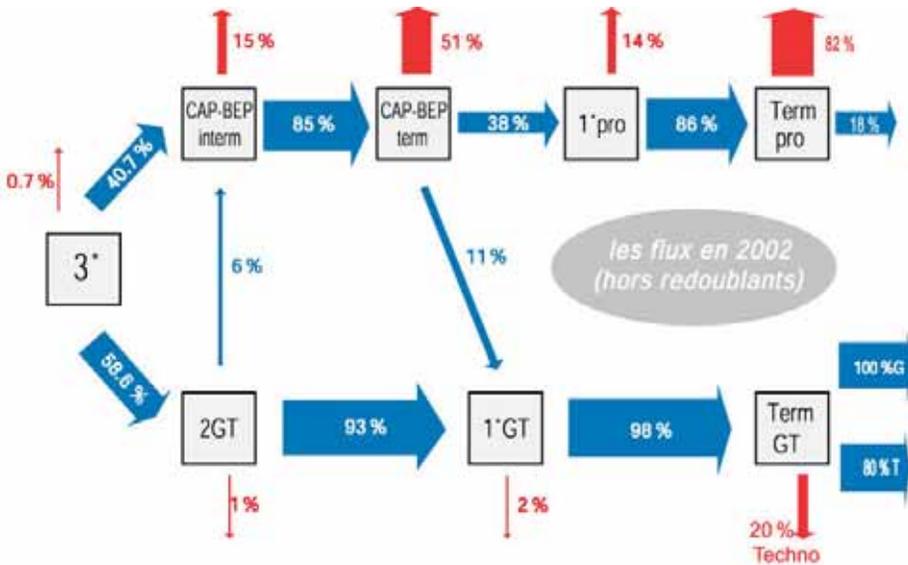
On peut, il est vrai, considérer que le bac pro est un niveau d'insertion dans l'emploi et que, s'il n'exclut pas la possibilité de poursuite d'études notamment dans le cadre de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie, il convient de maintenir cette vocation première.

Ainsi dans cette voie professionnelle, seulement 37 % des jeunes qui y accèdent atteindront un bac (principalement professionnel mais également technologique). Cela représente environ 15 % des jeunes sortis de 3^e.

Vouloir augmenter le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur implique donc de réfléchir sur l'ensemble de ces paliers d'orientation. La filière générale et technologique offre de plus grandes chances de réussite dans l'enseignement supérieur : essentiellement court pour les bacs technologiques, essentiellement long pour les bacs généraux, même dans le cas où le démarrage se fait en enseignement court.

Graphique 16

Les flux d'élèves après la classe de 3^e en 2002



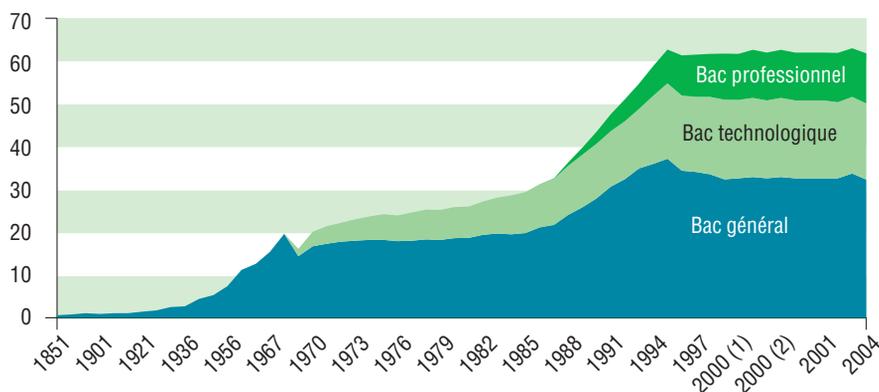
Source : DEPP.

Le baccalauréat, déterminant des parcours de formation supérieure

Si, dans les générations de l'après-guerre, plus des deux tiers des jeunes gens entraient dans la vie active avec au mieux le brevet élémentaire, celles d'aujourd'hui sont, dans quasiment la même proportion, titulaires d'un baccalauréat et, pour plus de la moitié, accèdent à l'enseignement supérieur (contre environ 10 % pour les générations précédentes). Ainsi, en 2004, la proportion de bacheliers dans une génération, tous baccalauréats confondus, s'élevait à 61 %. Toutefois, alors que l'augmentation de cette proportion a été très rapide entre 1988 et 1995⁴⁹, ce chiffre est stable depuis une dizaine d'années et accuse même un léger recul depuis l'an dernier.

Graphique 17

Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération



Source : DEP-MEN.

Aujourd'hui, 32 % d'une génération obtient un bac général, 18 % un bac technologique et 12 % un bac professionnel (chiffres 2004).

Les taux de réussite varient selon les séries et spécialités : 83 % pour le baccalauréat général et 77 % pour les baccalauréats technologiques et professionnels⁵⁰. Les échecs dans le système éducatif restent importants puisque encore aujourd'hui, environ 16 % d'une génération⁵¹ quitte l'école sans avoir obtenu un diplôme du second cycle du secondaire.

⁴⁹ On est en effet passé entre ces deux dates de 36 % de bacheliers dans une génération à 63 %.

⁵⁰ Session 2004 (résultats définitifs), *Note d'information*, n° 05.09, DEP.

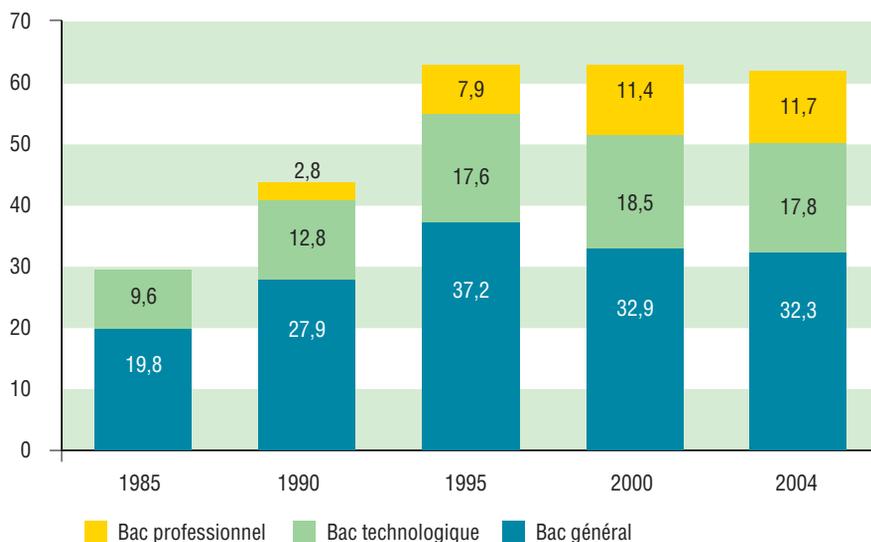
⁵¹ Soit environ 120 000 jeunes en 2003.

La stabilité de la part des bacheliers dans une génération depuis 1995 est la traduction d'un double mouvement : celui d'une augmentation de la part relative des bacheliers professionnels (de 8 à 12 % d'une génération entre 95 et 2004) et celui d'un recul de la part relative des bacheliers généraux qui passe de 37 à 32 % d'une génération. Cette diminution a touché les garçons plus que les filles ⁵².

Or il existe de profondes inégalités d'accès aux formations selon les différents types de baccalauréats. Les bacheliers qui accèdent à l'enseignement supérieur sont les bacheliers généraux et technologiques, et très rarement les bacheliers professionnels. Ainsi, cette stabilité du nombre global de bacheliers ne doit pas masquer leur diversité et les inégalités dans l'accès aux formations supérieures avec des conséquences importantes sur le nombre et la nature des diplômés délivrés par l'enseignement supérieur.

Graphique 18

Évolution de la part d'une génération accédant au baccalauréat par type de bac



Source : DEPP.

⁵² Tandis que la part des bacheliers garçons généraux sur l'ensemble des bacheliers garçons passait de 55 à 47 % (moins huit points, mais aussi moins 19 000 bacheliers) la part équivalente chez les filles baissait moins (de 62 % à 57 % et moins 11 000 bachelrières).

Les données qui alimentent le présent rapport sont tirées de deux sources :

- les enquêtes annuelles réalisées par la DEP ;
- les panels 1989, 1995 et 2001.

Les panels des élèves du second degré recrutés en 1989 et 1995 :

Depuis le début des années soixante-dix, la DEP du ministère de l'Éducation nationale étudie les carrières scolaires en observant pendant plusieurs années des cohortes d'élèves recrutées au début de l'enseignement scolaire ou secondaire.

Pour le panel 1995, 17 830 élèves ont été recrutés en 6^e cette année-là. Leur situation scolaire est actualisée en début de chaque année jusqu'à leur sortie du système éducatif et les bacheliers de l'échantillon sont suivis dans l'enseignement supérieur.

En 1989, un panel de 22 000 élèves scolarisés en 6^e dans un collège public ou privé avait été constitué. Ils sont parvenus au baccalauréat entre 1996 et 2000, selon qu'ils aient redoublé ou non dans l'enseignement secondaire ou selon qu'ils aient emprunté ou non la voie professionnelle. Ceux qui ont obtenu le baccalauréat et poursuivi des études supérieures sont suivis dans ce cycle d'enseignement. Ils ont fait l'objet d'une interrogation individuelle annuelle avec des taux de réponse oscillant entre 88 et 90 % ; cette interrogation s'interrompait avec l'inscription du jeune dans une formation correspondant au niveau bac +5⁵³.

Les poursuites d'études après le baccalauréat

L'accès à l'enseignement supérieur a rapidement progressé dans le sillage de l'objectif de 80 % de bacheliers par génération prôné en 1985. Aujourd'hui, 61 %⁵⁴ d'une classe d'âge obtient un des différents baccalauréats et, parmi les bacheliers, 19 % sont titulaires d'un bac pro, 29 % d'un bac techno et 52 % d'un bac général.

Les taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

Les taux de poursuite d'études varient selon le type et la série du bac et sont nettement plus faibles à l'issue des baccalauréats professionnels qu'à l'issue des baccalauréats généraux et technologiques.

⁵³ Sylvie Lemaire (2006), « Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en 6^{ème} en 1989 », *Note d'information*, n° 06.01, DEP-MEN, janvier.

⁵⁴ *Source* : DEP – Repères et références statistiques, 2005.

Ainsi en 2002 ⁵⁵, sur l'ensemble des bacheliers, 87 % poursuivaient des études. Si ce taux ⁵⁶ atteint quasiment 98 % pour les bacheliers généraux, il est de 91 % pour les bacheliers technologiques et de 44 % pour les bacheliers professionnels ⁵⁷.

Pour les poursuites d'études, nous tenons compte de tous les types de régime de formation, y compris les formations en alternance. Entre 1996 et 2002, les formations supérieures en alternance voient d'ailleurs leur part progresser considérablement pour les bacs pros (de 10 % en 1996 à 16 % en 2002), leur part doubler pour les bacs technos (de 5 à 7 %) et pour les bacs généraux (de 1 à 2 %), même si, pour ces derniers, elle ne représente qu'une très faible part des formations suivies.

La voie choisie dans le supérieur

Elle varie fortement selon la nature du baccalauréat et la filière dans laquelle il a été obtenu. L'âge à l'obtention du bac est également discriminant. Ainsi, les bacheliers « à l'heure », c'est-à-dire qui ont obtenu leur bac à dix-sept ou dix-huit ans opèrent des choix plus sélectifs quant à leurs filières d'orientation.

Les bacheliers généraux choisissent, pour plus des deux tiers d'entre eux, des filières longues, qu'elles soient sélectives ou non. Les bacheliers technologiques s'orientent à plus de 60 % dans les filières courtes : 50 % vont en STS et 10 % en IUT.

À la rentrée 2002, si 52,4 % des **bacheliers généraux** se sont orientés vers des formations universitaires (hors IUT), ce taux est en recul de cinq points par rapport à 1996. Ils choisissent plus souvent des formations sélectives comme les CPGE ou encore les IUT mais moins souvent les STS. Les bacheliers « à l'heure » en particulier se sont moins orientés vers l'Université : alors que 58 % des bacheliers généraux ayant obtenu leur bac à dix-sept ou dix-huit ans s'inscrivaient à l'Université en 1996, ils n'étaient plus que 51 % en 2002. *A contrario*, ils étaient plus nombreux à s'inscrire dans les filières sélectives (CPGE et IUT).

Quant aux **bacheliers technologiques**, ils portent peu, et de moins en moins leur choix vers les formations universitaires : de 19 % en 1996, ils ne sont plus que 17 % en 2002 à se décider pour des études longues. Ils

⁵⁵ Sylvie Lemaire (2004), « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », *Note d'information*, n° 04.14, DEP-MEN, avril.

⁵⁶ Source : MEN-DEP, *L'état de l'École*, 2005.

⁵⁷ À sa création, ce baccalauréat était conçu pour être un diplôme professionnalisant suivi d'une entrée dans la vie active.

s'orientent aujourd'hui un peu plus souvent vers les IUT et un peu moins vers les STS qu'en 1996, bien que ces dernières formations accueillent la moitié d'entre eux. Cependant, les bacheliers technologiques sont d'autant moins accueillis dans les filières technologiques courtes (IUT et STS) qu'ils sont plus âgés. Moins d'un bachelier technologique « en retard » sur deux est inscrit en STS. Ainsi, ils se retrouvent d'autant plus souvent inscrits à l'Université qu'ils sont « en retard », et donc plus souvent en difficulté.

Enfin, les *bacheliers professionnels* sont de plus en plus nombreux à opter pour des poursuites d'études : 44 % en 2002 contre 31 % en 1996. Un tiers d'entre eux suivent des formations par alternance et les STS sont leur filière de prédilection : 56 % de ceux qui poursuivent des études rejoignent des STS, en 2002 comme en 1996. Pour l'ensemble des types de baccalauréats, les enquêtes annuelles de la DEP montrent ainsi une stabilité de ces orientations entre 2002 et 2004.

L'Université moins attractive

Si en 1996, 38 % de l'ensemble des bacheliers choisissaient l'Université (hors IUT) pour s'engager dans des études supérieures, ils n'étaient plus que 35 % en 2002.

La part des bacheliers généraux et même des bacheliers technologiques qui choisissent les filières universitaires s'est donc réduite. Elle a chuté de près de cinq points en 7 ans, passant de 57 % en 1996 à 52 % en 2002 pour les bacs généraux, et de 19 % à 17 % pour les bacs technologiques. Ce sont vers les « *autres formations* » – essentiellement des prépas intégrées à de grandes écoles de commerce et d'ingénieurs et des écoles paramédicales et sociales – que se sont dirigés ces bacheliers au détriment des formations universitaires.

En revanche, durant cette même période (comparaison des panels de bacheliers 1996 et 2002), l'orientation vers les IUT continuait de progresser, que ce soit pour les bacheliers généraux (+1,5 point) ou technologiques (+1 point). Les STS attirent peu les bacheliers généraux et si la part des bacheliers technologiques qui choisissent cette voie reste importante (50 %), elle diminue néanmoins constamment (53 % en 1996). De fait, ce sont les bacheliers professionnels poursuivant des études qui s'orientent le plus vers les STS, que ce soit sous statut scolaire ou en alternance.

Tableau 27

| Poursuite d'études des bacheliers 2002 selon le type de bac (en %) ⁵⁸ | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|-----------|----------|-------------|---------------------------|-----------|----------|-------------|---------------------------|-------------|----------|-------------|
| | Bacheliers généraux | | | | Bacheliers technologiques | | | | Bacheliers professionnels | | Ensemble | |
| | À l'heure | En retard | Ensemble | Rappel 1996 | À l'heure | En retard | Ensemble | Rappel 1996 | Ensemble | Rappel 1996 | 2002 | Rappel 1996 |
| CPGE* | 20,5 | 5,9 | 16,0 | 15,2 | 2,8 | 1,0 | 1,6 | 0,7 | - | - | 9,3 | 8,8 |
| DEUG/PCEM | 51,4 | 54,8 | 52,4 | 57,4 | 12,9 | 18,5 | 16,7 | 18,5 | 8,4 | 4,2 | 35,0 | 38,4 |
| IUT | 11,5 | 12,2 | 11,8 | 10,2 | 13,1 | 9,0 | 10,3 | 9,3 | 0,5 | 1,3 | 9,6 | 8,6 |
| STS | 5,7 | 8,8 | 6,6 | 7,5 | 54,7 | 47,9 | 50,1 | 52,6 | 24,9 | 17,5 | 22,5 | 21,9 |
| Autres formations** | 9,9 | 13,1 | 10,9 | 7,9 | 10,4 | 12,9 | 12,1 | 10,0 | 10,6 | 8,3 | 11,2 | 8,6 |
| Total poursuite d'études | 99,0 | 94,8 | 97,7 | 98,2 | 93,9 | 89,3 | 90,8 | 91,1 | 44,4 | 31,3 | 87,6 | 86,3 |
| Formations en alternance | 0,9 | 3,4 | 1,7 | 0,8 | 5,6 | 8,2 | 7,4 | 4,9 | 15,9 | 9,9 | 5,5 | 3,3 |

(*) Y compris les préparations intégrées des écoles d'ingénieurs.

(**) Y compris non supérieures : 11.2 % en 2002 dont 8.7 de formations supérieures et 2.5 de formations non supérieures.

Source : panels de bacheliers 1996 et 2002, MEN-DEP.

Cependant, depuis 2002, on observe une baisse de l'orientation des bacheliers généraux vers les IUT et les STS et des bacheliers technologiques vers les STS. Ce mouvement en cascade profite finalement aux bacheliers professionnels qui rejoignent ainsi plus souvent les STS (+2,4 points entre 2002 et 2004). Quant aux IUT, ils voient leurs effectifs baisser car l'augmentation des recrutements de bacheliers technologiques ne compense pas la baisse des bacheliers généraux ⁵⁹.

Réussites et échecs dans le supérieur

Actuellement, 79 % des jeunes qui sont entrés dans l'enseignement supérieur en sortent diplômés. Ou bien encore 69 % d'une promotion de bacheliers, en y incluant ceux qui n'ont pas poursuivi d'études après leur bac, possède un diplôme de l'enseignement supérieur. Au final, les jeunes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur représentent 42 % d'une génération. Parmi ces diplômés, 37 % ont un diplôme de niveau bac +2, et 63 % un diplôme de niveau bac +3 et plus.

Un cinquième des jeunes qui sont entrés dans l'enseignement supérieur (21 %) se présente sur le marché du travail sans autre diplôme que le

⁵⁸ Sylvie Lemaire (2004), « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », *Note d'information*, n° 04.14, DEP-MEN, avril.

⁵⁹ *L'état de l'école*, DEP-MEN, 2005.

baccalauréat, après avoir passé une ou plusieurs années dans l'enseignement supérieur. Les bacheliers qui entrent sur le marché du travail sont encore plus nombreux si à ceux qui sont en échec dans l'enseignement supérieur, on ajoute ceux qui n'ont pas poursuivi d'études : ainsi, au total, 31 % d'une promotion de bacheliers se présentent sur le marché du travail avec leur seul bac en poche.

Le type de bac, principal discriminant des réussites, échecs et sorties

Les sorties sans diplôme sont très contrastées selon le type de baccalauréat. Si, parmi ceux qui ont poursuivi des études après leur bac, seulement 11 % des bacheliers généraux quittent l'enseignement supérieur sans diplôme, c'est le cas de 34 % des bacheliers technologiques qui ont poursuivi des études après le bac. Les bacheliers professionnels (37 % d'une génération de titulaires) qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur à l'issue de leur bac, réussissent encore moins bien, puisqu'ils sont 70 % à abandonner leurs études supérieures sans avoir obtenu un diplôme.

Tableau 28

| Série du bac | Non-poursuite d'études | Obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur | | | Études supérieures sans obtention de diplôme | Part dans l'ensemble des bacheliers |
|------------------------------|------------------------|--|---------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------------|
| | | Ensemble | Dont diplôme bac +2 | Dont diplôme = ou supérieur à bac +3 | | |
| ES | 2,3 | 84,1 | 23,3 | 60,8 | 13,6 | 15,1 |
| L | 3,4 | 78,4 | 18,3 | 60,0 | 18,2 | 14,6 |
| S | 1,4 | 92,4 | 19,9 | 72,5 | 6,2 | 29,6 |
| Bacheliers généraux | 2,1 | 86,8 | 20,4 | 66,4 | 11,1 | 59,3 |
| STT | 9,9 | 55,9 | 44,6 | 11,3 | 34,2 | 15,1 |
| STI | 5,4 | 74,7 | 61,9 | 12,8 | 19,9 | 6,9 |
| Autres séries technologiques | 14,1 | 52,6 | 23,6 | 29,0 | 33,3 | 4,8 |
| Bacheliers technologiques | 9,5 | 60,2 | 45,3 | 14,9 | 30,3 | 26,8 |
| Bac pro indust. | 69,7 | 10,9 | 9,9 | 1,0 | 19,4 | 5,9 |
| Bac pro tertiaire | 57,9 | 11,1 | 10,3 | 0,8 | 31,0 | 8,0 |
| Bacheliers professionnels | 62,9 | 11,1 | 10,1 | 1,0 | 26,0 | 13,9 |
| Ensemble | 12,5 | 69,2 | 25,7 | 43,5 | 18,3 | 100,0 |

Source : panel 1989 MEN-DEP.

Lecture : 84,1 % des bacheliers ES sortent avec un diplôme de l'enseignement supérieur ; les bacheliers ES représentent 15,1 % des bacheliers.

⁶⁰ Sylvie Lemaire (2006), « Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en 6^e en 1989 », *Note d'information*, n° 06.01, DEP-MEN, janvier.

À l'Université, les taux de réussite en DEUG sont fortement contrastés selon le type de bac : ils varient de 92,5 % pour les bacheliers scientifiques à 15 % pour les bacheliers professionnels (tableau 29). Au sein du bac général, les filières déterminent aussi fortement la réussite : ainsi les bacs S ont le meilleur taux de réussite en DEUG, 89 %, les autres séries ES et L affichent le quasi même taux. En revanche, les bacs technologiques peinent à réussir et seul un quart d'entre eux accèdent à un 2^e cycle universitaire.

Tableau 29

| Taux de réussite au DEUG et au DUT selon l'origine scolaire ⁶¹ | | | | | |
|---|---|------|----------------------------|----------|--------|
| Série de baccalauréat | Réussite au DEUG En 2, 3, 4 et 5 ans | | Réussite au DUT En 2003 | | |
| | 1998 | 2003 | En 2 ans | En 3 ans | Cumulé |
| Littéraire | 77,2 | 77,0 | 72,9 | 28,4 | nc |
| Économique et social | 75,8 | 78,7 | 77,7 | 16,8 | 94,5 |
| Scientifique | 85,3 | 91,5 | 72,0 | 21,3 | 93,3 |
| Baccalauréat général | 79,9 | 82,8 | 73,8 | 20,3 | 94,1 |
| Baccalauréat technologique | 37,3 | 40,0 | 55,2 | 14,8 | 70,0 |
| Baccalauréat professionnel | | 15,4 | 40,1 | 11,0 | 51,1 |
| Tous baccalauréats | | 76,4 | 67,5 | 18,5 | 86,0 |
| Dispensés | | 85,4 | 40,3 | 19,8 | 60,1 |
| Ensemble des étudiants | | 76,4 | 66,7 | 18,5 | 85,2 |

Source : L'état de l'École, DEP-MEN, 2005.

Les bacheliers technologiques et professionnels

Il y a quinze ans, moins de six bacheliers technologiques sur dix poursuivaient des études supérieures. Aujourd'hui ils sont neuf sur dix à s'inscrire dans un établissement supérieur après leur baccalauréat et avec succès : deux sur trois en sortent avec un diplôme. Mais cette réussite est contrastée selon la série : si 75 % des bacheliers technologiques de série STI obtiennent un diplôme, ils ne sont que 56 % parmi ceux de la série STT. Les bacheliers professionnels, nous l'avons vu, sont peu nombreux (27 %) à poursuivre des études après leur bac, ils sont également peu nombreux à réussir : seulement trois sur dix sont diplômés, le plus souvent en STS.

61 [Note vide]

Tableau 30

Bilan du parcours des bacheliers selon les principales orientations prises après le baccalauréat ⁶²

| | Ensemble | Dont diplôme bac +2 | dont diplôme bac +3 et + | Sorties sans diplôme | Part dans l'ensemble des nouveaux étudiants |
|---|----------|---------------------|--------------------------|----------------------|---|
| CPGE | 94,7 | 2,5 | 92,1 | 5,3 | 9,6 |
| 1 ^{er} cycle universitaire | 77,1 | 13,2 | 63,9 | 22,9 | 45,2 |
| dont bacheliers généraux | 85,5 | 12,9 | 72,7 | 14,5 | 38,1 |
| dont bacheliers technologiques | 35,7 | 17,1 | 18,4 | 64,3 | 6,1 |
| STS | 75,9 | 64,9 | 11,1 | 24,1 | 24,1 |
| dont bacheliers généraux | 91,9 | 71,6 | 20,4 | 8,1 | 5,8 |
| dont bacheliers technologiques | 78,1 | 68,5 | 9,6 | 21,9 | 15,0 |
| dont bacheliers professionnels | 37,8 | 36,5 | 1,3 | 62,2 | 3,3 |
| Autres formations | 61,9 | 15,6 | 52,0 | 38,1 | 10,7 |
| Ensemble des inscrits dans le supérieur | 79,1 | 29,3 | 49,8 | 20,9 | 100,0 |

Lecture : 94,7 % des bacheliers inscrits en CPGE après leur baccalauréat sont sortis de l'enseignement supérieur avec un diplôme, 92,1 % avec un diplôme de niveau bac +3 au moins ; 9,6 % des bacheliers qui poursuivent leurs études sont inscrits en CPGE.

Source : panel 1989 MEN-DEP.

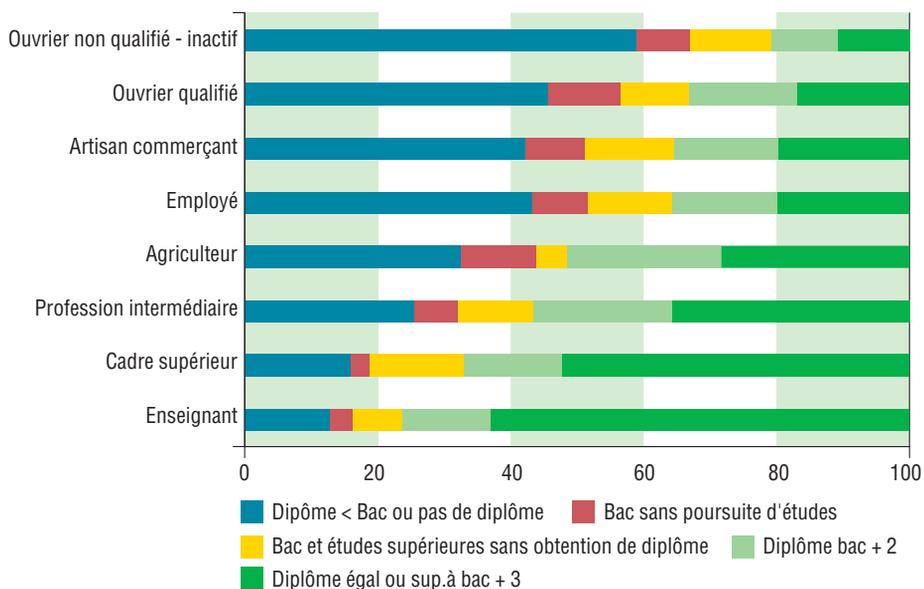
L'âge, le genre et l'origine socioculturelle différencient également les destins scolaires. Ainsi, les enfants de cadres supérieurs représentent 52 % des étudiants dans les CPGE, 45 % dans les filières médicales quand ils ne représentent que 28 % des étudiants de lettres. Les filles représentent 77 % des entrants en DEUG de sciences humaines et seulement 34 % des entrants dans les filières scientifiques des universités. Ces quelques données reflètent des inégalités qui ne se sont guère atténuées depuis le début des années soixante.

Dès lors que le type de bac obtenu détermine les possibilités d'accès aux différentes filières du supérieur, les destins sociaux se jouent en réalité non à l'entrée du supérieur mais bien souvent dès l'orientation qui s'effectue à la sortie du collège. La création du baccalauréat professionnel, en ouvrant une voie nouvelle – plus professionnelle – d'accès au bac, a cependant rarement permis aux bacheliers issus des catégories sociales les moins favorisées d'accéder avec succès à des études supérieures.

⁶² NI, n° 06.01, DEP-MEN, janvier 2006.

Graphique 19

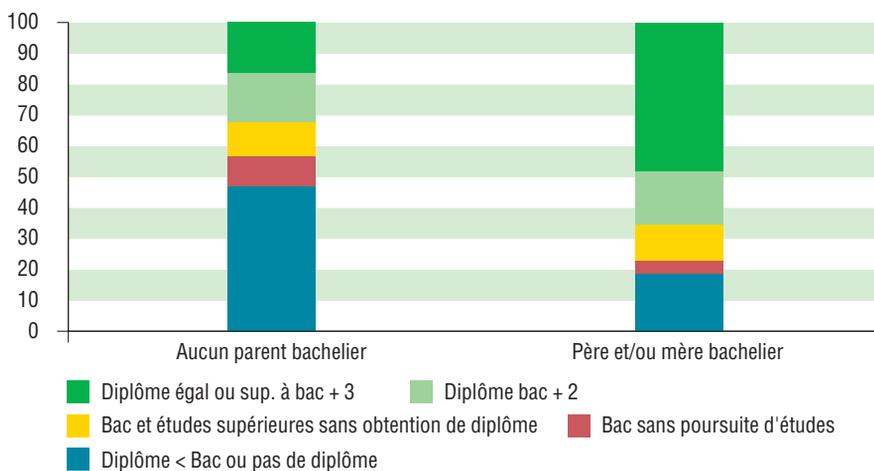
Niveau atteint par les élèves de la cohorte selon leur origine sociale (en %)



Source : Panel des bacheliers, DEPP.

Graphique 20

Niveau atteint par les élèves de la cohorte selon l'accès ou non de leurs parents au baccalauréat



Source : Panel des bacheliers, DEPP.

Réussites et échecs dans les formations courtes (IUT, STS)

À la rentrée 2004, 334 000 étudiants étaient inscrits en IUT et STS, que ce soit en formation initiale supérieure ou sous statut scolaire. Ils représentent 15 % des effectifs de l'enseignement supérieur et se répartissent ainsi : 31 % en IUT et 69 % en STS ⁶³. Ces effectifs ont d'ailleurs diminué entre 2000 et 2004, à la fois IUT (-4,2 %) et en STS (-3,6 %).

Plus de neuf élèves sur dix inscrits en STS continuent l'année suivante dans cette filière. Ils sont suivis de près par les étudiants en IUT qui poursuivent à plus de 85 % ⁶⁴. Cependant, 12 % des inscrits en IUT se réorientent après leur première année et 6,2 % abandonnent. Dans les STS, ils sont très peu à se réorienter (3 %), mais plus nombreux à abandonner (6 %).

Les taux de réussite dans les IUT sont très élevés : en 2003, ils sont de 67 % en deux ans pour atteindre 85 % au total au bout de trois ans d'études ⁶⁵. Ces taux de réussite sont plus élevés dans le secteur des services (88 %) que dans celui de la production (81 %).

Les taux de réussite à l'examen du BTS en 2005 sont de 65 % et varient, là aussi, en fonction du type de bac dont l'étudiant est titulaire. Si les titulaires de bacs généraux affichent les meilleurs résultats (77,4 %), c'est aussi le cas des bacheliers technologiques série STI (72 %) et série hôtellerie (78,6 %). Les bacheliers professionnels qui, nous l'avons vu, sont 44 % à poursuivre des études après leur bac et surtout dans les STS, ont un taux de réussite de 45,1 %, certes le plus faible mais nettement plus élevé que celui qu'ils obtiennent à l'Université (15 %) ou encore que celui des bacheliers technologiques à l'Université ⁶⁶. Ces bacheliers professionnels réussissent nettement mieux sous statut scolaire qu'en alternance.

⁶³ Rachid Bouhia et Sylvaine Pean, « Les étudiants en IUT et STS, année 2004-2005 », *NI*, n° 05.03, DEP-MEN.

⁶⁴ *NI*, 05.19, DEP-MEN.

⁶⁵ *Repères et références statistiques 2005*, DEP-MEN.

⁶⁶ Bernadette Hée (2004), « Résultats provisoires des brevets de techniciens supérieurs, session 2004 », *NI*, n° 04.27, DEP-MEN, novembre.

Tableau 31

| Taux de réussite au BTS selon le baccalauréat d'origine, session 2005 (métropole +DOM) | | | | | |
|--|----------|----------------|---------|------------------------------|------------------------------|
| Diplôme initial | Présents | % des présents | Admis | Taux de réussite 2005 (en %) | Taux de réussite 2004 (en %) |
| Bac général | 40 500 | 25,7 | 31 342 | 77,4 | 77,4 |
| Série L | 10 462 | 6,6 | 7 650 | 73,1 | 72,4 |
| Série ES | 15 954 | 10,1 | 12 657 | 79,3 | 79,8 |
| Série S | 14 084 | 8,9 | 11 035 | 78,4 | 78,7 |
| Bac technologique | 84 687 | 53,7 | 56 480 | 66,7 | 66,3 |
| série STT | 51 721 | 32,8 | 33 346 | 64,5 | 62,9 |
| série STI | 23 688 | 15,0 | 17 044 | 72,0 | 73,9 |
| série STL | 3 410 | 2,2 | 2 216 | 65,0 | 65,7 |
| série SMS | 3 257 | 2,1 | 1 854 | 56,9 | 57,5 |
| série Hôtellerie | 1 627 | 1,0 | 1 279 | 78,6 | 76,4 |
| autres séries | 984 | 0,6 | 741 | 75,3 | 75,2 |
| Bac professionnel | 24 844 | 15,7 | 11 206 | 45,1 | 44,8 |
| Brevet de technicien (BT) et BMA | 2 271 | 1,4 | 1 245 | 54,8 | 58,1 |
| Autres diplômes et étrangers | 5 502 | 3,5 | 2 271 | 41,3 | 46,8 |
| Total BTS | 157 804 | 100,0 | 102 544 | 65,0 | 64,9 |

Source : OCEAN-NI DEP 06-13.

Les filières de l'enseignement supérieur

Un choix très déterminé par les parcours dans le secondaire

Les parcours des jeunes semblent refléter bien plus la hiérarchie des voies de formation que leurs réelles inclinations. La plupart choisissent le parcours *le plus haut* situé parmi ceux qui leur sont accessibles étant donné leur niveau et leur type de bac, la sélection se faisant sur critères uniquement académiques. Aux étudiants les mieux orientés dans le secondaire et les plus « capables » – et souvent aussi les mieux dotés socialement – tous les choix sont ouverts. Ils ont la possibilité de ne pas s'engager dans une voie déterminée dès le secondaire : ils choisissent la filière S dans le secondaire, puis

s'inscrivent en CPGE. Cette filière scientifique secondaire est la série qui accueille les meilleurs élèves, les élèves les mieux informés et, par conséquent, ouvre les portes des filières sélectives dont l'accès est aussi sanctionné par des épreuves scientifiques. Aux élèves les moins « bons », les moins bien orientés – et les moins bien dotés socialement – pour lesquels le supérieur court aurait pourtant été la solution la plus adaptée, il ne reste que la voie universitaire non sélective. Or, celle-ci s'avère être une impasse pour une forte proportion d'entre eux.

L'Université et surtout les CPGE sont les formations qui accueillent le plus de bacheliers généraux et la part de ces derniers ne varie pas entre 2001 et 2004. En revanche, celle-ci diminue dans les IUT, STS et autres formations ⁶⁷. Cette diminution est due à l'augmentation des entrées des bacheliers technologiques en IUT et à celles des bacheliers professionnels en STS. En effet, en STS, la part des bacheliers technologiques baisse de deux points, ce mouvement est compensé par une augmentation des entrées des bacheliers professionnels. Le même mouvement est observé dans les IUT : diminution des bacs généraux au profit des bacs technologiques.

Tableau 32

| | Part des différentes séries du baccalauréat dans les filières du supérieur ⁶⁸ | | | | | | | | | |
|-------------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------|-------|
| | Université hors IUT | | IUT | | CPGE | | STS | | Autres formations | |
| | 2004 | 2001 | 2004 | 2001 | 2004 | 2001 | 2004 | 2001 | 2004 | 2001 |
| Bac ES | 25,2 | 23,4 | 21,4 | 21,7 | 12,7 | 12,4 | 8,0 | 8,6 | 24,8 | 22,3 |
| Bac L | 19,2 | 22,1 | 2,0 | 2,7 | 9,9 | 11,1 | 4,7 | 5,7 | 12,9 | 15,3 |
| Bac S | 39,1 | 38 | 41,2 | 43,2 | 73,1 | 72,3 | 8,1 | 9,2 | 41,7 | 44 |
| Bac général | 83,5 | 83,5 | 64,6 | 67,6 | 95,7 | 95,8 | 20,8 | 23,5 | 79,4 | 81,6 |
| Bac STI | 1,6 | 1,4 | 14,9 | 13,2 | 2,1 | 2,3 | 21,7 | 22,0 | 2,4 | 2,3 |
| Bac STT | 8,8 | 9,2 | 16,2 | 15,7 | 1,6 | 1,4 | 33,2 | 34,2 | 6,8 | 5,3 |
| Autres techno. | 3,0 | 3,2 | 2,7 | 2,3 | 0,6 | 0,5 | 9,7 | 10,3 | 9,8 | 9,3 |
| Bac technologique | 13,4 | 13,8 | 33,8 | 31,2 | 4,3 | 4,2 | 64,6 | 66,5 | 19,0 | 16,9 |
| Bac professionnel | 3,1 | 2,7 | 1,6 | 1,2 | 0,0 | 0,0 | 14,6 | 10,0 | 1,6 | 1,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Source : DEPP.

⁶⁷ Les « autres formations » correspondent aux écoles d'ingénieurs non universitaires, aux établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités (commerce, gestion, archi...), aux écoles d'art et de la culture et aux écoles paramédicales et de formation sociale.

⁶⁸ Année 2002, cf. NI, n° 04.14, DEP.

Les classes préparatoires, une filière d'excellence réservée aux bacheliers généraux scientifiques

L'entrée en classes préparatoires est directement fonction du mérite scolaire relatif du bachelier : les taux de poursuites d'études en classes préparatoires selon les séries du bac dessinent une hiérarchie des différents baccalauréats.

Ainsi, 9 % des bacheliers généraux et technologiques⁶⁹ de la session 2004 ont intégré une CPGE en première année, cette proportion est en constante progression depuis 2000. Alors que c'est le cas de 21 % des bacheliers S, seulement 6 % des bacheliers ES rejoignent une CPGE, 8 % des bacs L et 1 % des bacheliers technologiques⁷⁰.

Par ailleurs, si l'on distingue les classes préparatoires par domaine, on s'aperçoit qu'au-delà du fait que les bacheliers S ont plus de chances que les autres d'être sélectionnés en classes préparatoires, ils ont aussi tous les choix qui leur sont ouverts. Ils sont présents non seulement dans les classes préparatoires scientifiques, mais aussi dans les classes préparatoires économiques – où ils sont plus nombreux que les bacheliers ES – mais encore dans les classes préparatoires littéraires où ils représentent 20 % des entrants. Ainsi, 20 % des bacheliers S sélectionnés en CPGE ne vont pas dans des CPGE scientifiques. En revanche, ils sont les seuls (ou presque) à pouvoir accéder aux classes préparatoires scientifiques. Les bacheliers ES ou L n'ont donc pas la possibilité d'entreprendre des études scientifiques sélectives, alors que les bacheliers S peuvent faire les meilleures études économiques ou littéraires. Ce phénomène se vérifie dans toutes les filières de l'enseignement supérieur. Cette asymétrie s'explique à la fois par l'importance donnée aux mathématiques pour sélectionner les admis aux filières sélectives (quelle que soit leur discipline) et aux concours.

Le premier cycle universitaire

Le premier cycle universitaire présente le paradoxe d'être l'entrée dans une filière d'études longue mais non sélective : il peut donc accueillir à la fois des étudiants fortement motivés par une discipline et souhaitant par la suite exercer une profession intellectuelle supérieure, et des étudiants qui ne sont là que parce qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans la filière de leur choix. Le public nombreux du premier cycle universitaire est donc potentiellement très

⁶⁹ *L'état de l'École*, DEP-MEN, éditions 2002 et 2005.

⁷⁰ Rachid Bouhia, « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, année 2004-2005 », *NI*, n° 05.22, DEP-MEN.

hétérogène quant à ses motivations et plus encore à ses capacités à suivre des études longues fortement académiques, public à l'opposé de ce qu'il est en classes préparatoires (public moins nombreux, sélectionné, de niveau élevé et homogène).

Les bacheliers S s'orientent moins souvent vers les DEUG scientifiques

La répartition des entrants par série du bac met en évidence le positionnement hiérarchique des trois séries du bac général et le fait que les bacheliers S sont présents dans quasiment toutes les filières universitaires.

En 2004, sur dix nouveaux bacheliers S, si cinq se sont orientés vers l'Université en première année de DEUG ou vers un premier cycle d'études paramédicales (PCEM) ou pharmaceutiques, les autres ont intégré une filière sélective : deux sur dix ont poursuivi en CPGE et deux sur dix également dans un IUT ou une STS (respectivement 14 % et 6 %). Enfin, un sur dix a rejoint une école spécialisée recrutant directement après le baccalauréat (école d'ingénieur ou de commerce, école paramédicale ou sociale, école artistique).

« Alors que le contenu de leur formation en série S les destine, en théorie, à des études à caractère scientifique, au final, moins de sept bacheliers s'orientent dans une filière scientifique (contre huit sur dix en 1995)⁷¹ ». Cette baisse affecte surtout les disciplines scientifiques du DEUG : seuls 26 % des bacheliers scientifiques choisissent cette voie en 2004 alors qu'ils étaient 40 % en 1995.

Les bacheliers S sont présents en proportion non négligeable dans toutes les disciplines universitaires (à l'exception peut-être de la filière AES). Ils représentent la presque totalité des entrants dans les quatre disciplines scientifiques universitaires : sciences et structure de la matière, sciences de la nature et de la vie, médecine-pharmacie, et formations universitaires d'ingénieurs.

De plus, les bacheliers scientifiques s'orientent de plus en plus souvent vers des filières comme les DEUG de droit, de sciences économiques, de STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) et de lettres et sciences humaines, et ceci au détriment des DEUG scientifiques.

Enfin, quatre bacheliers S sur dix présents en DEUG souhaitaient intégrer une filière sélective.

⁷¹ Sylvie Lemaire et Benoît Leseur (2005), « Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat », *NI*, n° 05.15, DEP, avril.

Les bacheliers technologiques et professionnels

Depuis plusieurs années les bacheliers technologiques sont moins nombreux à entrer à l'Université : leur part est passée de **15 % en 1999** à 13 % en 2004.

Le poids des bacheliers technologiques et professionnels, s'il est en moyenne relativement faible (respectivement 13 % et 3 % en 2004) parmi les nouveaux bacheliers entrant en 1^{er} cycle universitaire, est cependant variable d'une discipline à l'autre. Il tourne autour de 20-25 % en droit-sciences politiques, en sciences humaines et sociales, en sciences et technologie et activités sportives (STAPS) et s'élève à plus de 45 % en administration économique et sociale (AES) (35 % de bacs technos, 10 % de bacs pros). Depuis 1995, il a augmenté dans un certain nombre de disciplines : AES, langues, lettres-arts, activités sportives (STAPS). Il a surtout nettement diminué dans la seule filière scientifique où ils n'étaient pas quantité négligeable : sciences et technologies, sciences pour l'ingénieur. Les bacheliers technologiques et professionnels représentaient ainsi respectivement 15 % et 2 % des nouveaux bacheliers inscrits dans cette discipline en 2001, contre 26 % et 4 % en 1996.

Les inscrits par défaut

Si les trois quarts des nouveaux bacheliers inscrits à l'Université ont souhaité prendre cette voie, près de 25 % de nouveaux bacheliers se retrouvent inscrits en DEUG alors qu'ils avaient postulé pour entrer dans des filières sélectives. Ainsi, la moitié des bacheliers technologiques et professionnels ont déclaré avoir déposé un dossier de candidature pour une filière sélective et 80 % d'entre eux souhaitaient entrer dans une STS.

Les bacheliers STT (sciences et techniques du tertiaire) constituent la majorité des bacheliers technologiques et professionnels présents à l'Université. Sauf dans les disciplines scientifiques (où les bacheliers technologiques et professionnels sont toutefois peu nombreux), ce sont les bacheliers STT qui représentent l'essentiel des bacheliers non généraux à l'Université. Leur poids au sein des nouveaux bacheliers entrant à l'Université atteint plus de 30 % en AES. Les conséquences sont loin d'être négligeables sur les taux de réussite de ces étudiants. C'est l'un des dysfonctionnements majeurs caractérisant l'orientation dans le supérieur.

Près d'un quart des jeunes bacheliers inscrits à l'Université se réoriente au bout d'un an, surtout les étudiants qui ont choisi leur filière par défaut

Un an après avoir entrepris des études supérieures, 94 % des jeunes bacheliers poursuivent toujours leurs études mais certains se sont réorientés vers d'autres filières de formation.

C'est à l'Université que le passage en 2^e année est le plus difficile, moins de la moitié des bacheliers y parviennent. En revanche, les autres formations sélectives (CPGE, IUT et STS), grâce à la sélection opérée à l'entrée, voient plus des trois quarts de leurs étudiants accéder en deuxième année. C'est aussi à l'Université que les réorientations sont les plus nombreuses (hormis pour les CPGE dont les élèves qui abandonnent rejoignent majoritairement l'Université).

Au total, près d'un quart des jeunes bacheliers inscrits dans une formation universitaire change de formation à l'issue de la 1^{re} année : si 8 % d'entre eux changent de formation disciplinaire au sein de l'Université, plus de 16 % se dirigent vers des formations professionnalisées courtes (IUT et STS).

Tableau 33

| Devenir des étudiants suivant l'orientation prise la première année après le bac ⁷² | | | | | | |
|--|------|-----------------------|------|------|-------------------|----------|
| | CPGE | Université (hors IUT) | STS | IUT | Autres formations | Ensemble |
| Passent en 2 ^e année | 76,4 | 47,5 | 84,1 | 76,9 | 38,6 | 62,2 |
| dans la même spécialité | 75,8 | 46,5 | 83,7 | 76,9 | 37,7 | 61,5 |
| dans une autre spécialité | 0,6 | 1,0 | 0,5 | - | 0,9 | 0,7 |
| Restent en 1 ^{re} année | 1,3 | 30,1 | 6,4 | 8,8 | 24,3 | 17,4 |
| dans la même spécialité | 0,4 | 22,0 | 4,0 | 6,5 | 2,5 | 10,8 |
| dans une autre spécialité | 0,9 | 8,1 | 2,4 | 2,2 | 21,8 | 6,6 |
| Se réorientent ailleurs | 22,2 | 16,4 | 3,2 | 12,0 | 19,7 | 13,9 |
| dont vers une STS | 0,6 | 7,3 | - | 5,9 | 9,1 | 4,8 |
| vers un IUT | 4,1 | 2,4 | 0,3 | - | 1,2 | 1,6 |
| vers l'Université | 12,5 | - | 1,8 | 4,1 | 8,8 | 3,4 |
| Arrêtent leurs études | Ns | 6,0 | 6,2 | 2,3 | 17,5 | 6,5 |

Source : DEPP.

Les réorientations de ces jeunes universitaires varient selon les disciplines et surtout selon leurs choix.

⁷² Brigitte Delattre, « Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? », *NI*, n° 05.19, DEP-MEN.

La situation de ces étudiants en échec en 1^{re} année de DEUG l'année suivante, met en évidence que pour une partie d'entre eux, l'inscription à l'Université constituait sans doute une solution d'attente pour intégrer la filière de leur choix. Ainsi, parmi les bacheliers technologiques qui abandonnent le DEUG et se réorientent ailleurs, plus de la moitié entre en STS (filière de prédilection des bacheliers technologiques) et 23 % s'inscrivent dans une école paramédicale et sociale.

En revanche, une très petite partie seulement des bacheliers technologiques parvient à intégrer un IUT. Si l'Université constitue souvent une solution d'attente pour intégrer un IUT, ceci est surtout vrai pour les bacheliers généraux. Ce sont les étudiants inscrits en sciences économiques et de gestion et en AES qui se réorientent le plus souvent.

Le devenir des entrants en 1^{er} cycle universitaire par discipline un an après, confirme la position particulière des filières AES et sciences économiques et gestion. Ils se distinguent par les plus faibles taux de maintien dans la discipline (56 % seulement des entrants en AES sont encore inscrits dans la discipline l'année suivante et 55 % des économistes contre 69 % des entrants toutes disciplines confondues). Corollairement, le taux de réorientation vers une autre filière universitaire des entrants en AES et en sciences économiques sont les plus élevés (respectivement 15 % et 12 %, contre 9 % en moyenne), de même que le taux de sortie du système universitaire (44 % et 45 %, contre 32 % en moyenne). Ces étudiants en échec en première année sont les plus nombreux à rejoindre les filières courtes : 14 % des économistes et 14 % des AES s'inscrivent en STS et, respectivement 8 % et 2 % en IUT contre des moyennes de 7 % pour les STS et 2 % pour les IUT.

Ce sont aussi ces mêmes étudiants qui sont les plus nombreux à déclarer n'avoir pas choisi cette filière en fin de terminale (45 % pour AES et 28 % pour sciences économiques et gestion contre une moyenne de 17 %).

Ainsi, selon que l'inscription en Université correspond à un choix positif ou à une inscription par défaut, les résultats en fin de première année s'en ressentent : réorientation, redoublement ou abandon...

Les abandons et réorientations au bout d'un an : près d'un bachelier technologique sur deux

À l'issue d'une première année d'inscription à l'Université, un peu moins de la moitié des bacheliers technologiques (48 %) quittent leur filière de formation : ils arrêtent leurs études ou se réorientent ailleurs. Cela ne concerne que 17 % des bacheliers généraux. Ces abandons sont à mettre en relation avec les inscriptions « par défaut » qui concernent la moitié des bacs technos en DEUG.

Les étudiants des filières AES, sciences humaines et sociales, et langues sont les plus nombreux à abandonner définitivement leurs études : respectivement 9 %, 8 % et 8 % pour une moyenne de 6 %⁷³. En 2004, un quart des nouveaux entrants à l'Université à la rentrée précédente la quittent, soit pour tenter d'autres études, soit pour entrer sur le marché du travail⁷⁴. Ce sont les filières de lettres et sciences humaines qui connaissent les abandons les plus importants : 34 % des inscrits en lettres et en langues.

Mais c'est la filière AES qui perd le plus d'étudiants : seuls 45 % des inscrits poursuivent en AES, 19 % se réorientent vers une autre filière universitaire et 35 % quittent l'Université. Cependant, en comparant l'évolution de la filière AES entre 1999 et 2004, nous constatons que les réorientations des étudiants en AES à l'Université ont augmenté de six points, ce qui témoigne sans doute de l'investissement depuis plusieurs années des universités dans l'accueil et l'orientation de jeunes bacheliers.

Les IUT, une voie professionnelle... qui privilégie les bacheliers généraux désirant poursuivre des études

Filière d'études courtes, les IUT sélectionnent majoritairement des bacheliers généraux qui, *a priori*, sont « équipés » pour des études longues : ils sont plus nombreux en pourcentage à s'orienter vers un IUT (12 %) que les bacheliers technologiques (10 %) pourtant destinés *a priori* à des études professionnalisées courtes⁷⁵.

L'orientation des bacheliers généraux en IUT a augmenté, tandis que celle des bacheliers technologiques a diminué. Les bacheliers généraux constituent le principal vivier de recrutement des IUT : ils sont 65 % en 2004 parmi les entrants en IUT⁷⁶.

⁷³ NI, n° 05.19.

⁷⁴ Repères et références statistiques 2005, DEP-MEN.

⁷⁵ NI, n° 04.14, DEP-MEN.

⁷⁶ Rachid Bouhia et Sylvaine Pean (2005), « Les étudiants en IUT et STS, année 2004-2005 », NI, n° 05.33, DEP-MEN, novembre.

Tableau 34

| Taux d'inscription immédiate des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (métropole + DOM) | | | | |
|---|------|------|------|------|
| | 1997 | 2002 | 2003 | 2004 |
| Bac général | | | | |
| Université hors IUT | 66,7 | 62,4 | 62,8 | 62,1 |
| IUT | 9,8 | 11,4 | 10,7 | 10,7 |
| CPGE | 13,0 | 13,6 | 13,0 | 13,6 |
| STS | 9,0 | 8,4 | 8,0 | 7,8 |
| Autres formations | 7,7 | 9,7 | 9,7 | 10,8 |
| Bac technologique | | | | |
| Université hors IUT | 22,0 | 17,8 | 18,1 | 18,1 |
| IUT | 10,2 | 9,5 | 10,0 | 10,2 |
| CPGE | 0,9 | 1,1 | 1,0 | 1,1 |
| STS | 46,1 | 45,8 | 45,1 | 44,1 |
| Autres formations | 3,0 | 4,2 | 4,2 | 4,7 |
| Ensemble général et technologique | | | | |
| Université hors IUT | 51,7 | 46,6 | 47,3 | 46,5 |
| IUT | 9,9 | 10,7 | 10,4 | 10,5 |
| CPGE | 8,9 | 9,1 | 8,9 | 9,2 |
| STS | 21,5 | 21,7 | 20,9 | 20,6 |
| Autres formations | 6,1 | 7,7 | 7,8 | 8,6 |
| Bac professionnel | | | | |
| Université hors IUT | 6,8 | 6,0 | 6,3 | 6,4 |
| IUT | 0,8 | 0,6 | 0,7 | 0,7 |
| CPGE | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| STS | 8,9 | 12,8 | 14,4 | 15,2 |
| Autres formations | 0,8 | 0,6 | 0,6 | 0,6 |
| Ensemble tous bacs | | | | |
| Université hors IUT | 44,5 | 38,9 | 39,8 | 38,9 |
| IUT | 8,5 | 8,8 | 8,7 | 8,7 |
| CPGE | 7,5 | 7,4 | 7,3 | 7,4 |
| STS | 19,5 | 20,0 | 19,7 | 19,6 |
| Autres formations | 5,3 | 6,4 | 6,5 | 7,1 |

Source : L'état de l'École, DEP-MEN, 2005.

Les bacheliers professionnels quant à eux ne sont pratiquement pas recrutés par les IUT (ils ne sont que 0,5 % à y être sélectionnés).

On constate par ailleurs des taux de poursuite d'études très variables d'une série du baccalauréat à l'autre. Ainsi, 2 % seulement des bacheliers L s'orientent en IUT, contre 15 % des bacheliers S et 13 % des bacheliers ES. Cela tient en partie au fait que les spécialités proposées en IUT ne correspondent pas à la formation des bacheliers littéraires. À l'opposé, pour les bacheliers S, les IUT tertiaires comme les IUT secondaires constituent un débouché possible. Les bacheliers ES, eux, ne vont que dans les IUT tertiaires.

Le fait que les bacheliers S s'inscrivent en proportion non négligeable en IUT est un signe confirmant la bonne stratégie hiérarchique de la filière en direction du supérieur long. En effet, le DUT n'est plus vraiment un diplôme de sortie vers le marché du travail : 65 % des titulaires de DUT en 2001⁷⁷ poursuivent leurs études supérieures. L'influence du bac d'origine est aussi déterminante : 64 % des bacs généraux poursuivent leurs études après un DUT et 58 % des bacs technologiques⁷⁸. Les diplômés qui ont poursuivi des études sont moins souvent des femmes et plus souvent des enfants de cadres, professions libérales, ingénieurs ou professeurs que ceux qui sont entrés sur le marché du travail avec leur seul DUT en poche.

Les durées de formation post-DUT sont souvent courtes : 20 % ont choisi des formations d'un an (licence professionnelle pour un tiers d'entre eux et formations de santé et de la fonction publique pour les autres) et 20 % ont suivi des formations de deux ans notamment professionnalisées (IUP, MST, MSG, MIAGE). Parmi ceux qui ont poursuivi des études au-delà de deux ans après l'obtention de leur DUT, soit 60 % des « poursuivants », la moitié d'entre eux sont inscrits en DESS ou en école d'ingénieurs. Les poursuites d'études dépendent aussi fortement des spécialités de formation du DUT obtenu : ainsi, les diplômés du secteur secondaire poursuivent bien plus souvent des études que ceux du secteur tertiaire. La mise en place du LMD et l'intégration des filières courtes comme les IUT, rend vraisemblable une nouvelle hausse des taux de poursuite d'études.

Mis en parallèle avec le fait que les bacheliers généraux au cours de la même période se sont de moins en moins orientés vers l'Université, on s'aperçoit que les bacheliers généraux ont modifié progressivement leurs stratégies de poursuite d'études. En effet, ils choisissent prioritairement les CPGE puis, lorsque cette filière leur est inaccessible, ils se réorientent vers les filières courtes et sélectives comme les IUT, en sachant fort bien qu'ils pourront poursuivre leurs études après, et maintenant ils s'orientent de plus en plus vers les classes préparatoires intégrées aux grandes écoles qui depuis quelques années se sont beaucoup développées.

Enfin, alors que les effectifs des IUT progressaient régulièrement chaque année de 1995 à 2000, ils ont diminué de 4 % de 2000 à 2004⁷⁹. Ce sont surtout les formations relevant du domaine de la production qui ont perdu 16 % de leurs effectifs.

⁷⁷ A. Coquard, C. Jagers et V. Sandoval, « L'insertion professionnelle des diplômés universitaires de technologie de 2001 », *NI*, n° 05.18, DEP-MEN.

⁷⁸ Panel 1989, diplômés fin des années quatre-vingt-dix, DPD-MEN.

⁷⁹ *Idem NI*, n° 05.33.

Tableau 35

| Évolution des effectifs des IUT par domaine | | | |
|---|-----------|-----------|--------------------------------|
| IUT | 2001-2002 | 2004-2005 | Variation entre les 2 périodes |
| Domaine de la production | 49 680 | 41 522 | -16 % |
| Domaine des services | 66 022 | 62 446 | -5,4 % |

Source : DEPP.

Les STS, filière de prédilection des bacheliers technologiques

Plus de 44 % des bacheliers technologiques s'inscrivent dans une STS en 2004 alors que ce n'est le cas que de 8 % des bacheliers généraux. Cependant, nous l'avons vu, entre 1997 et 2004, leur part a diminué de deux points. Les bacheliers professionnels, qui sont très peu nombreux à intégrer un IUT (0,6 %), sont, en revanche, chaque année de plus en plus nombreux à rejoindre une STS : ils sont désormais 15 % alors qu'en 1997 ils ne représentaient que 9 % d'une promotion. L'augmentation de la formation en alternance des bacheliers professionnels est directement liée à celle de leur poursuite d'études en STS.

Les classes de STS sont plus féminisées que celles des IUT et cela aussi bien dans les domaines des services que dans ceux de la production : les filles représentent 50 % des effectifs des STS et 39 % de ceux des IUT. Dans les domaines de la production, les filles représentent deux inscrits sur dix dans les STS et moins d'un inscrit sur dix dans les IUT. Dans les domaines des services, leur part est de deux tiers des inscrits en STS et la moitié en IUT.

L'examen des caractéristiques des bacheliers inscrits en STS met en relief l'importance des facteurs d'origine scolaire, mais aussi ceux de l'offre de formation et des caractéristiques sociodémographiques. Ainsi le type de bac et l'âge d'obtention sont prépondérants : les bacheliers généraux ont plus de probabilités d'être inscrit en IUT qu'en STS et les bacs technos STT ont quatre fois plus de chances d'être inscrit en IUT qu'un bac pro.

Par ailleurs la probabilité d'inscription d'un étudiant en formation courte (IUT ou STS) varie selon l'offre de formation géographique. Les étudiants choisissent plus souvent un IUT qu'une STS lorsque ces deux formations sont présentes dans la même commune : six fois plus de probabilités. Enfin, une bachelière a plus de probabilités d'être inscrite en STS qu'en IUT et les étudiants étrangers ont deux fois plus de chances d'être en IUT qu'en STS. L'inscription en STS plutôt qu'en IUT est aussi corrélée à l'appartenance sociale : les STS accueillent relativement plus d'étudiants issus de milieu intermédiaire et populaire que les IUT qui se caractérisent par une présence plus importante d'étudiants issus de milieu supérieur ou de milieu enseignant.

Alors que les effectifs des STS progressaient régulièrement chaque année de 1995 à 2000 (+7 % en cinq ans), ils ont diminué de 4 % de 2000 à 2004 ⁸⁰. La situation est d'ailleurs identique pour les IUT qui ont vu leurs effectifs diminuer de 4 % durant la même période. Ainsi, en 2004, les STS accueillent 55 % de bacheliers technologiques, 11 % de bacs pros et 17 % de bacs généraux, les origines des autres inscrits en STS (16 %) étant des étudiants issus de l'Université, d'IUT ou encore des reprises d'études ⁸¹.

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur

L'apprentissage offre un nombre de formations de plus en plus important et conduit, depuis 1987, à tous les niveaux de formation (BTS, ingénieurs, DESS...). Entre 1995 et 2000, le nombre global d'apprentis a connu une très forte augmentation, passant de 294 000 à 366 000. De 2000 à 2003, si ce nombre d'apprentis est resté assez stable, celui dans les formations post-baccalauréat a quant à lui continué de croître.

Tableau 36

| Évolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme de l'enseignement supérieur (1995-2003) (métropole + DOM) | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 |
| BTS/BTSA | 12 539 | 16 770 | 20 580 | 23 415 | 25 497 | 27 800 | 28 982 | 29 639 | 30 245 |
| DUT | 2 067 | 1 917 | 2 889 | 3 357 | 3 702 | 4 285 | 4 490 | 4 397 | 4 325 |
| Autres diplômes et | | | | | | | | | |
| Titres homologués de niveau III | 667 | 1 265 | 2 134 | 2 809 | 3 308 | 3 468 | 3 762 | 3 715 | 3 647 |
| Total niveau III | 15 273 | 19 952 | 25 603 | 29 581 | 32 507 | 35 553 | 37 234 | 37 751 | 38 217 |
| Licence | 56 | 41 | 184 | 312 | 411 | 692 | 1 298 | 2 203 | 3 004 |
| Maîtrise | 577 | 590 | 1 033 | 1 334 | 1 572 | 1 837 | 2 031 | 2 034 | 2 068 |
| Niveau nc licence maîtrise | 2 196 | 3 285 | 4 551 | 5 497 | 5 797 | 6 919 | 6 239 | 7 006 | 7 602 |
| Total niveau II | 2 829 | 3 916 | 5 768 | 7 143 | 7 780 | 9 448 | 9 568 | 11 243 | 12 674 |
| Diplômes ingénieurs | 1 734 | 2 044 | 2 777 | 3 539 | 4 171 | 4 644 | 5 086 | 5 514 | 6 218 |
| DESS | 193 | 275 | 438 | 603 | 941 | 1 162 | 1 461 | 1 614 | 1 772 |
| Niveau I nc DESS et ingénieurs | 21 | 122 | 35 | 294 | 285 | 379 | 305 | 386 | 388 |
| Total niveau I | 1 948 | 2 441 | 3 250 | 4 436 | 5 397 | 6 185 | 6 852 | 7 514 | 8 378 |
| Total apprentis enseignement supérieur | 20 050 | 26 309 | 34 621 | 41 160 | 45 684 | 51 186 | 53 654 | 56 508 | 59 269 |

Source : DEPP.

⁸⁰ *Idem NI*, n° 05.33.

⁸¹ RERS 2005, DEP-MEN.

Bien qu'encore très minoritaires en nombre, les formations par apprentissage dans le supérieur enregistrent donc depuis 1995 une hausse importante puisque leurs effectifs ont presque triplé depuis cette date. Les apprentis dans le supérieur représentaient en 1995 6,8 % de l'ensemble des effectifs d'apprentis, ils en représentent désormais 16,3 % (59 000 sur un total de 361 000).

Le BTS occupe une place prépondérante dans l'apprentissage du supérieur puisqu'il regroupe 51 % des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur. Cependant, les formations en apprentissage de niveau I et II ont aussi augmenté : leurs parts ont été multipliées par quatre en huit ans. En 2004, ils étaient 6 200 apprentis à préparer un diplôme d'ingénieur (essentiellement dans les spécialités de la mécanique-technologie et de l'électronique). Les autres apprentis se répartissent entre des diplômes très variés (de la licence au DESS), essentiellement dans le secteur du commerce, de la vente, de la comptabilité, de la gestion. La majorité (58 %) des jeunes inscrits en BTS ou en IUT par apprentissage est directement issue d'une terminale et plus du tiers des apprentis préparant un diplôme d'ingénieur (36 %) étaient en DUT l'année précédente.

Cette filière de formation constitue donc un élément important dans le développement de l'enseignement supérieur. Son développement permettrait d'offrir aux bacheliers de nouvelles opportunités de poursuite d'études dans le supérieur car elle ne représente pour l'instant que 2,6 % des effectifs du supérieur.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) pour les diplômes de l'enseignement supérieur

Conçue pour répondre aux besoins croissants de qualification dans le cadre de la « formation tout au long de la vie », la VAE mise en place en 2002 a rencontré un succès très rapide et très important, y compris pour les diplômes de l'enseignement supérieur. Avec 19 136 candidats en 2004, le nombre de dossiers examinés a connu un accroissement de 33 % par rapport à 2003, année qui, déjà, avait vu ce nombre s'accroître de 90 % à la suite du passage du processus de validation des acquis professionnels à celui de la

VAE ⁸². Globalement, en 2004, si près de quatre candidats sur dix tentaient d'obtenir un diplôme de niveau V (CAP, BEP...), près d'un quart visait un niveau IV (bac, BP...), un autre quart un diplôme de niveau bac +2 et un sur dix un bac +3 au minimum ⁸³. Dans l'enseignement supérieur, le nombre de candidats a donc été multiplié par trois en deux ans pour les diplômes universitaires et par quatre pour les BTS.

De fait, le diplôme qui a été obtenu le plus souvent par cette voie d'accès est depuis le début le BTS (3 948 diplômes complets délivrés en 2004). Il est maintenant suivi par le baccalauréat professionnel (2 750 diplômés), d'autres diplômes de l'enseignement secondaire : le CAP (2 104), le brevet professionnel (650), les mentions complémentaires (465), le BEP (450). D'autres diplômes de l'enseignement supérieur arrivent ensuite : les DESS-DEA (280), les licences professionnelles (260), les autres licences (250), les DUT-DEUST-DNTS ⁸⁴ (160).

Pour le BTS comme pour les autres diplômes de l'enseignement supérieur, bon nombre des candidats ont obtenu une partie du diplôme et pourront le compléter durant les années suivantes. Si, pour le BTS, les diplômes complets obtenus sont plus nombreux que les parties de diplôme, c'est globalement l'inverse pour les autres diplômes de l'enseignement supérieur (deux fois et demie plus de parties de diplôme que de diplômes complets). Les spécialités de BTS qui regroupent le plus de diplômés sont : assistance de direction, comptabilité et gestion des organisations, action commerciale et assistance de gestion PME-PMI (tableau 37).

Pour les BTS comme pour les autres diplômes, les deux tiers des diplômés ont entre trente et quarante-cinq ans.

⁸² François Ancel, « La validation des acquis de l'expérience poursuit son développement en 2004 », *NI*, n° 05.29, DEP-MEN.

⁸³ Chantal Labruyère (2006), « La VAE, quels candidats pour quels diplômes ? », *Bref*, n° 230, Céreq, mai.

⁸⁴ DUT : Diplôme universitaire de technologie, DEUST : Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques, DNTS : Diplôme national de technologie spécialisé.

Tableau 37

| Inscription et réussite des candidats aux BTS par la VAE par spécialité | | | |
|---|--------------|--|---|
| BTS les plus demandés en VAE en 2004 | Candidat(e)s | Candidat(e)s ayant obtenu un diplôme complet | Candidat(e)s ayant obtenu une partie du diplôme |
| Assistance de direction | 1 905 | 673 | 924 |
| Comptabilité-gestion des organisations | 775 | 271 | 414 |
| Action commerciale | 641 | 149 | 417 |
| Assistant (e) de gestion PME-PMI | 618 | 210 | 284 |
| Force de vente | 536 | 97 | 346 |
| Opticien (ne) lunetier | 268 | 176 | 61 |
| Informatique (adm. réseaux) | 201 | 78 | 97 |
| Hôtel-restaurant (arts culinaires) | 177 | 77 | 78 |
| Ventes productions touristiques | 152 | 51 | 88 |
| Maintenance industrielle | 143 | 69 | 60 |
| Économie sociale et familiale | 135 | 56 | 46 |
| Informatique de gestion | 116 | 37 | 67 |
| Transport | 113 | 46 | 44 |
| 0Électrotechnique | 108 | 27 | 53 |
| Hôtel-restaurant (gestion hôtelière) | 107 | 49 | 47 |
| Assurance | 97 | 24 | 55 |

Source : DEPP.

Aujourd'hui, plus de neuf établissements d'enseignement supérieur sur dix ont désormais mis en place ce dispositif. Ainsi, en 2004, quatre-vingt-un établissements de l'enseignement supérieur (hors CNAM) ont mis en place la VAE (contre soixante-quatorze l'année précédente et seulement cinquante-deux en 2002)⁸⁵. Dans l'ensemble, un mouvement à la hausse des diplômes attribués dans les universités traduit une forte adhésion chez les divers acteurs à accorder un diplôme complet aux candidats. Les DESS, DEA et les licences professionnelles sont, à l'Université, les diplômes les plus demandés dans le cadre de la validation des acquis. Ce renforcement de la demande va de pair avec le développement de l'offre en ce domaine.

⁸⁵ Annie Le Roux, « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2004 », *NI*, n° 05.28, DEP-MEN.

Ainsi, si le nombre de diplômés reste encore peu important, il ne faut cependant négliger l'importance de cette voie d'accès qui peut contribuer à l'atteinte de l'objectif traité dans ce rapport.

Tableau 38

| Évolution de la VAE pour les diplômés de l'enseignement supérieur | | 2002 | 2003 | 2004 |
|---|-------------------|-------|-------|-------|
| BTS | Candidats VAE | 1 622 | 6 168 | 7 804 |
| | Diplômes complets | 543 | 2 776 | 3 948 |
| | Diplômes partiels | 885 | 2 450 | 2 687 |
| Universités + CNAM | Candidats VAE | 1 545 | 3 919 | 4 563 |
| | Diplômes complets | 195 | 828 | 1 282 |
| | Diplômes partiels | 945 | 1 953 | 1 883 |

Source : DEPP.

Des dysfonctionnements à surmonter

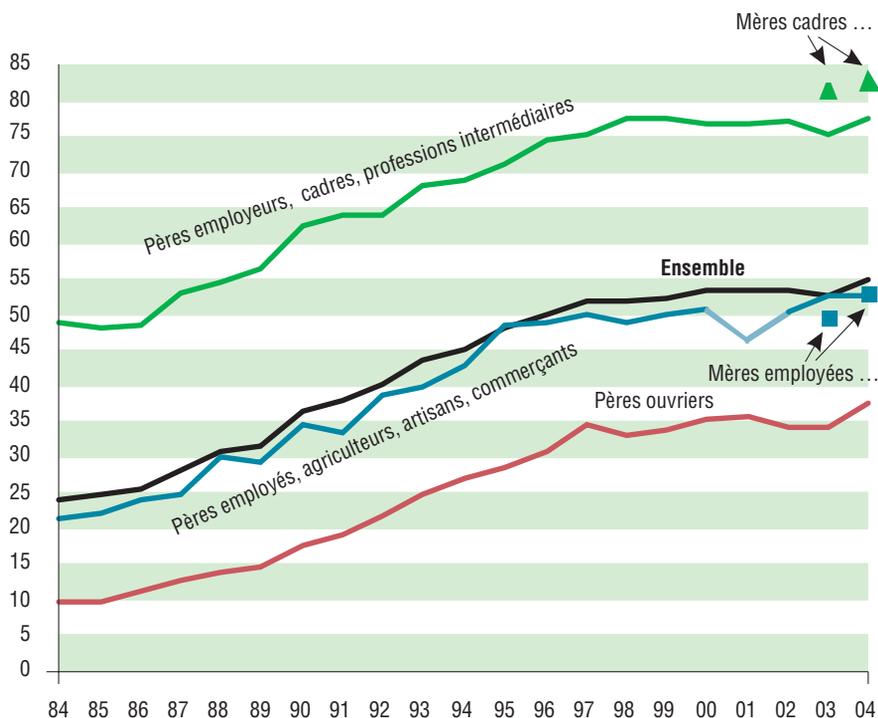
Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur

Les inégalités selon les professions et catégories sociales

Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur restent importantes. On peut observer que les proportions de jeunes issus des différentes catégories sociales ont certes évolué depuis vingt ans, mais que les courbes sont parallèles et que donc l'écart n'a que peu varié. Un jeune dont le père est chef d'entreprise, cadre ou profession intermédiaire a toujours deux fois plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur qu'un jeune dont le père est ouvrier.

Graphique 21

L'accès à l'enseignement supérieur par catégorie socioprofessionnelle



Lecture : Parmi les jeunes âgés de 20 et 21 ans en janvier 2004 (qui appartiennent donc aux générations 1982 et 1983), près de 78 % de ceux dont le père est employeur ou exerce une profession supérieure ou intermédiaire, suivent, ou bien ont suivi, des études supérieures (pour 82 % de ceux dont la mère exerce ce type de profession).

Source : INSEE, enquêtes Emploi 1984 à 2004 et panel des bacheliers DEPP, L'état de l'École, 2005.

Les inégalités d'accès selon les revenus

Les écarts d'accès à l'enseignement supérieur selon le revenu de la famille sont également très importants puisque les jeunes appartenant à une famille du décile le plus fortuné ont 3,5 fois plus de chance d'accéder à l'enseignement supérieur que les jeunes appartenant à une famille du décile le moins fortuné.

Tableau 39

| Taux de scolarisation par décile de revenus au sein des familles | | | |
|--|--|--|--------------------------------------|
| | Répartition des jeunes scolarisables (en milliers) | Proportion de jeunes scolarisés parmi les 3-24 ans | ... dont étudiants dans le supérieur |
| 1 ^{er} décile | 2 286 | 80 | 6 |
| 2 ^e décile | 1 978 | 78 | 7 |
| 3 ^e décile | 1 735 | 81 | 8 |
| 4 ^e décile | 1 605 | 83 | 9 |
| 5 ^e décile | 1 529 | 84 | 11 |
| 6 ^e décile | 1 478 | 87 | 13 |
| 7 ^e décile | 1 420 | 87 | 12 |
| 8 ^e décile | 1 378 | 90 | 14 |
| 9 ^e décile | 1 361 | 92 | 18 |
| 10 ^e décile | 1 393 | 94 | 21 |
| Ensemble | 16164 | 85 | 11 |

Note : Déciles de revenu initial par équivalent adulte (hors revenu des enfants).

Champ : Familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Sources : INSEE-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle INES, calculs INSEE – Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale. Education et redistribution.

Il est donc important de noter que l'enseignement supérieur bénéficie encore davantage aux professions les plus favorisées et aux familles les plus aisées. C'est encore particulièrement important dans les filières les plus sélectives (CPGE, grandes écoles d'ingénieurs ou de commerce).

Les laissés-pour-compte de la démocratisation scolaire

Dans son ouvrage *80 % au Bac... et après*⁸⁶, Stéphane Beaud explique que la démocratisation scolaire a conduit nombre d'élèves issus des milieux populaires dans les filières les moins prestigieuses de l'enseignement supérieur (en particulier la filière AES). La troisième vague de démocratisation (au milieu des années quatre-vingt), en touchant le second cycle secondaire et l'Université, a accentué la ségrégation existant entre les filières sélectives de l'enseignement supérieur – au sein desquelles se range l'essentiel des enfants de milieux favorisés – et les filières d'accès libre du 1^{er} cycle de l'Université. Les nouveaux publics étudiants sont intégrés à ces derniers

⁸⁶ *80 % au Bac... et après*, Stéphane Beaud, La découverte, collection « Textes à l'appui », 2002.

dans des *cursus* dont le régime est opposé à leur profil culturel (un rapport distancié à la culture légitime, au travail autonome).

Ces étudiants « malgré eux » se trouvent finalement embarqués dans une aventure qu'ils pressentent sans issue réelle. Du début jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, Stéphane Beaud a suivi trois des jeunes qu'il avait interrogés quelques années plus tôt, afin d'observer leurs premiers pas dans l'enseignement supérieur. Tous les trois ont en commun d'être inscrits en premier cycle AES. L'observation participante permet de mettre en évidence l'absence de toute socialisation estudiantine : ces jeunes vivent de façon ponctuelle et superficielle leur statut d'étudiant, ne fréquentent pas les instances de la vie universitaire (bibliothèque universitaire, restaurant universitaire, associations d'étudiants...) et préfèrent continuer à habiter leur quartier plutôt que de tenter une vie indépendante à proximité de la fac. Stéphane Beaud y voit une forme de résistance à l'acculturation : il s'agit de pénétrer un monde (celui de la culture savante et légitime) sans s'y laisser prendre au piège, tout en gardant des distances protectrices. C'est tout particulièrement en s'intéressant aux modalités concrètes de l'organisation de leur travail que l'auteur montre l'inadaptation de ces étudiants aux contraintes inhérentes aux études universitaires. L'auteur souligne de manière détaillée leur incapacité à planifier de façon autonome leur travail. Le temps universitaire, parce qu'il n'est marqué que par très peu de repères, est vécu comme un temps « fuyant », les scansion du « bon temps » scolaire, celui du lycée, n'étant plus là pour rappeler à l'ordre. Dès lors, le travail étudiant est vécu sous la forme d'un attermoisement permanent et angoissé au sein duquel l'inefficacité méthodologique s'ajoute à un rapport mythologique, presque magique au savoir. Son analyse conclut en une critique de l'incapacité de l'Université à prendre en charge ces jeunes issus de milieux populaires.

L'auteur ferraille en particulier contre les politiques dispendieuses de délocalisation des sites universitaires dans des villes modestes. Selon l'auteur, ces sites délocalisés ne permettent pas, en dépit de la proximité recherchée, une véritable socialisation estudiantine pour ces jeunes de la « démocratisation scolaire ». C'est d'ailleurs l'une des raisons du succès des classes de BTS qui restent implantées dans les locaux des lycées technologiques. L'entrée en STS n'entraîne aucun changement de l'environnement social ni de frais supplémentaires pour les familles à la différence de l'Université et dans une moindre mesure des IUT.

Place et réussite des filles

Un peu d'histoire

Depuis le début du XX^e siècle dernier, les filles ont massivement accédé à l'instruction publique. La féminisation de l'enseignement secondaire, tout d'abord, puis de l'enseignement supérieur par la suite, ont été des phénomènes en croissance continue. Depuis les années 1950 et surtout depuis 1960, la prolongation générale de la scolarité profite aux filles qui commencent alors à rattraper leur retard sur les garçons. Elles sont moins nombreuses à interrompre leurs études à l'issue du primaire et, par conséquent, elles sortent de moins en moins du système scolaire sans diplôme. En 1971, les « filles rattrapent les garçons » : à cette date, on compte pour la première fois plus de bachelières que de bacheliers. Dès lors, la scolarisation des filles a continué de se développer et la durée de leurs études de s'allonger. La croissance des effectifs féminins est régulière et continue, sans fluctuation ni régression. Après des débuts difficiles, les progrès de la féminisation sont rapides.

Dans l'ensemble des universités françaises, les filles représentent 3 % des étudiants en 1900, 9,6 % en 1905. Leur part atteint 25,8 % lors de la Première Guerre mondiale (1915), diminue dans les années suivantes (17,6 % en 1925) pour augmenter sans cesse ensuite : un tiers lors de la Seconde Guerre mondiale, 42 % en 1961, 46 % en 1971. La parité est atteinte à la fin des années 1970 et, à la rentrée 2002-2003, les filles représentent 56 % de ce 1,4 million d'étudiants de l'Université (hors IUT, STS et classes préparatoires) ⁸⁷.

Ce fait social incontestable explique en partie la démocratisation de l'institution scolaire française. Car si l'on assiste au fil du temps à une réduction des inégalités sociales à l'école, celle-ci est particulièrement perceptible chez les filles : « Le mouvement de baisse des inégalités sociales est plus précoce et plus marqué chez les filles. [...] Sur l'ensemble du siècle, les positions relatives des garçons et des filles face à l'école se sont profondément modifiées. Si, en début de période, on observe un certain cumul des inégalités de classe et de sexe, très vite, les filles prennent l'avantage dans tous les milieux sociaux ⁸⁸. »

Dès 1988, Roger Establet qualifie cette évolution de « mouvement de rupture », de « révolution » qui repose sur la réalisation dans le cadre scolaire, de modèles traditionnels inculqués aux filles. Les filles ne rejettent pas les modèles de comportements conformes à leur sexe, mais elles les utilisent pour réussir : « Pour parvenir à un résultat scolaire donné, les garçons et

⁸⁷ Marry C. (2004).

⁸⁸ Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001).

les filles trouvent dans les modèles traditionnels des handicaps et des atouts qui peuvent expliquer les modalités distinctes de réussite. Tout ce qui nécessite la compréhension réelle de la vie collective, l'attention aux intentions d'autrui, facilitera la réussite des filles. Tout ce qui exige, à l'inverse, agressivité, confiance forte en soi-même, facilitera la tâche des garçons. Mais ce dernier point est bien connu. Que les filles puissent trouver, dans les comportements, qui leur ont été inculqués pour se soumettre, des atouts pour l'emporter, voilà le neuf et le subversif »⁸⁹.

Malgré ce fait social indiscutable qui semble ébranler les lois de la reproduction sociale, il n'en reste pas moins que les filles continuent à se conformer aux stéréotypes de sexes quand il s'agit de choisir leur orientation. L'expansion des scolarités féminines s'est accomplie dans le « strict respect de l'ordre scolaire établi : aucun bouleversement, ni dans le régime de la méritocratie, ni dans le mécanisme de l'hérédité sociale, ni même enfin dans les ségrégations sexuelles des différentes filières⁹⁰ ». L'essor des scolarités féminines ne s'est pas accompagné d'une diversification des filières et des spécialités suivies par les filles, ne facilitant ainsi guère l'accession des femmes aux professions « masculines ». Tous les sociologues s'accordent pour constater que la partition sexuée des filières scolaires est loin d'être un épiphénomène⁹¹. Au lycée, on compte plus de 80 % de filles en section générale littéraire (L) et près de 65 % en section technologique tertiaire (STT). De façon symétrique, les garçons monopolisent les sections technologiques industrielles et restent majoritaires dans les sections générales scientifiques. De même, concernant les formations professionnelles courtes, plus de 85 % des effectifs féminins sont regroupés dans seulement quatre spécialités (secrétariat, comptabilité, commerce et santé)⁹². À l'Université, au fil des générations, les filles ont diversifié leurs orientations scolaires et professionnelles au profit du droit, de l'économie et de la médecine. Elles ont toutefois renforcé leur présence en lettres et restent minoritaires au sein des filières scientifiques et techniques (tableau 40). Au niveau des grandes écoles, si les écoles de commerce se caractérisent par leur mixité, celles d'ingénieurs demeurent un bastion masculin. Les filles sont encore moins nombreuses dans les écoles qui pratiquent une sélection sévère à l'entrée et qui jouent un rôle important dans la production des « élites » ; par exemple, le taux de féminité à l'École Polytechnique frôle à peine les 16 %⁹³... « L'histoire des scolarités est donc celle d'un renversement des inégalités

⁸⁹ Establet R. (1988), *ibid*, p. 89

⁹⁰ Establet R. (1988), *ibid.*, p. 85.

⁹¹ Duru-Bellat et Terrail (1995).

⁹² Duru-Bellat et Jarlégan (2001).

⁹³ Source : École polytechnique ; Bureau des études in Marry 2004.

sexuées au bénéfice des filles [...]. Cette histoire est aussi celle d'un maintien d'orientations moins favorables et de clivages sexués ⁹⁴ ».

Tableau 40

Évolution de la part des filles dans la population étudiante selon les disciplines (en %)

| Disciplines | 1961-1962 | 1971-1972 | 1982-1983 | 1990-1991 | 2002-2003 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Lettres | 63 | 67 | 68 | 71 | 73 |
| Droit | 29 | 39 | 53 | 57 | 64 |
| Sciences | 32 | 33 | 33 | 35 | 37 |
| Médecine | 26 | 32 | 44 | 47 | 58 |
| Sciences économiques | | 27 | 42 | 49 | 50 |
| Toutes disciplines | 42 | 46 | 51 | 54 | 56 |
| Effectifs totaux (filles et garçons) | 241 000 | 306 000 | 402 000 | 1 339 900 | 1 428 900 |

Source : DEP, Repères et références statistiques in Marry 2004.

Depuis lors, les sociologues de l'éducation n'ont cessé de souligner ce double phénomène d'augmentation du capital scolaire des jeunes filles et de maintien d'une forte ségrégation au sein des filières du système scolaire, à tous les niveaux de formation.

Christian Baudelot et Roger Establet – proches des thèses de Pierre Bourdieu – expliquent ce paradoxe par la réalisation, dans le cadre scolaire, d'un *habitus* sexué de soumission et de docilité qui permettrait aux filles de répondre, plus que les garçons, aux attentes du système scolaire tout en restant cantonnées dans des filières « féminines », c'est-à-dire en conformité avec les stéréotypes de sexes qui associent certaines qualités « féminines » à certains métiers ⁹⁵.

Marie Duru-Bellat – proche de la théorie de l'acteur et s'appuyant sur les thèses de Raymond Boudon – privilégie quant à elle l'explication des orientations typiquement féminines comme des choix raisonnables, résultats de stratégies conscientes et rationnelles et non comme des choix « dupes » liés à une intériorisation de la domination masculine... ⁹⁶

Une troisième perspective souligne le caractère *in fine* plus contraint et plus conforme des choix masculins. Ces derniers seraient ainsi davantage

⁹⁴ Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001).

⁹⁵ Baudelot, Establet (1992).

⁹⁶ Duru-Bellat (1990).

soumis à un impératif de « réussite » et d'investissement quasi exclusif dans les études et la carrière professionnelle ⁹⁷.

Quoi qu'il en soit, tous ces auteurs s'accordent sur le fait que la progression extraordinaire des jeunes filles dans l'institution scolaire au cours du siècle dernier ne s'est pas traduit par une généralisation d'une véritable mixité des filières.

Les filles dans les disciplines scientifiques : qu'en est-il aujourd'hui ?

Si les filles représentent actuellement près de la moitié des effectifs des classes de 1^{re} scientifique et de terminale S, elles ne représentent qu'environ un quart des étudiants en classes préparatoires scientifiques. En outre, la part des filles est de 24 % dans l'ensemble des écoles d'ingénieurs et elle se réduit même à environ 15 % dans les écoles d'ingénieurs les plus prestigieuses. D'un rapport d'environ une fille pour un garçon en classe de 1^{re} S, on se retrouve à un rapport d'une fille pour six garçons dans les grandes écoles d'ingénieurs. La chute la plus importante se situe entre la terminale S et les classes préparatoires scientifiques où la part des filles baisse pratiquement de moitié. On peut se demander pourquoi les filles titulaires d'un baccalauréat scientifique s'orientent tellement moins que leurs homologues masculins vers les classes préparatoires scientifiques.

Depuis les années 1980, de nombreux travaux émanant de sociologues et de psychologues ont permis d'avancer plusieurs pistes explicatives concernant la moindre présence des filles dans les formations scientifiques et plus particulièrement dans celles où les mathématiques et la physique occupent une place prépondérante dans la durée des enseignements et dans le poids qui leur est attribué aux examens et aux concours. D'après toutes ces analyses, il apparaît que la résistance des filles à entrer massivement dans les filières scientifiques et notamment dans celles qui sont considérées comme les plus prestigieuses est à mettre en relation avec l'éducation familiale et scolaire et avec la manière dont la société définit les rapports sociaux entre les hommes et les femmes car cette définition détermine largement l'éducation.

On peut dégager trois points importants pouvant expliquer pourquoi peu de filles titulaires d'un baccalauréat scientifique s'orientent en classes préparatoires ⁹⁸.

⁹⁷ Ferrand M., Imbert F. Marry C. (1999).

⁹⁸ Cf. analyse de Christine Fontanini, *Les filles face aux classes de mathématiques supérieures et spéciales : analyse des déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique à leur sexe*, thèse de doctorat sciences de l'éducation (NR), université de Bourgogne, février 1999.

Le premier point concerne le fait que les filles ne se dirigent pas globalement en 1^{re} S et en terminale S avec les mêmes objectifs que les garçons. En effet, au lycée, les filles s'engagent plutôt dans cette filière la plus prisée pour se laisser toutes les portes ouvertes vers l'enseignement supérieur alors que les garçons font plus ce choix pour se diriger après leur baccalauréat vers des études scientifiques.

Le deuxième point est relatif aux choix et aux attitudes différents entre les filles et les garçons au cours de leur terminale S. Par exemple, les filles sont plus nombreuses que les garçons à opter pour la spécialité « sciences de la vie et de la terre » (SVT) et elles regrettent plus souvent que les garçons de s'être orientées en terminale S. Les filles apprécient moins la physique que leurs homologues masculins et elles se dévaluent plus sévèrement qu'eux.

Le troisième point se rapporte à des différences de projets professionnels entre les filles et les garçons, des projets qui se construisent principalement en référence aux stéréotypes sociaux et en fonction des professions occupées plutôt par les femmes et par les hommes. La faible orientation des bacheliers scientifiques vers les classes préparatoires scientifiques est donc liée à une succession d'attitudes, de projections et de choix différents entre les élèves des deux sexes en terminale S, associés aux rapports sociaux de sexe actuels.

L'enseignement supérieur scientifique : sciences fondamentales ou sciences appliquées ?

Depuis une dizaine d'années, la situation de l'enseignement supérieur scientifique est considérée en crise : diminution du nombre de bacheliers choisissant ces filières de formations et par conséquent, stagnation, voire diminution, du nombre de jeunes diplômés⁹⁹.

Au départ, le bac

Au départ, ce sont essentiellement les bacheliers généraux et plus particulièrement de la filière S qui alimentent les filières scientifiques supérieures. Or, entre 1995 et 2004, on constate que la part des bacs généraux a baissé de cinq points dans une génération. Cette part, qui était de 37,2 % en 1995 n'est

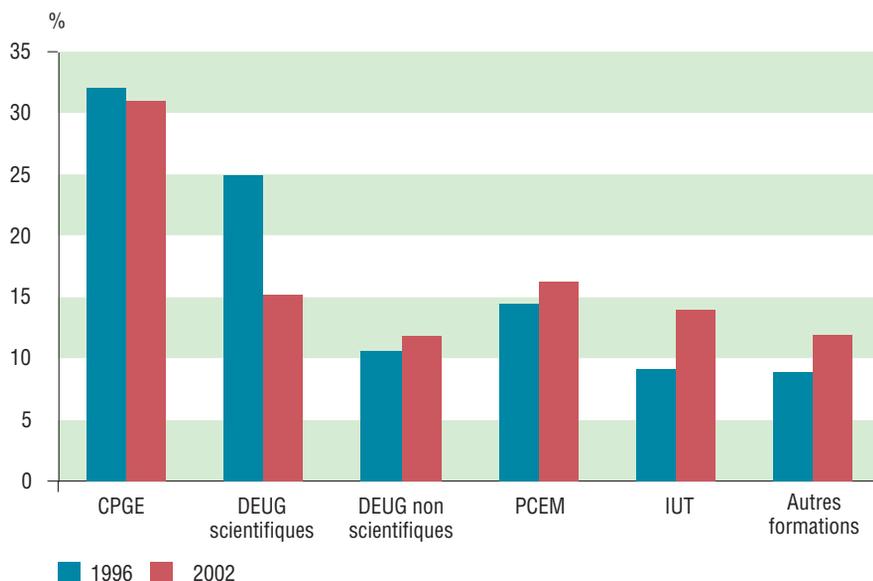
⁹⁹ Définition du champ des « études scientifiques » : les sciences exactes et du vivant, les sciences technologiques et de l'ingénieur, les disciplines médicales et paramédicales. Outre les données disponibles grâce à la DEP, une étude a été commanditée par la Mission HCE3 auprès du LIRHE, dont les conclusions éclaireront l'état des lieux des études scientifiques supérieures en France.

plus que de 32,3 % en 2004. Cependant, le nombre de bacheliers S n'a pas diminué, si bien que leur part au sein des bacs généraux a légèrement progressé.

Autre constat important : la répartition entre les garçons et les filles au sein du bac général se fait de plus en plus en faveur des filles : en 2004, l'accès au bac des filles est largement plus important (67,8 %) que celui des garçons (56,0 %). Or, les études scientifiques ont toujours été plus souvent entreprises par des bacheliers que des bachelières. En effet, si les filles s'orientent plus souvent que les garçons en 1^{re} générale, elles choisissent moins fréquemment une 1^{re} S (45 % des 1^{re} S sont des filles)¹⁰⁰. Ainsi, les filles dont la part au sein des bacheliers généraux dépasse largement celle des garçons, sont toujours minoritaires au sein du bac S (sauf pour la première fois dans l'option SVT en 2004) et, de fait, elles alimentent peu les DEUG scientifiques et ne peuvent compenser le phénomène de désaffection.

Graphique 22

Choix d'orientation des bacheliers S ou à l'heure



Source : DEPP.

¹⁰⁰ Fabienne Rosenwald (2006), « Les filles et les garçons dans le système éducatif », *NI*, n° 06.06, DEP-MEN, février.

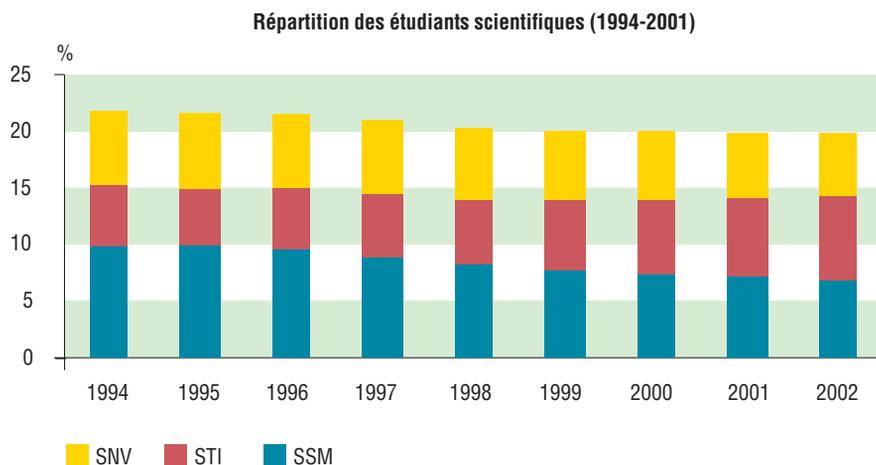
Les études scientifiques

De manière générale, la part des étudiants en sciences (toutes formations scientifiques confondues) a diminué depuis une dizaine d'années. Mais au sein des spécialités scientifiques, ce sont les disciplines scientifiques fondamentales (sciences et structures de la matière – SSM) qui ont vu leur part se réduire, et dans une moindre mesure celles de la nature et de la vie (SNV), au profit des sciences et techniques de l'ingénieur (STI) : les bacheliers scientifiques préfèrent poursuivre des études scientifiques plus appliquées au détriment des sciences fondamentales.

C'est à l'Université que le DEUG scientifique est en perte de vitesse : de 150 000 étudiants inscrits en 1994, il n'accueille plus qu'environ 100 000 étudiants dix ans plus tard.

Graphique 23

Maintien des sciences et technologie de l'ingénieur (STI)



Source : DEPP.

La désaffection des DEUG scientifiques par les bacheliers varie, de plus, selon les disciplines. Ce sont les sciences fondamentales (physique, chimie...) qui ont perdu plus du quart de leurs effectifs entre 1995 et 2001. En revanche, les sciences appliquées (sciences et techniques industrielles) et les écoles d'ingénieurs (surtout les écoles d'ingénieurs universitaires) ont vu leurs effectifs croître respectivement de 27,3 % et 23,5 % (33,4 % pour les écoles d'ingénieurs universitaires).

Tableau 41

Évolution des effectifs des filières scientifiques entre 1995-1996, 2000-2001 et 2004-2005 (métropole + DOM)

| Filières | Effectifs totaux | | | Évolution | Évolution | Dont 1 ^{er} cycle | | | Évolution | Évolution |
|--|------------------|-----------|-----------|---------------------|---------------------|----------------------------|-----------|-----------|---------------------|---------------------|
| | 1995-1996 | 2000-2001 | 2004-2005 | (en %) 1995-2000 | (en %) 2000-2004 | 1995-1996 | 2000-2001 | 2004-2005 | (en %) 1995-2000 | (en %) 2000-2004 |
| Université sciences (1) | 320 346 | 284 156 | 264 999 | -11,3 | -7,2 | 149 688 | 118 956 | 100 312 | -20,5 | -18,6 |
| Dont Physique | 68 130 | 36 651 | | -46,2 | | 45 689 | 24 359 | | -46,7 | |
| Sciences nature et vie | 97 871 | 84 374 | | -13,8 | | 53 516 | 39 179 | | -26,8 | |
| Sciences et techniques industrielles. | 39 521 | 52 399 | | 32,6 | | 8 412 | 10 891 | | 29,5 | |
| Informatique | | | | | | | | | | |
| | 12 186 | 17 009 | | 39,6 | | 392 | 1 263 | | 222,2 | |
| Université Santé | 152 811 | 140 669 | 166 395 | -7,9 | 15,4 | 55 821 | 46 877 | 65 356 | -16 | 28,3 |
| Université sciences et santé | 473 157 | 424 825 | 431 394 | -10,2 | 1,5 | 205 509 | 165 833 | 165 668 | -19,3 | -0,1 |
| IUT secteur de la production (2) | 47 256 | 51 917 | 46 997 | 9,9 | -10,5 | 47 256 | 51 917 | 46 997 | 9,9 | -10,5 |
| IUT informatique | 7 399 | 9 934 | 8 319 | 34,3 | -19,4 | 7 399 | 9 934 | 8 319 | 34,3 | -19,4 |
| STS secteur de la production (2) | 87 049 | 89 686 | 81 593 | 3 | -9,9 | 87 049 | 89 686 | 81 593 | 3 | -9,9 |
| CPGE sciences | 47 875 | 44 373 | 46 467 | -7,3 | 4,5 | 47 875 | 44 373 | 46 467 | -7,3 | 4,5 |
| Ingénieurs (3) | 53 663 | 62 089 | 68 786 | 15,7 | 9,7 | 8 366 | 10 349 | | 23,7 | |
| Total des filières scientifiques et techniques | 716 399 | 682 824 | 636 559 | -4,7 | -7,3 | 403 454 | 372 092 | | -7,8 | |
| Université hors sciences et santé | 909 337 | 882 862 | | -2,9 | | 480 847 | 434 390 | | -9,7 | |
| Filières non scientifiques hors Université (4) | 306 292 | 322 861 | | 5,4 | | 220 227 | 242 488 | | 10,1 | |
| Total filières non scientifiques et techniques | 1 215 629 | 1 205 723 | | -0,8 | | 701 074 | 676 878 | | -3,5 | |
| Total (4) | 1 932 029 | 1 888 547 | | -2,3 | | 1 104 528 | 1 048 970 | | -5 | |
| Total général | 2 167 436 | 2 161 064 | 2 268 423 | -0,3 | | | | | | |

(1) Y compris écoles universitaires d'ingénieurs et INP.

(2) C'est-à-dire débouchant sur des métiers de l'industrie ou des laboratoires, à l'exclusion donc des métiers administratifs.

(3) Non compris écoles universitaires d'ingénieurs.

(4) Non compris écoles de commerce, écoles juridiques et administratives, écoles d'art.

Source : MEN – DPD – DEP, Note d'information 01-53,05-24-05-33 et RERS MEN DPD 1996, 2003 et 2005.

Autre caractéristique importante des filières scientifiques universitaires : les filles y sont sous-représentées. Par exemple, elles sont minoritaires en licences et maîtrises scientifiques (environ 35 %) et en écoles d'ingénieurs (25 %). Globalement, les filles réalisent à l'école, au collège, au lycée mais aussi à l'Université de meilleurs parcours scolaires et de formation que les garçons. Elles sont plus nombreuses à obtenir leur bac que les garçons et réussissent mieux leurs études supérieures. Ainsi, 69 % des filles obtiennent leur licence en un an contre 59 % des hommes. Ce constat se retrouve dans toutes les disciplines, particulièrement en sciences : 73 % de réussite pour les

étudiantes en sciences contre 59 % pour les étudiants ¹⁰¹. Or, un autre paradoxe important est celui des choix d'orientation au lycée, et plus tard dans l'enseignement supérieur, selon le genre. Dès le lycée, les filles et les garçons ont des orientations différentes selon l'opinion qu'ils ont de leur niveau en sciences ou en lettres. Ainsi, seules 64 % des filles qui jugeaient avoir un très bon niveau de mathématiques au collège sont allées en terminale S contre 78 % des garçons de même profil (38 % des filles qui jugeaient avoir un très bon niveau en français sont allées en terminale S, contre 62 % des garçons de même profil). Par conséquent, elles sont moins représentées au sein des bacs S. Et ces choix d'orientation ont des répercussions sur le paysage des formations supérieures : certaines formations sont très féminisées (écoles paramédicales et sociales, universités de lettres et sciences humaines, IUFM), d'autres accueillent majoritairement des bacheliers (universités scientifiques et de technologie, écoles d'ingénieurs, IUT, INP ¹⁰²).

Tableau 42

| Part des bacs S dans des filières universitaires autres que scientifiques | | |
|---|------------------|------------------|
| Part des bacs S | 1996-1998 | 2002-2003 |
| Lettres-sciences du langage-arts | 8,1 % 24 135 | 10,3 % 22 028 |
| Langues | 7 % 32 689 | 10,0 % 28 874 |
| Sciences humaines et sociales | 9,5 % 43 370 | 12,7 % 44 181 |
| Droit-sciences politiques | 11,2 % 34 181 | 14,4 % 31 308 |

Sources : RERS 1998 et RERS 2005, DEP – MEN.

Cette chute du nombre d'étudiants en DEUG scientifique est due à la conjugaison de plusieurs facteurs :

- La baisse des entrées à l'Université des nouveaux bacheliers (-10 points entre 1995 et 2001).
- Les bacheliers concernés s'orientent de plus en plus vers les filières sélectives. Par exemple, les meilleurs bacheliers S qui ont passé leur bac à l'heure (dix-huit ans) ou en avance (moins de dix-huit ans) préfèrent intégrer des filières sélectives (CPGE, médecine, IUT, STS et particulièrement vers les classes préparatoires intégrées aux grandes écoles qui se sont multipliées ces dernières années) que les DEUG scientifiques.
- Le nombre de bacheliers S qui s'orientent vers les filières autres que scientifiques (sciences humaines et sociales, droit-sciences politiques...), filières auxquelles ils n'étaient *a priori* pas destinés, est en constante progression.

¹⁰¹ Fabienne Rosenwald (2006), « Les filles et les garçons dans le système éducatif », *NI*, n° 06.06, DEP-MEN, février.

¹⁰² INP : Institut national polytechnique

En résumé, les deux phénomènes les plus importants qui contribuent à cette désaffection des filières scientifiques sont **un changement d'orientation des bacheliers S**, soit vers des filières sélectives, soit vers des filières non scientifiques, et la **diminution des candidats capables de rejoindre les DEUG scientifiques** (proportion de bacs généraux en baisse avec une augmentation de la part des bacheliers bien moins souvent titulaires d'un bac S).

Notons cependant que cette chute des effectifs en DEUG sciences est en partie freinée par l'apport des étudiants étrangers. La présence des étudiants étrangers permet aussi aux effectifs d'étudiants inscrits en 2^e et 3^e cycles de sciences de se maintenir voire de légèrement augmenter.

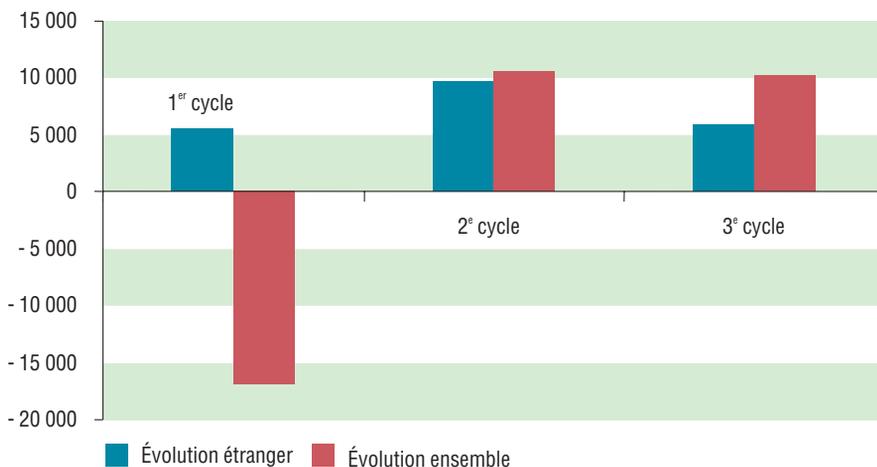
Enfin, le choix d'un bac scientifique par les lycéens **relève souvent plus d'une garantie de choix d'orientation que d'une vocation scientifique**. En effet, ce choix est plus souvent motivé par l'éventail des choix de poursuites d'études auquel ce bac donne accès que par l'attrait des sciences. Ainsi, seuls 44 % des bacheliers scientifiques déclarent avoir choisi cette filière par goût des sciences.

L'augmentation de la part des bacs scientifiques dans les DEUG d'autres filières du supérieur non scientifiques démontre bien que le choix d'un bac S n'a été qu'une orientation d'opportunité.

Pour exemple, la part des bacheliers S dans les filières des lettres et sciences humaines ou droit et sciences politiques a augmenté de plus de deux ou trois points en six ans.

Graphique 24

Évolution des effectifs des disciplines scientifiques entre 1998 et 2003, part des étudiants français et étrangers



Source : DEPP.

De l'usage du bac S et des filières scientifiques

Ici, bien sûr se pose la question des raisons du choix d'une filière scientifique pour les lycéennes et lycéens et celle de l'usage du bac S. Si le bac S est considéré comme un bac d'excellence aussi bien par les professeurs que par les parents des lycéens, c'est parce qu'il offre le plus de choix de poursuites d'études dans l'enseignement supérieur et qu'il conduit aux formations les plus prestigieuses. Ainsi, le bac S et les matières scientifiques sont plus des instruments de sélection pour l'accès aux filières sélectives que l'expression d'une réelle vocation scientifique. Les résultats des enquêtes PISA 2000 et 2003 tendent à confirmer l'usage des matières scientifiques comme instrument de sélection au détriment de l'acquisition d'une culture scientifique : les élèves français réalisent de bonnes performances en culture mathématique et en résolution de problèmes mais obtiennent des résultats moyens en culture scientifique. Ces résultats n'épuisent cependant pas la question de la qualité, ni celui des contenus des programmes

Nous l'avons vu, une proportion croissante des titulaires de bacs S poursuit des études dans des filières autres que scientifiques et ils y réussissent bien. On observe même que cette proportion augmente avec le niveau de formation. Or, au moment où on s'interroge sur la crise des vocations scientifiques, il serait bon de réfléchir à ce paradoxe. En réalité, un certain nombre de bacheliers scientifiques sont des jeunes attirés par des études littéraires ou par les sciences humaines et sociales, qui ont passé le « bon » bac suite aux diverses pressions du système éducatif et de la famille. Ces jeunes s'engagent ensuite dans des filières plus proches de leurs goûts en s'inscrivant dans des filières non scientifiques pour y réaliser, souvent avec succès, un autre *cursus*. Ils soulignent ainsi un des biais du système d'orientation du secondaire. Ceci est un des exemples importants d'effet de report des dysfonctionnements de la politique d'orientation du secondaire sur le fonctionnement de l'Université et de l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Crise des sciences et/ou crise des emplois scientifiques ?

La désaffection des étudiants en sciences, particulièrement vive en 1^{er} cycle universitaire de sciences fondamentales et amorcée en 1995, se poursuit inexorablement depuis. Cette désaffection concerne aussi la plupart des pays de l'OCDE mais la France semble être parmi les pays européens les plus touchés.

Les premières études sur l'emploi des scientifiques réalisées par le Céreq datant des années quatre-vingt avaient mis en évidence une relation très forte entre formations générales en sciences et métiers de l'enseignement d'une part, entre formations scientifiques spécialisées (universitaires ou en écoles d'ingénieurs) et carrières d'ingénieurs d'autre part. La croissance soutenue des emplois de cadres techniques et d'ingénieurs compensait largement les fluctuations du nombre de postes offerts aux concours d'enseignants ; les deux grandes catégories d'emplois, enseignants-chercheurs et ingénieurs auxquels pouvaient s'ajouter ceux de techniciens, apparaissaient alors comme les débouchés « naturels » des formations scientifiques et l'adéquation quantitative entre formés et recrutés était grande.

Mais en période de mauvaise conjoncture économique, les enquêtes d'insertion professionnelle ont montré une perte des avantages relatifs des diplômés de sciences : la dernière enquête du Céreq montre ainsi que l'accès à l'emploi des diplômés de 2^e et 3^e cycles universitaires scientifiques s'est fortement dégradé au début des années 2000, même s'ils semblent conserver – globalement – des avantages nets en termes de salaire, de statut de l'emploi et de catégorie sociale par rapport aux autres disciplines.

Concernant les emplois occupés, il s'avère que sur le cœur de métier de « l'emploi scientifique » n'est réellement accessible qu'aux Docteurs et aux lauréats des concours d'enseignement en sciences fondamentales. En revanche, les jeunes diplômés en deçà du niveau bac +5 sont nettement moins nombreux à intégrer ce type d'emplois : plus de 40 % des diplômés de maîtrise (43 %) de licence (45 %) ou de DEUG (59 %) s'insèrent sur des emplois qui n'ont *a priori* rien à voir avec leur spécialisation.

Par ailleurs, la concurrence entre sciences appliquées et sciences fondamentales pour l'accès à ces emplois scientifiques est plutôt favorable aux premiers : les diplômés de sciences fondamentales y accèdent en effet plus lentement et sont finalement moins bien représentés dans les fonctions techniques et l'emploi technologique. Ceux qui ne s'insèrent pas sur les traditionnels emplois de recherche ou d'enseignement accèdent donc plus difficilement que leurs homologues de sciences appliquées aux emplois scientifiques. Au final, les diplômés en sciences fondamentales rencontrent donc des conditions d'insertion professionnelle plus difficiles mais ils connaissent également une moindre valorisation – en termes de qualification et de rémunération – de leur diplôme que les sortants diplômés d'une formation en sciences appliquées.

La « crise des sciences » – au-delà de la crise des vocations – semble donc pouvoir également s'expliquer par une crise des emplois scientifiques : la proportion de chercheurs et d'enseignants-chercheurs du secteur public ne cesse effectivement de se réduire sans que les débouchés sur des postes de chercheurs du secteur privé, bien qu'en augmentation, ne parviennent à les compenser.

Ces résultats et analyses sont extraits de : *Les Filières scientifiques et l'emploi. Étude sur l'insertion professionnelle des jeunes formés en sciences fondamentales v/s sciences appliquées*, C. Béduwé, B. Fourcade, JF. Giret, S. Moullet, 2006, rapport de recherche LIRHE-Céreq pour le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la Direction de l'évaluation et de la prospective et la Mission éducation économie emploi.

L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur

La question de l'insertion professionnelle des jeunes et notamment des diplômés de l'enseignement supérieur a émergé à partir des années soixante-dix avec la massification de l'enseignement secondaire et supérieur et l'augmentation du chômage des jeunes. C'est à cette époque qu'ont été mis en place les premiers dispositifs d'enquêtes d'insertion, avec notamment la création du Céreq.

L'insertion professionnelle des jeunes constitue un enjeu important sur différents plans. Sur le plan politique, la sensibilisation et la mobilisation des jeunes vis-à-vis des politiques gouvernementales d'insertion peuvent être fortes et avoir des répercussions politiques importantes (exemple du CPE). D'un point de vue économique, la mauvaise utilisation – voire le gaspillage – des ressources humaines a des coûts psychologiques et financiers importants. Enfin, du point de vue social, on sait que le travail demeure un élément fort de l'insertion sociale des jeunes et que les conséquences du chômage ou d'une mauvaise insertion professionnelle sont désastreuses non seulement au niveau individuel, mais aussi collectif.

Une insertion professionnelle qui se complexifie

Le processus d'insertion peut être défini comme un « processus par lequel un individu, n'ayant jamais appartenu à la population active, atteint une position stabilisée dans le système d'emploi »¹⁰³ ; or, les différentes études du Céreq montrent que ce processus est tendanciellement, depuis trois décennies, plus long et plus complexe. Mais la complexification des parcours d'insertion des jeunes et, du même coup, celle de leur analyse, ne doit pas faire oublier certaines constantes.

Parmi celles-ci, on peut mettre en avant l'effet structurel du niveau de diplôme. En effet, la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes en général et des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur en particulier, est toujours fortement corrélée au niveau de sortie du système scolaire. Les influences de ce dernier sont multiples : elles se traduisent par un accès plus rapide et durable au monde du travail ainsi que des conditions d'emploi plus favorables au bénéfice des jeunes qui ont les niveaux de formation les plus élevés et qui y ont obtenu un diplôme. Ces influences sont certes d'ampleur variable dans le temps et selon les indicateurs d'insertion auxquels on s'attache. Néanmoins, elles perdurent au fil de générations de jeunes qui pourtant n'entrent pas sur le marché du travail sous

¹⁰³ Michel Vernières (1993), *Formation Emploi, enjeu économique et social*, Éditions Cujas.

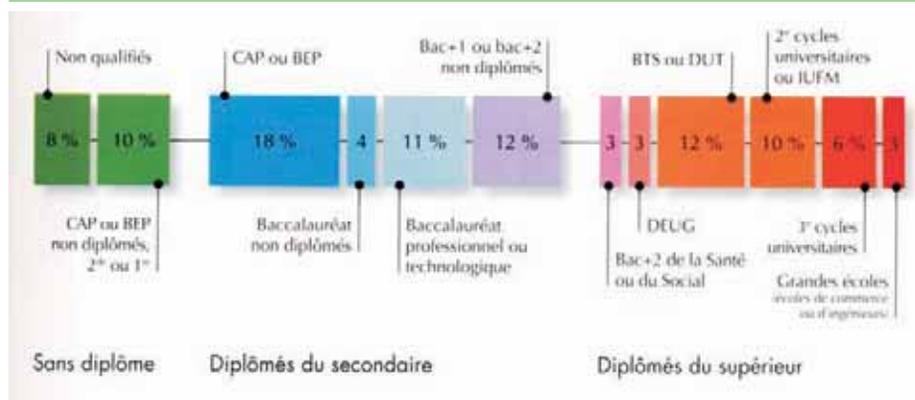
les mêmes auspices : les effets de sélection par la formation subsistent au-delà des évolutions de la conjoncture ¹⁰⁴ (annexe 1).

Une insertion professionnelle difficile ?

La dernière génération de sortants de l'enseignement supérieur observée par le Céreq ¹⁰⁵ est entrée sur le marché du travail en 2001. Son insertion professionnelle s'est donc inscrite dans un contexte économique difficile. L'économie française a connu un net ralentissement à partir de 2001 et celui-ci s'est poursuivi les années suivantes. Le produit intérieur brut n'a augmenté que de 1,2 % en 2002 et en 2003, son taux de croissance était seulement de 0,5 % (soit le plus faible depuis dix ans). Seuls 90 000 emplois ont été créés au cours de l'année 2002 (contre 240 000 l'année précédente). Cette tendance s'est encore aggravée en 2003 puisque le nombre des emplois, en équivalent temps plein, a diminué dans le secteur tertiaire marchand comme dans le secteur industriel ¹⁰⁶. Le ralentissement de l'économie s'est traduit par un accroissement du taux de chômage à partir du milieu de l'année 2001, taux qui atteignait 9,9 % en 2003. Cette hausse a en premier lieu touché les jeunes de moins de vingt-cinq ans et en 2003, 21,3 % d'entre eux recherchaient un emploi.

Graphique 25

Répartition des sortants du système éducatif



Source : Céreq « Génération 1998 », *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Céreq, 2005.

¹⁰⁴ José Rose, « D'une Génération à l'autre... Les «effets» de la formation sur l'insertion », *Bref*, n° 222, Céreq, septembre 2005.

¹⁰⁵ Génération 2001 interrogée en 2004

¹⁰⁶ *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Céreq, 2005.

Pourtant, même si certains d'entre eux ont rencontré de réelles difficultés, dans leur ensemble, les diplômés de l'enseignement supérieur ont, pendant leurs trois premières années de vie active, été relativement épargnés par le chômage. Plus de la moitié d'entre eux n'a connu aucune période de chômage et un quart, une période de chômage inférieure à six mois. L'accès rapide et durable à l'emploi concerne près de 80 % d'entre eux (contre 31 % des jeunes qui sortent de l'école sans aucune qualification). Ce taux monte à 83 % pour les sortants des écoles d'ingénieurs.

La grande majorité des jeunes diplômés du supérieur (entre 72 et 77 %) sont, trois ans après leur entrée dans la vie active, sur un emploi à durée indéterminée (contre seulement 47 % des jeunes sans qualification). Cette proportion s'élève à 92 % pour les diplômés des écoles d'ingénieurs.

Tableau 43

| Quelques indicateurs d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (en %) | | | | |
|--|--------|----------|------------------|--------------------------|
| | Bac +2 | 2e cycle | 3e cycle, écoles | Ensemble de la cohorte** |
| Pendant les trois premières années | | | | |
| Accès immédiat et durable à l'emploi | 81 | 74 | 79 | 68 |
| N'ont jamais connu le chômage | 57 | 66 | 53 | 53 |
| Ont connu moins de six mois de chômage | 81 | 80 | 75 | 72 |
| Leur premier emploi est un CDI | 32 | 51 | 56 | 36 |
| Salaire médian au premier emploi (en €) * | 1 120 | 1 190 | 1 660 | 1 050 |
| Trois ans après leur entrée sur le marché du travail | | | | |
| Ils sont au chômage | 7 | 9 | 9 | 15 |
| Ils ont un CDI | 73 | 72 | 77 | 67 |
| Dont directement recrutés sur ce contrat | 59 | 87 | 84 | 67 |
| Salaire médian (en €) * | 1 300 | 1 450 | 1 950 | 1 200 |

(*) *Salaire mensuel net.*

(**) *Tous niveaux et diplômes confondus (y compris non qualifiés et sortants de l'enseignement secondaire.*

Source : *Enquête « Génération 2001 ». Interrogation en 2004.*

Une insertion professionnelle conditionnée par l'obtention d'un diplôme

Si la moitié des 750 000 jeunes qui chaque année débutent leur vie active ont préalablement poursuivi des études après le baccalauréat, plus de 90 000 d'entre eux ont quitté l'enseignement supérieur sans y obtenir de diplôme. Sur un marché du travail où le diplôme constitue un signal fort pour les employeurs, ces jeunes s'insèrent dans des conditions nettement moins favorables que leurs homologues diplômés.

À l'entrée sur le marché du travail, taux de chômage, niveau de salaire et niveau de diplôme sont donc fortement corrélés. Ainsi, les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur connaissent des difficultés plus importantes pour accéder au marché du travail que leurs homologues diplômés¹⁰⁷. Cependant, ceux qui n'ont pas franchi le cap du bac +2 (à partir duquel les conditions d'entrée dans la vie active sont nettement plus favorables) ne sont pas tous logés à la même enseigne : ceux qui sortent de DUT sans y avoir obtenu de diplôme débutent sur le marché du travail dans des conditions proches de celles de leurs homologues diplômés. Au bout de trois années de vie active, leur taux de chômage est de 5 % (contre 4 % pour les diplômés). L'obtention du diplôme joue essentiellement sur le salaire. Mais ces jeunes, qui ne semblent guère pâtir de ne pas avoir concrétisé leur passage dans l'enseignement supérieur par un diplôme, sont peu nombreux et semblent constituer une exception.

À l'issue d'un BTS, les écarts entre diplômés et non diplômés sont plus importants, aussi bien en termes de taux de chômage que de qualité d'emploi. Les non diplômés accèdent à des emplois moins stables : trois ans après la fin de leurs études, seuls 61 % ont un « emploi à durée indéterminée », contre 74 % des diplômés. À l'issue des spécialités tertiaires, les écarts sont plus nets encore entre les diplômés et les non diplômés, qui accèdent à des emplois moins qualifiés et surtout moins bien payés. Les non diplômés sortant de BTS tirent toutefois quelques bénéfices à avoir poursuivi leurs études. Ils sont en effet un peu moins touchés par le chômage, accèdent plus souvent à un emploi à durée indéterminée et sont surtout mieux rémunérés que les jeunes qui ont quitté les bancs de l'école juste après le baccalauréat.

¹⁰⁷ G. Thomas, « Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur », *Bref*, n° 200, Céreq, septembre 2003.

Tableau 44

Quelques indicateurs d'insertion des sortant (e) s de l'enseignement supérieur au niveau bac + 2

| | Durant les trois premières années de vie active* | | Au bout de trois ans de vie active** | | |
|-------------------|--|-------------------------------------|---|---|-------------------------|
| | Accès au premier emploi en plus de 6 mois (en %) | Taux de chômage en mars 2001 (en %) | Ils ont un emploi à durée indéterminée (en %) | Ils exercent une profession intermédiaire ou cadre (en %) | Salaires médians (en €) |
| BTS non diplômés | 16 | 8 | 61 | 36 | 1 070 |
| BTS diplômés | 13 | 4 | 74 | 57 | 1 202 |
| DUT non diplômés | 19 | 5 | 64 | 48 | 1 160 |
| DUT diplômés | 16 | 4 | 75 | 68 | 1 240 |
| DEUG non diplômés | 23 | 12 | 52 | 47 | 990 |
| DEUG diplômés | 19 | 9 | 63 | 55 | 997 |

(*) Champ : Jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998.

(**) Source : Enquête « Génération 98 ». Interrogation en 2001.

Il n'en va pas de même pour les jeunes qui arrêtent leurs études au niveau du DEUG sans avoir obtenu le diplôme. Leurs conditions d'insertion professionnelle sont nettement plus proches de celles des bacheliers, voire des titulaires d'un CAP ou d'un BEP, que de celles des autres sortants de l'enseignement supérieur. Ainsi, trois ans après avoir quitté le système éducatif, ils sont moins nombreux que les bacheliers professionnels à avoir un emploi à durée indéterminée. Les sortants non diplômés de DEUG valorisent néanmoins le temps qu'ils ont passé dans l'enseignement en termes de statut puisque près de la moitié d'entre eux exercent une profession intermédiaire ou sont cadres. Mais s'ils accèdent à des emplois plus qualifiés que la plupart des jeunes qui n'ont pas poursuivi au-delà du baccalauréat, ils n'en sont pas pour autant mieux rémunérés. De plus, si le fait de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme joue essentiellement sur la qualité de l'emploi, au sortir d'un DEUG, cela affecte aussi fortement l'accès à l'emploi, et ce dès les premiers pas sur le marché du travail. Les jeunes qui sortent non diplômés de DEUG mettent plus de temps pour accéder à leur premier emploi que les bacheliers professionnels qui n'ont pas poursuivi d'études. Au bout de trois années de vie active, leur taux de chômage est particulièrement élevé. Il est d'autant plus important qu'ils ont suivi un *cursus* en lettres ou sciences humaines, qui dépasse dans ce cas 14 %.

Une insertion professionnelle façonnée par l'aspect professionnalisant de la formation

Le caractère professionnalisé des formations de l'enseignement supérieur agit positivement sur la qualité de l'insertion professionnelle de ses diplômés. Globalement, ces derniers accèdent plus rapidement à des emplois à durée indéterminée.

Ainsi, en mars 2004, les diplômés de BTS ou DUT de 2001 enregistraient les taux de chômage parmi les plus bas. Ce taux était de 6 % pour les DUT comme pour les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de 9 % pour les BTS (soit un taux nettement inférieur aux diplômés de certains 3^e cycles universitaires). Trois ans après leur entrée sur le marché du travail, ils étaient plus de sept sur dix en emploi à durée indéterminée : cette proportion est supérieure à celle enregistrée pour les diplômés de DEUG, de licence ou même de maîtrise. En revanche, la qualité des emplois (du point de vue des catégories et des salaires) est moindre qu'ils pourraient escompter : ils sont fréquemment sur des emplois d'ouvriers ou d'employés avec des salaires médians inférieurs à ceux de la moyenne des diplômés de l'enseignement supérieur ¹⁰⁸.

De même, aux niveaux bac +4 et bac +5, l'effet professionnalisant des formations a un fort impact, y compris au sein des filières scientifiques. Les résultats d'une récente étude sur l'insertion des sortants de formations scientifiques et technologiques de l'enseignement supérieur ¹⁰⁹ montre des différences de débuts de carrière – notamment salariale – en fonction du caractère professionnalisé des formations (fondamentales *versus* appliquées ou technologiques). Leurs résultats montrent les mauvaises conditions d'insertion professionnelle et de valorisation de leur formation des jeunes issus de filières scientifiques fondamentales par rapport aux filières scientifiques appliquées ou technologiques. Leur situation professionnelle est incontestablement plus mauvaise que celle de leurs camarades, notamment en termes de rémunération. Cet avantage tiendrait pour l'essentiel, selon les auteurs de cette étude, aux préférences des employeurs pour les diplômés des filières appliquées et technologiques. Ce serait notamment le cas du secteur privé où les employeurs peuvent avoir des préjugés négatifs sur les filières académiques qui visent plus souvent des débouchés dans le public, dans l'enseignement ou la recherche ¹¹⁰.

¹⁰⁸ J.-F. Giret, M. Molinari-Perrier et S. Moullet (2006), « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », *Formation-emploi*, n° 21, pp. 15-16

¹⁰⁹ J.-F. Giret, S. Moullet, *op. cit.*

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 234

Une insertion professionnelle modelée par les spécialités de formation

Mais au-delà des effets de niveau de diplôme (ainsi que de l'obtention de celui-ci) et de l'aspect professionnalisant de filière, la spécialité de formation reste un facteur fortement structurant des modalités d'insertion pour les jeunes.

Ainsi au niveau bac +2, l'insertion est de meilleure qualité à l'issue des BTS et des DUT industriels que tertiaires : leur taux de chômage en mars 2004 est inférieur de trois points (respectivement 7 et 10 %) et leur niveau d'emploi est supérieur : 70 % des diplômés des filières industrielles (contre seulement 50 % des filières tertiaires) occupent trois ans après leur entrée sur le marché du travail, un emploi de cadre ou de profession intermédiaire (cette proportion tombant à 46 % à l'issue des spécialités de commerce, vente, comptabilité et gestion) ¹¹¹.

De même, au niveau bac +5, la spécialité de formation a un fort impact sur l'insertion des diplômés. Les diplômés de l'université en lettres et sciences humaines présentent des taux de chômage plus élevés (16 %) que ceux de sciences exactes et naturelles (13 %) ou ceux de droit, économie, gestion, AES (11 %). De même, ils obtiennent beaucoup moins souvent que les autres (59 %) des emplois à durée indéterminée (contre 75 % pour les diplômés de sciences exactes et naturelles ou ceux de droit, économie, gestion, AES). Enfin, avec un taux de 27 %, les diplômés de lettres et sciences humaines sont deux fois moins souvent cadres que les autres trois ans après leur entrée dans la vie active (contre 57 % des diplômés de sciences exactes et naturelles et 49 % de ceux de droit, économie, gestion, AES). Consécutivement, leurs rémunérations sont inférieures de près de 20 % à celles des diplômés des autres spécialités (1 300 euros contre 1 620 euros pour les diplômés de sciences exactes et naturelles et 1 600 pour ceux de droit, économie, gestion, AES) ¹¹².

Une insertion professionnelle marquée par le « déclassement »... puis par le « reclassement »

Les différentes études du Céreq sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur montrent que ces jeunes occupent fréquemment des emplois dont le niveau est inférieur à celui sur lequel leurs homologues des générations antérieures s'inséraient. Ainsi, trois ans après l'entrée sur le marché du travail, on estime « déclassés » environ un tiers des

¹¹¹ *Ibid.*, p. 16.

¹¹² *Ibid.*, pp. 14-15.

jeunes sortis du système éducatif en 1980 pour près de la moitié parmi les sortants de 1995 ¹¹³. Toutefois, les chercheurs du Céreq invitent à relativiser l'ampleur de ce déclassement : s'il est bien réel dans les toutes premières années de vie active, celui-ci baisse en moyenne de dix à quinze points au cours des dix premières années d'activité. On assiste donc, à moyen terme, à un phénomène de « reclassement ». Par ailleurs, les jeunes, même quand ils sont en situation de déclassement, sont mieux payés que ceux qui occupent le même emploi, avec un diplôme inférieur : « le jeune récupère donc une partie de l'investissement éducatif correspondant à sa poursuite d'étude ¹¹⁴ ».

Tableau 45

| Catégories socioprofessionnelles des jeunes diplômé(e)s de l'enseignement supérieur, trois ans après leur entrée sur le marché du travail (en %) | | | | | | |
|--|-------|--------------------------|---------|---------|------------------|-------|
| | Cadre | Profession intermédiaire | Employé | Ouvrier | Autre profession | Total |
| BTS | 7 | 50 | 30 | 11 | 3 | 100 |
| DUT | 10 | 58 | 24 | 5 | 2 | 100 |
| Bac +4 | 35 | 42 | 19 | 2 | 2 | 100 |
| DEA | 67 | 20 | 10 | 1 | 1 | 100 |
| DESS | 69 | 23 | 7 | 0 | 1 | 100 |
| Doctorat | 94 | 4 | 1 | 0 | 1 | 100 |
| Écoles de commerce | 80 | 18 | 1 | 0 | 1 | 100 |
| Écoles d'ingénieurs | 92 | 6 | 1 | 1 | 0 | 100 |
| Ensemble de la cohorte * | 25 | 44 | 22 | 7 | 2 | 100 |

(*) Tous niveaux de diplôme, y compris sortants de l'enseignement secondaire
Source : Enquête « Génération 98 ». Interrogation en 2001.

Ainsi, les analyses de l'insertion des jeunes offrent des points de repère sur ce processus de « transition » qui n'a cessé de s'allonger ces vingt dernières années. Le niveau de formation, la possession d'un diplôme, la filière, distinguent les jeunes en termes de chômage, mais aussi de statut et de qualité de l'emploi. Si le déclassement est un phénomène massif et notable, il touche moins les jeunes les plus diplômés et moins durablement.

Pour autant, les déficits d'offres d'emploi renforcent la concurrence entre les jeunes qui voient désormais la formation, comme l'a écrit Jérôme Gautié,

¹¹³ J.-F. Giret et A. Lopez, « Les jeunes Français feraient-ils trop d'années d'études ? », *US magazine*, supplément au n° 633 du 2 mars 2006, p. 9.

¹¹⁴ J.-F. Giret et A. Lopez, *ibid.*

comme « une échelle qui s'enfonce dans le sol à mesure qu'ils en gravissent les échelons ». Mais, freiner la course-poursuite aux diplômes exercerait-elle une influence bénéfique sur l'emploi et sur la qualité de l'emploi des jeunes ?

Tableau 46

| Insertion et niveau de formation | Les indicateurs d'insertion de « Génération 2001 » | | | | | | | |
|---|--|---------------------------------------|-----------------------|----------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| | Au bout de trois ans de vie active | | | | | | | |
| | Accès immédiat et durable à l'emploi (en %) | Leur premier emploi est un CDI (en %) | Ils ont un CDI (en %) | Ils sont au chômage (en %) | Ils occupent un emploi aidé (en %) | Ils travaillent en intérim (en %) | Ils travaillent à temps partiel (en %) | Salaire mensuel net médian (en €) |
| Non qualifiés | 31 | 31 | 52 | 40 | 14 | 11 | 22 | 1 000 |
| CAP ou BEP non diplômés, 2 ^{de} ou 1 ^{re} | 48 | 29 | 59 | 31 | 6 | 17 | 11 | 1 090 |
| CAP ou BEP | 73 | 35 | 68 | 15 | 7 | 8 | 13 | 1 080 |
| Bacs non diplômés | 64 | 29 | 68 | 20 | 7 | 9 | 12 | 1 100 |
| Bacs pros ou technos | 74 | 31 | 73 | 12 | 6 | 7 | 11 | 1 150 |
| Bacs +1 ou bacs +2 non diplômés | 64 | 32 | 66 | 19 | 13 | 5 | 11 | 1 190 |
| Bac +2 | 81 | 32 | 66 | 7 | 4 | 3 | 5 | 1 300 |
| 2 ^e cycle | 74 | 51 | 76 | 9 | 4 | 2 | 9 | 1 470 |
| 3 ^e cycle | 79 | 57 | 85 | 10 | 2 | 1 | 5 | 1 950 |
| Ensemble | 68 | 38 | 71 | 16 | 6 | 6 | 10 | 1 200 |

Champs : Jeunes ayant quitté le système éducatif en 1998 ou en 2001.

Source : Enquête « Génération 2001 » du Céreq. Interrogation au printemps 2004.

Conclusion

Dans le sillage de l'objectif 80 % de bacheliers prôné en 1985, si le nombre de titulaires du baccalauréat a rapidement progressé jusqu'en 1995, il stagne depuis cette date et aujourd'hui, 61 % d'une classe d'âge obtient ce diplôme. Parmi ces bacheliers, 87 % d'entre eux poursuivent des études dans l'enseignement supérieur et près de 80 % d'entre eux en sortent diplômés. Au total, les jeunes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur représentent 43 % d'une génération. Parmi eux, environ un tiers entre sur le marché du travail avec un diplôme de niveau bac +2 et deux tiers avec un diplôme de niveau bac +3 et plus.

Mais les poursuites d'études et la réussite dans le supérieur varient fortement selon la nature et la filière du baccalauréat. Ainsi, parmi ceux qui ont poursuivi des études après leur bac, seulement un dixième des bacheliers généraux quitte l'enseignement supérieur sans diplôme, tandis que c'est le cas d'un tiers des bacheliers technologiques et plus des deux tiers des bacheliers professionnels. De même, si les deux tiers des bacheliers généraux obtiennent un diplôme de niveau licence ou plus, ce n'est le cas que pour 15 % des bacheliers technologiques.

Au final, un cinquième des jeunes qui sont entrés dans l'enseignement supérieur se présentent sur le marché du travail sans autre diplôme que le baccalauréat après avoir passé une ou plusieurs années dans l'enseignement supérieur. Les bacheliers qui entrent sur le marché du travail sont encore plus nombreux si on ajoute à ceux qui sont en échec dans l'enseignement supérieur, ceux qui n'ont pas poursuivi d'études : ainsi, au total, 31 % d'une promotion de bacheliers se présentent sur le marché du travail avec leur seul bac en poche.

Les inégalités d'accès au bac et, par conséquent, à l'enseignement supérieur, relèvent aussi de l'appartenance sociale ou des revenus des parents. Moins de 30 % des jeunes dont le père est ouvrier sont diplômés du supérieur alors qu'ils sont plus des deux tiers de ceux dont les pères sont cadres supérieurs. De même, les enfants des familles aux revenus les plus élevés ont 3,5 fois plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que les enfants appartenant à une famille dont les revenus sont les moins élevés. Cette discrimination est particulièrement forte dans l'enseignement supérieur car les enfants des professions les plus favorisées et des familles les plus aisées représentent la majorité des inscrits dans les filières les plus sélectives et les plus prestigieuses (CPGE, grandes écoles, médecine, etc.).

Vouloir augmenter le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur implique de corriger ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur donc, dans un premier temps, de favoriser l'accès et la réussite des jeunes au bac. En effet, chaque palier d'orientation est déterminant : dès la fin de la 3^e entre filières professionnelles et générales et en 2^{de} générale entre les différentes filières du bac. Ainsi, les carrières scolaires se jouent très tôt puisqu'on a pu constater l'importance du type baccalauréat dans les orientations et les réussites dans l'enseignement supérieur.

Il est aussi nécessaire, dans un deuxième temps, d'encourager les poursuites d'études pour tous les bacheliers en développant une offre de formation adaptée à leurs compétences scolaires et à leurs souhaits d'orientation. Pour diminuer de façon significative le nombre de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur (20 % des poursuites d'études), il faut que les bacheliers puissent bénéficier de meilleures chances de réussite, particulièrement ceux qui ont des forts taux d'échec dans les filières universitaires (bac technologique notamment). Cela passe sans aucun doute par une remise

à plat des recrutements des différentes filières de l'enseignement supérieur et par un suivi plus personnalisé des étudiants lors des premières années de l'enseignement supérieur. Cela nécessite sans doute aussi de faciliter les passages d'une filière à l'autre au début de l'enseignement supérieur pour corriger de mauvaises orientations après le baccalauréat.

La très bonne insertion des filières professionnelles (niveau bac +2 et au-delà) conduit à s'assurer de leur développement sous différentes formes et sous différents statuts. Pour le niveau bac +2, il s'agira également de préserver sa valeur y compris dans le cadre du LMD.

L'information des lycéens et des étudiants, une aide à l'orientation et à la définition des parcours de formation et d'insertion professionnelle sont indispensables pour corriger les mauvaises orientations. C'est seulement à ce prix que les échecs après chaque palier d'orientation et en particulier dans les premières années de l'enseignement supérieur diminueront et qu'il sera possible d'atteindre l'objectif 50 %.

Chapitre 4

Accès à l'enseignement supérieur et dépenses d'éducation : l'apport des comparaisons internationales

Comparaison internationale du niveau de formation de la population et de l'accès à l'enseignement supérieur

Niveau de formation de la population adulte comparé à ceux des autres pays de l'OCDE

Plusieurs indicateurs permettent de mesurer le niveau de formation de la population d'un pays et de le comparer à celui d'autres pays. D'autres permettent de mesurer l'accès aux différents niveaux de formation.

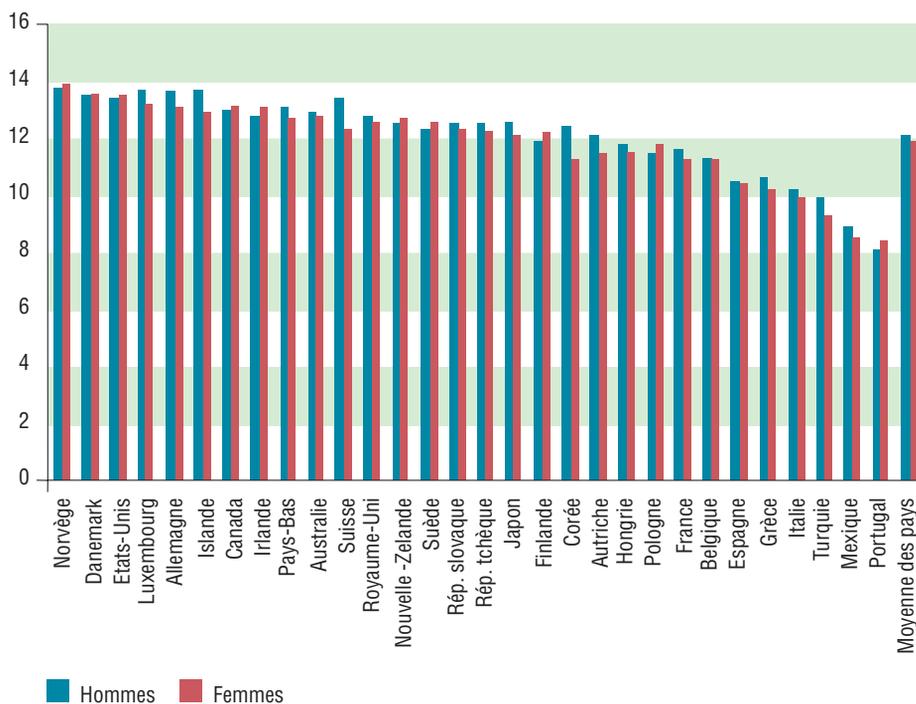
Le nombre moyen d'années passées dans le système éducatif (à partir du primaire)

Cet indicateur permet de connaître le niveau de formation de la population âgée de vingt-cinq à trente-quatre ans.

La France se trouve sur cet indicateur en vingt-quatrième position sur les trente pays de l'OCDE (avec une moyenne de onze ans et six mois) loin derrière des pays comme les USA, l'Allemagne ou encore les pays du nord de l'Europe qui affichent des moyennes de treize ans ou plus. La France est donc loin d'être dans une situation favorable sur cet indicateur. Ainsi, augmenter le niveau de formation ne paraît donc pas dépourvu de signification.

Graphique 26

Nombre moyen d'années dans le système éducatif pour la population âgée de 25 à 34 ans en 2003



Source : *Regards sur l'éducation, OCDE-CERI, 2005.*

La part de la population ayant atteint l'enseignement supérieur (« tertiaire » en terminologie internationale)

Cet indicateur permet de mesurer le niveau de formation de la population adulte. Ce niveau de formation est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain » car il détermine la capacité des individus à contribuer au développement économique et social de leur pays.

La France se trouve à la douzième place sur les trente pays de l'OCDE recensés, après – par ordre décroissant – le Canada, le Japon, la Corée, la Suède, la Finlande, la Norvège, la Belgique, les États-Unis, l'Irlande, l'Espagne et l'Australie.

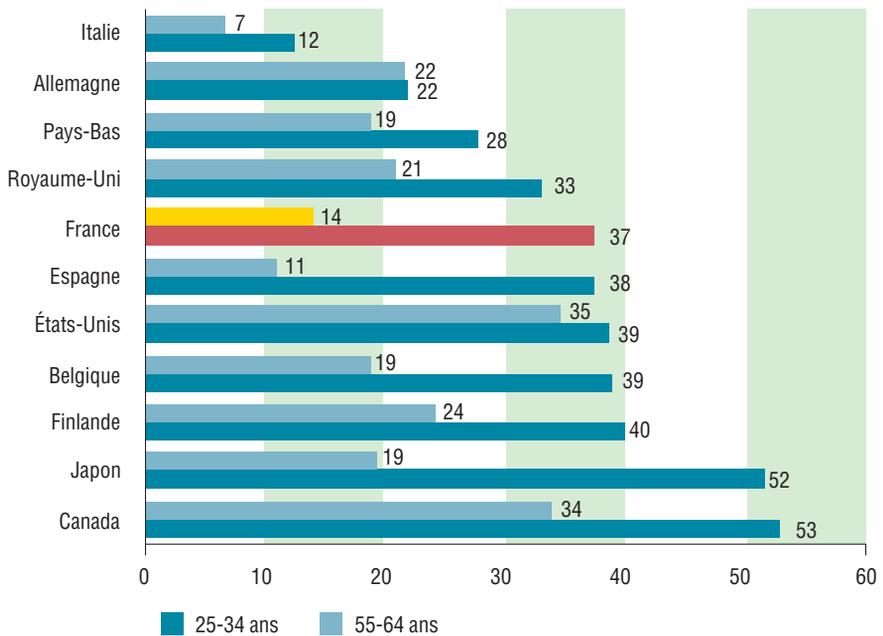
Lorsqu'on étudie la part de la population âgée de 25-34 ans diplômée de l'enseignement supérieur (tertiaire en terminologie internationale), la France est dans la moyenne des pays de l'OCDE mais elle s'est fait dépasser par l'Espagne et se trouve loin du Canada et du Japon. On peut cependant

constater une forte croissance de l'accès aux diplômes du niveau tertiaire en observant l'écart important entre les pourcentages des âges 25-34 ans et 55-64 ans.

Par rapport à l'ensemble de la population, la durée moyenne de scolarisation dans l'enseignement supérieur est inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE. Cela s'explique en partie par la faible durée des études à temps partiel en France alors que ce type d'organisation des formations permet d'allonger notablement la durée des études dans beaucoup d'autres pays.

Graphique 27

Part de la population diplômée de l'enseignement supérieur



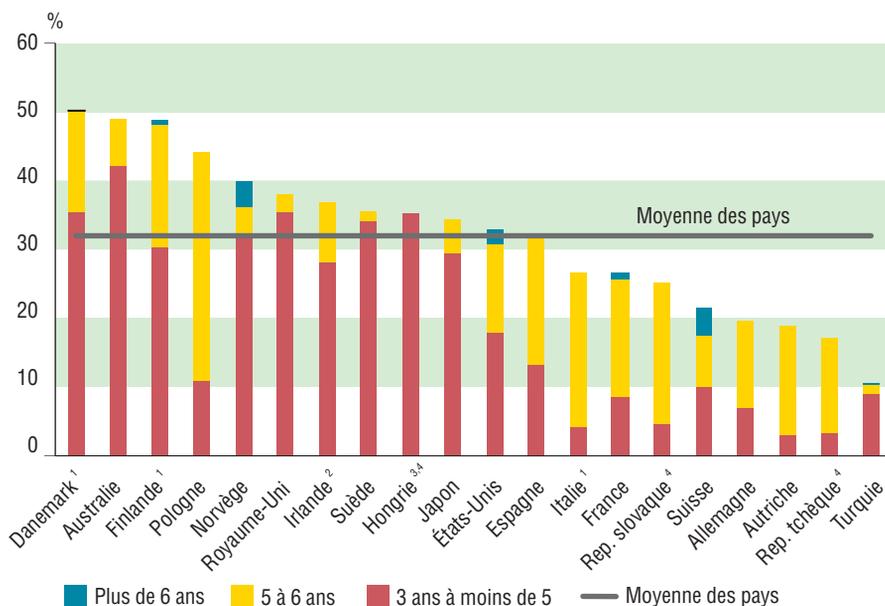
Source : *Regards sur l'éducation, OCDE, 2005.*

Population diplômée de l'enseignement supérieur long

Si on étudie uniquement la population diplômée de l'enseignement supérieur long (licence et au-delà) en âge d'être diplômée, on observe que la France se situe cette fois en dessous de la plupart des grands pays d'Europe et de la moyenne des pays de l'OCDE.

Graphique 28

Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur long par groupe d'âges dans les pays de l'OCDE en 2003



(1) Année de référence : 2002

(2) Les catégories des programmes d'une durée « de 5 à 6 ans » comprend des programmes de plus de 6 ans.

(3) La catégorie des programmes d'une durée « de 3 à moins de 5 ans » comprend des programmes d'une durée de 5 ans et plus.

(4) Le taux brut d'obtention d'un diplôme peut inclure des doubles comptages.

Source : OCDE. Regards sur l'éducation, OCDE-CERI, 2005.

Taux de chômage et taux d'emploi des diplômés tertiaires

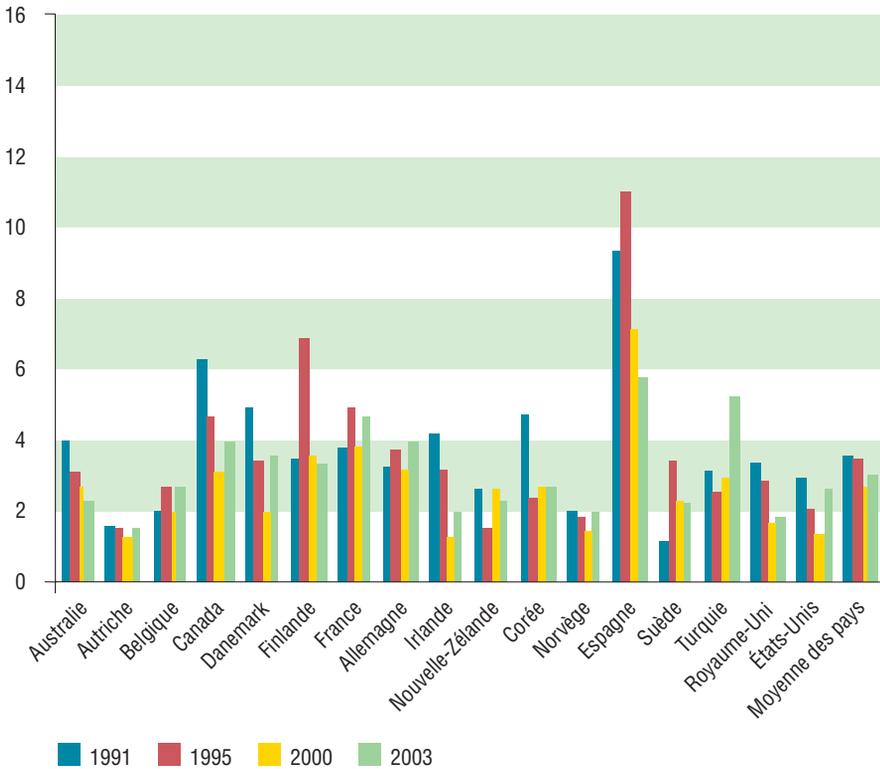
Hormis la Pologne, la Turquie et l'Espagne, la France affiche aussi le taux de chômage le plus élevé pour les diplômés de l'enseignement supérieur, soit 6,1 % pour une moyenne de 4 % pour l'ensemble des trente et un pays de l'OCDE.

Par ailleurs, dans quasiment tous les pays de l'OCDE, le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation. Cela est également vrai pour la France, mais dans des proportions moindres pour les diplômés de l'enseignement supérieur que dans les autres pays. On peut donc dire que, comparée aux autres pays de l'OCDE, **la France utilise relativement mal ses diplômés de l'enseignement supérieur** (chapitre 2).

Graphique 29

Évolution du taux de chômage pour les diplômés de l'enseignement supérieur (1991-2003)

(Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active diplômée de l'enseignement supérieur et âgée de 25 à 64 ans).

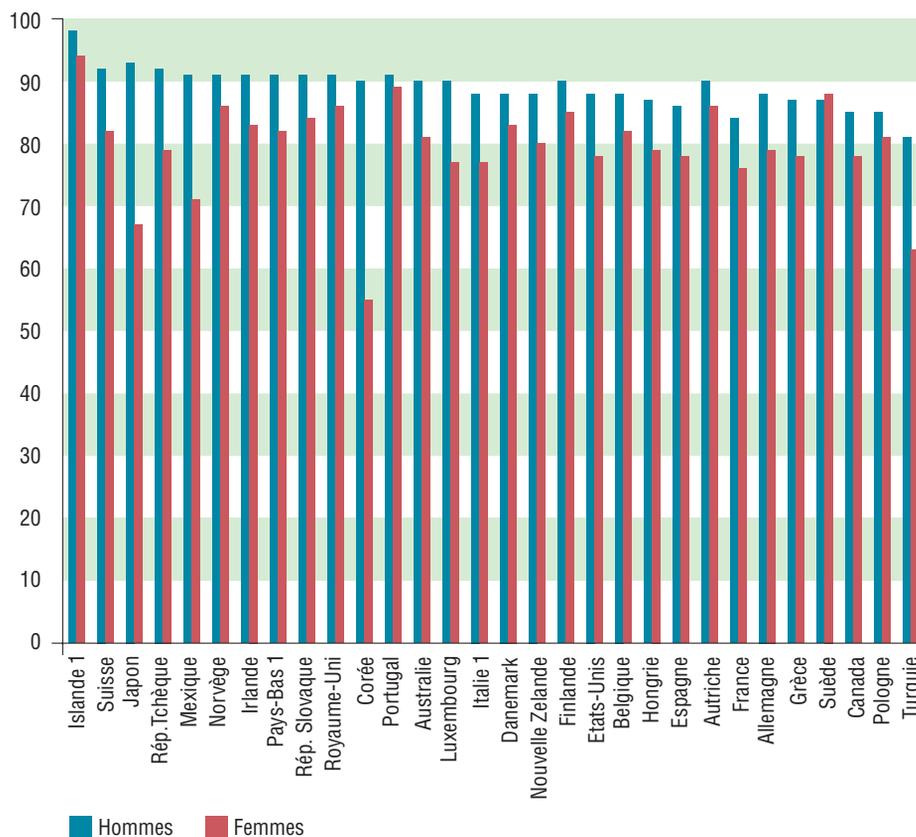


Source : Regards sur l'éducation, OCDE-CERI, 2005.

Seule la Suède possède un taux d'emploi identique pour les hommes et les femmes diplômés du supérieur. La France a un écart du même ordre de grandeur que la plupart des pays d'Europe. Les pays d'Asie et d'Océanie ont des écarts beaucoup plus importants.

Graphique 30

Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur long par sexe en 2003



(1) Année de référence 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de taux d'emploi masculin pour les personnes n'ayant pas atteint le second cycle du secondaire.

Source : Regards sur l'éducation, OCDE, 2005.

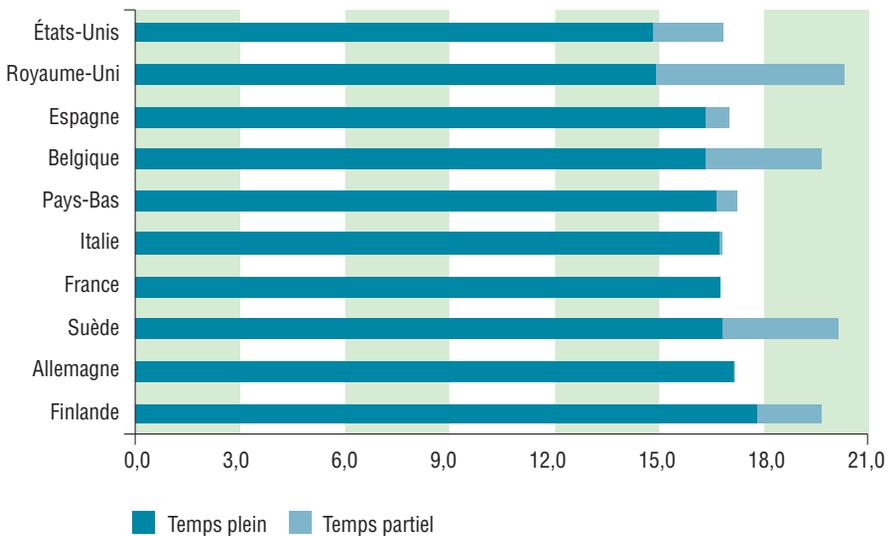
Accès aux différents niveaux de formation

Espérance de scolarisation pour un enfant de cinq ans ¹¹⁵

Concernant cet indicateur, la France se retrouve dans une situation très moyenne due en particulier à l'absence d'études à temps partiel. Le développement de dispositifs permettant le temps partiel pourrait, à terme, augmenter la durée de l'espérance de scolarisation pour la France.

Graphique 31

Espérance de scolarisation en années pour un enfant de cinq ans en 2003



Source : *Regards sur l'éducation OCDE-CERI, 2005.*

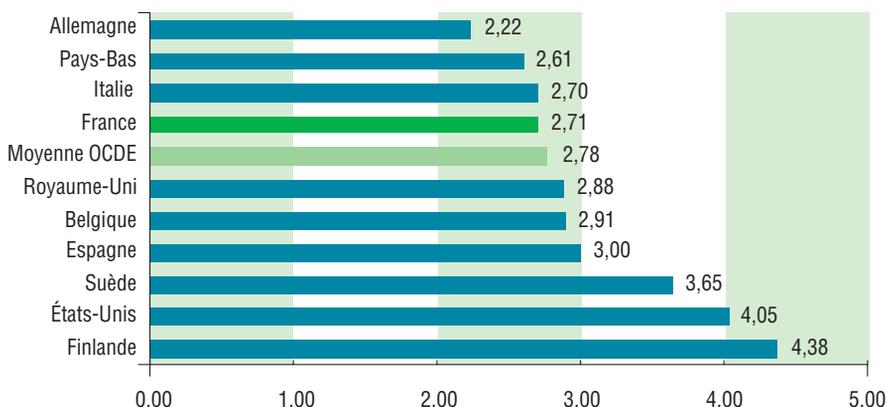
Espérance de scolarisation dans le supérieur en 2003 (temps plein et temps partiel)

Concernant cet indicateur qui indique la durée moyenne de scolarisation dans l'enseignement supérieur pour l'ensemble de la population en 2003, la France se situe là encore sous la moyenne des pays de l'OCDE mais devant l'Italie, les Pays-Bas et l'Allemagne.

¹¹⁵ Autrement dit, la durée moyenne de scolarisation pour un enfant de cinq ans avant qu'il ne quitte la formation initiale.

Graphique 32

Espérance de scolarisation dans le supérieur



Source : Regards sur l'éducation OCDE-CERI, 2005.

L'éventail des âges au sein de la population étudiante est très hétérogène au sein de l'Europe

En 2002, la moitié des étudiants européens inscrits dans l'enseignement supérieur à temps plein a plus de vingt et un ans et demi. L'âge médian des étudiants varie de dix-neuf ans et demi à Malte à presque vingt-cinq ans au Danemark. La distribution des étudiants du supérieur selon l'âge présente une grande variété et dépend de la durée et de l'étalement dans le temps des études. Ainsi, dans les pays nordiques et en Allemagne, les moins de vingt ans ne représentent que 15 % des étudiants et 15 % ont plus de vingt-neuf ans. En revanche, en Belgique, en Irlande et au Royaume-Uni, la moitié des étudiants a moins de vingt ans.

En France, l'âge médian est un peu inférieur à celui de l'ensemble de l'Europe des Vingt-cinq (20,6 ans contre 21,4), mais surtout les âges sont assez peu dispersés puisque 85 % des étudiants ont moins de 25,3 ans contre 26,9 pour l'Europe des Vingt-cinq.

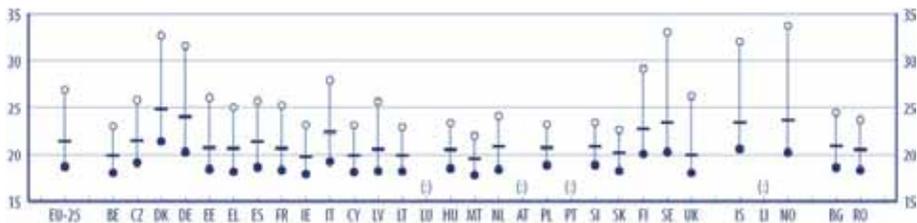
Plusieurs raisons peuvent expliquer ces différences d'âge des étudiants à temps plein selon les pays :

- la différence d'âge à la fin de l'enseignement secondaire et la durée des programmes de l'enseignement supérieur ;

- la tradition d'indépendance financière des étudiants encouragée par les politiques publiques d'aide financière qui induit souvent la poursuite d'études à temps partiel ¹¹⁶ ;
- l'existence de politiques actives visant à promouvoir l'inscription aux formations de l'enseignement supérieur de personnes ayant acquis une expérience professionnelle (et se situant alors en dehors des groupes d'âge typiques) ;
- le temps consacré aux expériences à l'étranger ;
- l'obligation de service militaire.

Graphique 33

Répartition par âge des étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6 ¹¹⁷) à temps plein, année académique 2001-2002



| EU-25 | BE | CZ | DK | DE | EE | EL | ES | FR | IE | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | NO | BG | RO |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|-----|------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|
| 18,7 | 18,0 | 19,1 | 21,4 | 20,2 | 18,4 | 18,2 | 18,6 | 18,3 | 17,9 | 19,2 | 18,1 | 18,2 | 18,2 | (-) | 18,5 | 17,8 | 18,4 | (-) | 18,8 | (-) | 18,9 | 18,2 | 20,1 | 20,2 | 18,0 | 20,6 | (-) | 20,2 | 18,6 | 18,3 |
| 21,4 | 19,9 | 21,5 | 24,8 | 24,0 | 20,7 | 20,6 | 21,4 | 20,6 | 19,7 | 22,4 | 19,9 | 20,6 | 19,9 | (-) | 20,5 | 19,5 | 20,8 | (-) | 20,7 | (-) | 20,8 | 20,2 | 22,7 | 23,4 | 19,9 | 23,4 | (-) | 23,7 | 20,9 | 20,5 |

Notes complémentaires :

Belgique : les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.

Allemagne, Slovénie, Roumanie : le niveau CITE 6 est exclu.

Chypre : la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Note explicative :

L'âge médian d'une population donnée est l'âge qui sépare le groupe en deux moitiés de taille égale. L'âge correspondant au centile 15 de la population est l'âge séparant la population en deux groupes : 15 % sont moins âgés et 85 % plus âgés.

Légende : BE = Belgique ; CZ = Tchéquie ; DK = Danemark ; EE = Estonie ; EL = Grèce ; ES = Espagne ; FR = France ; IE = Irlande ; IT = Italie ; CY = Chypre ; LV = Lettonie ; LT = Lituanie ; LU = Luxembourg ; HU = Hongrie ; MT = Malte ; NL = Pays-Bas ; AT = Autriche ; PL = Pologne ; PT = Portugal ; SI = Slovénie ; SK = Slovaquie ; FI = Finlande ; SE = Suède ; UK = Royaume-Uni ; IS = Islande ; LI = Lichtenstein ; NO = Norvège ; BG = Bulgarie ; RO = Roumanie.

Source : Eurostat, UOE.

¹¹⁶ Voir Eurydice, « L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats », *Questions clés de l'éducation*, vol. 1, Bruxelles, Eurydice, 1999.

¹¹⁷ CITE 5 : formations appartenant à l'enseignement supérieur hors les formations préparant à un doctorat. CITE 6 : formations suivies lorsqu'on prépare un doctorat.

Le rendement de l'éducation – liens entre éducation, croissance économique et résultats sociaux.

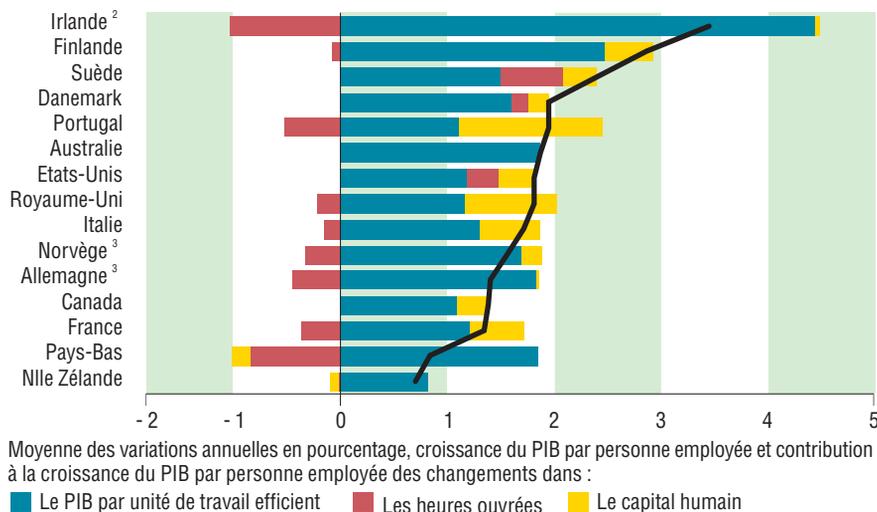
Impact du niveau de formation sur la croissance économique

Selon l'OCDE, l'effet à long terme sur la production économique d'une année d'études supplémentaire est compris entre 3 et 6 %. D'autres analyses basées sur les niveaux scolaires atteints dans quatorze pays de l'OCDE montrent que le capital humain a des effets positifs.

Or, en France, le niveau de formation de la population adulte, qui est un des indicateurs de *capital humain*, se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais derrière les pays du nord de l'Europe ou encore derrière les États-Unis et l'Espagne. De même, les jeunes français de 25-34 ans totalisent un nombre moyen d'années de formation initiale parmi les plus faibles des pays de l'OCDE et la place en vingt-quatrième position sur trente pays (2003).

Graphique 34

Valorisation du capital humain contribuant à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre



(1) Les variations se décomposent ainsi : croissance du PIB par personne employée = (variation du PIB horaire par unité de travail efficace) + (variation des heures moyennes ouvrées) + (variation du capital humain).

(2) Années de référence : 1990-1999.

(3) Années de référence : 1991-2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation du PIB par personne employée.

Source : OCDE.

La France a une croissance du PIB par personne employée assez faible, loin derrière l'Irlande, la Finlande, la Suède, les États-Unis et le Royaume-Uni. En effet, la croissance du PIB horaire par personne employée et la croissance du capital humain ne sont que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Comme le nombre d'heures ouvrées a diminué en France, elle se retrouve ainsi très mal placée dans la valorisation de son capital humain.

Rendement financier et niveau de formation

Les individus dont le niveau de formation est élevé ont plus de chances de se trouver dans la catégorie des plus hauts revenus. Ainsi atteindre un niveau de formation élevé peut être considéré comme un investissement économique pour l'individu et la société. La comparaison des revenus selon le niveau de formation montre clairement une forte corrélation positive entre niveau de formation et revenus.

Pour la France comme pour les autres pays européens, l'avantage financier lié au niveau de formation est très net : le revenu est quasiment deux fois plus important pour le niveau de formation le plus élevé comparé au niveau de formation le plus faible.

Concernant la plupart des indicateurs d'accès à l'enseignement supérieur ou d'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur, la France se situe ainsi en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. Elle a été dépassée par des pays qui ont connu ou connaissent une forte croissance de leur enseignement supérieur comme, par exemple l'Espagne.

Le taux d'activité selon le niveau de formation permet de constater que dans les pays de l'OCDE le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation. Les personnes peu qualifiées ont nettement plus de chances de ne pas être en emploi et d'être au chômage car, en effet, le taux de chômage diminue avec l'élévation du niveau de formation. Les différences entre le taux de chômage des diplômés et des non diplômés démontrent l'avantage que procure l'obtention d'un diplôme pour trouver un emploi satisfaisant. Cet écart varie selon les pays et la structure du marché du travail.

Tableau 47

Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans (second cycle du secondaire = 100)

| | | Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire | | Post-secondaire non tertiaire | | Tertiaire de type B | | Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau | | Ensemble de l'enseignement tertiaire | |
|------------------|------|---|-------|-------------------------------|-------|---------------------|-------|---|-------|--------------------------------------|-------|
| | | 25-64 | 30-44 | 25-64 | 30-44 | 25-64 | 30-44 | 25-64 | 30-44 | 25-64 | 30-44 |
| Australie | 2001 | 77 | 75 | 91 | 91 | 110 | 107 | 142 | 145 | 132 | 134 |
| Belgique | 2003 | 89 | 91 | m | m | 114 | 116 | 148 | 148 | 130 | 130 |
| Canada | 2002 | 79 | 81 | 100 | 101 | 113 | 116 | 161 | 164 | 136 | 139 |
| Danemark | 2002 | 88 | 86 | 117 | 117 | 113 | 114 | 126 | 123 | 124 | 121 |
| Finlande | 2002 | 95 | 92 | c | c | 121 | 115 | 180 | 169 | 150 | 140 |
| France | 2002 | 84 | 84 | m | m | 125 | 129 | 167 | 165 | 150 | 150 |
| Allemagne | 2003 | 87 | 83 | 114 | 116 | 126 | 123 | 163 | 153 | 153 | 144 |
| Hongrie | 2003 | 80 | 80 | 130 | 127 | 172 | 162 | 235 | 236 | 235 | 236 |
| Irlande | 2000 | 87 | 83 | 82 | 67 | 124 | 130 | 163 | 152 | 149 | 143 |
| Italie | 2002 | 78 | 80 | m | m | m | m | 153 | 137 | 153 | 137 |
| Corée | 2003 | 67 | 77 | m | m | 111 | 122 | 156 | 161 | 141 | 148 |
| Luxembourg | 2002 | 79 | 76 | 118 | 121 | 130 | 137 | 166 | 171 | 146 | 152 |
| Pays-Bas | 2002 | 84 | 84 | m | m | m | m | m | m | 148 | 147 |
| Nouvelle-Zélande | 2003 | 77 | 75 | 107 | 105 | 101 | 101 | 150 | 145 | 128 | 126 |
| Norvège | 2002 | 85 | 91 | 125 | 121 | 155 | 152 | 135 | 135 | 137 | 136 |
| Espagne | 2001 | 78 | 80 | m | m | 95 | 95 | 141 | 133 | 129 | 122 |
| Suède | 2003 | 92 | 90 | 122 | 127 | 111 | 106 | 146 | 141 | 135 | 130 |
| Suisse | 2003 | 76 | 79 | 112 | 107 | 141 | 141 | 168 | 165 | 158 | 156 |
| Royaume-Uni | 2003 | 69 | 71 | m | m | 128 | 123 | 178 | 182 | 162 | 163 |
| États-Unis | 2003 | 70 | 70 | 116 | 114 | 121 | 121 | 191 | 195 | 183 | 185 |

Source : *Regards sur l'éducation, OCDE-CERI, 2005.*

Au sein des diplômés, le niveau de diplôme est aussi déterminant : l'obtention d'un diplôme de niveau d'études supérieures est plus profitable qu'un diplôme de fin d'études secondaires. Cela est d'autant plus important qu'en France le rendement privé de l'éducation et son rendement social est particulièrement élevé comparativement aux autres pays de l'OCDE.

Cet impact sur la croissance d'une élévation du niveau de formation est cependant important dans tous les pays de l'OCDE.

Comparaison internationale de la dépense d'éducation

La dépense d'éducation

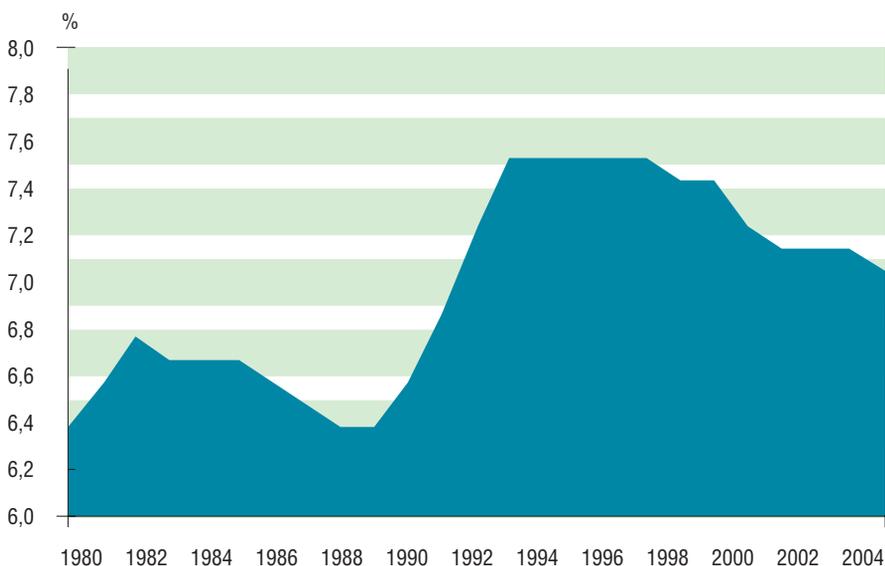
La dépense globale

En France, la part de la dépense intérieure d'éducation dans le PIB représente 7,1 % en 2004. Cette dépense d'éducation a fortement crû de 1980 à 1992 mais depuis 1998, elle a diminué pour ne représenter que 7,1 % alors qu'elle avait atteint 7,6 % entre 1992 et 1997.

L'État est le premier financeur de cette dépense d'éducation. Il y participe à hauteur de 63,4 %, les collectivités territoriales assurent 20,2 % des dépenses et les ménages 8 %. La part des collectivités territoriales s'est accrue dans le second degré, le supérieur et la formation continue suite aux transferts de charge de l'État dans le cadre de la décentralisation ¹¹⁸.

Graphique 35

Évolution de la part de la dépense intérieure d'éducation dans le PIB (1980-2004) (en %)



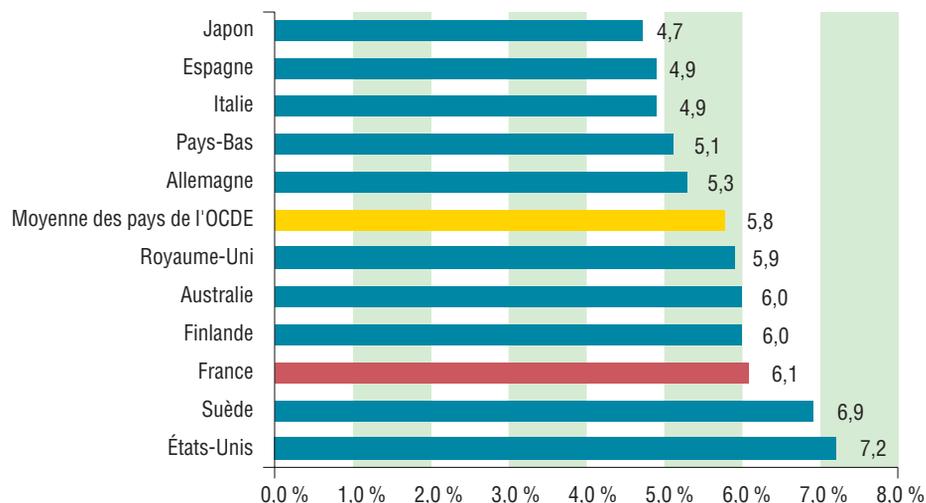
Source : *L'état de l'École*, DEPP-MENSR, 2005.

¹¹⁸ *L'état de l'École*, n° 15, DEPP-N, octobre 2005.

Comparativement aux autres pays de l'OCDE, la France a consacré 6,1 % de son PIB ¹¹⁹ en 2002 en dépenses d'éducation, ce qui la place un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (5,8 %) mais derrière la Suède (6,9 %) ou encore les États-Unis (7,2 %).

Graphique 36

Dépense d'éducation (formation initiale) par rapport au PIB 2002



Source : OCDE-CERI repris dans *L'état de l'école, 2005 (DEPP-MENSR)*.

De même, la dépense annuelle moyenne par étudiant situe la France dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais derrière des pays européens comme le Royaume-Uni, la Belgique ou l'Irlande ou encore loin derrière les États-Unis.

Les dépenses par niveau d'enseignement

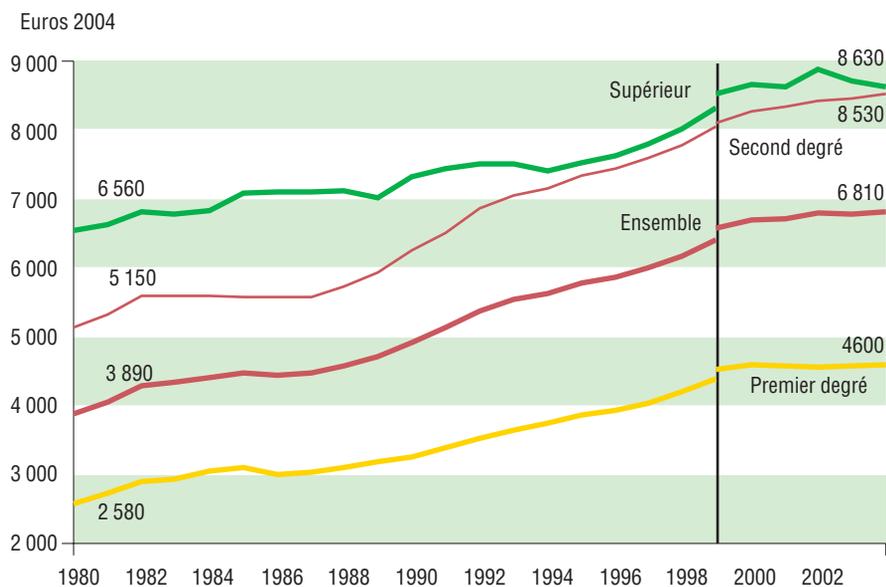
La croissance de la dépense d'éducation entre 1980 et 2004 varie considérablement selon les cycles éducatifs.

Ainsi, la dépense moyenne par étudiant de l'enseignement supérieur n'a augmenté que de 28 % alors que celles par élève des premier et second degrés ont crû respectivement de 73 % et 65 %, durant cette même période.

¹¹⁹ Les comparaisons internationales des dépenses d'éducation ne prennent en compte que les dépenses consacrées à la formation initiale, ce qui explique les différences de résultats entre les deux tableaux.

Graphique 37

Évolution de la dépense moyenne par élève au prix 2004 (1980-2004) en euros



Source : L'état de l'École, DEPP-MENSR, 2005.

La part de l'enseignement supérieur dans les dépenses d'éducation est passée de 14,6 % en 1980 à 16,9 % en 2004 et son montant durant cette même période a été multiplié par deux.

Par ailleurs, plus du tiers du financement public total d'éducation est alloué à l'enseignement secondaire.

Comparaison internationale des dépenses par niveaux d'éducation

Dans tous les pays européens, les dépenses publiques totales d'éducation allouées à l'enseignement secondaire représentent une proportion du PIB supérieure à celles des autres niveaux d'enseignement. Le niveau secondaire reçoit entre 34 et 63 % des financements totaux alloués à l'éducation dans tous les pays de l'Union. En République tchèque, en Allemagne, en France, en Italie, en Lettonie et en Slovaquie, c'est près de 50 % ou plus du financement public total d'éducation qui est attribué à ce niveau éducatif.

Le niveau primaire (CITE 1) représente la seconde part la plus importante du budget total de l'éducation dans la moitié des pays européens. Au Danemark et en Grèce, l'enseignement secondaire et supérieur reçoit une proportion presque équivalente. En Belgique, aux Pays-Bas et en Suède, les

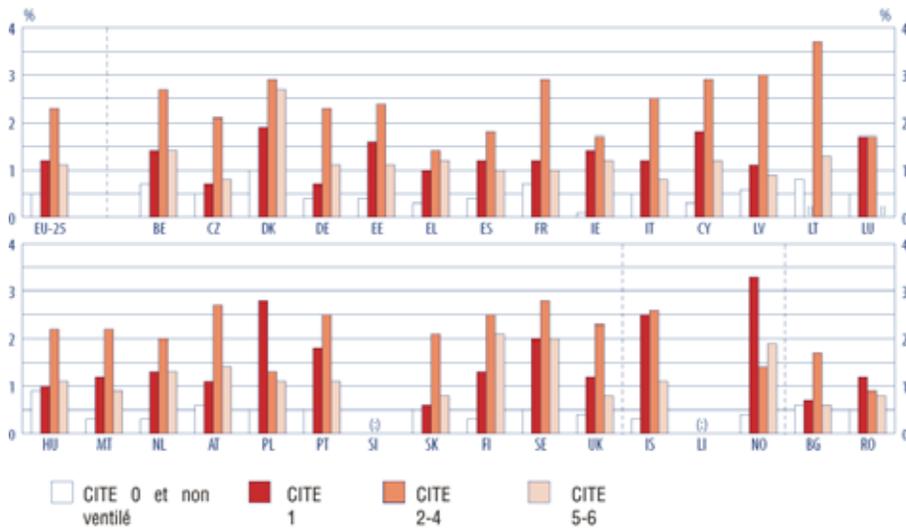
dépenses publiques totales d'éducation en faveur du niveau primaire et de l'enseignement supérieur représentent la même proportion du PIB. Dans les autres pays, c'est l'enseignement supérieur qui représente le deuxième poste du budget de l'éducation.

À ces dépenses publiques, il convient d'ajouter les dépenses privées venant d'organismes privés ou les dépenses des ménages. La part des dépenses privées varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, en Corée et aux États-Unis, les dépenses publiques sont très minoritaires.

En France, au contraire, les dépenses privées et les dépenses des ménages représentent environ 15 % de la dépense totale de l'enseignement supérieur ce qui est plus faible que dans la plupart des pays d'Europe.

Graphique 38

Dépenses publiques totales d'éducation par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6) par rapport au PIB, en 2001 (en %)



| EU-25 | BE | CZ | DK | DE | EE | EL | ES | FR | IE | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | NO | BG | RO |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 0,5 | 0,7 | 0,5 | 1,0 | 0,4 | 0,3 | 0,4 | 0,7 | 0,1 | 0,5 | 0,3 | 0,6 | 0,8 | 0,5 | 0,9 | 0,3 | 0,3 | 0,6 | 0,5 | 0,5 | (-) | 0,5 | 0,3 | 0,5 | 0,4 | 0,3 | (-) | 0,4 | 0,6 | 0,5 | |
| 1,2 | 1,4 | 0,7 | 1,9 | 0,7 | 1,6 | 1,0 | 1,2 | 1,2 | 1,4 | 1,2 | 1,8 | 1,1 | (-) | 1,7 | 1,0 | 1,2 | 1,3 | 1,1 | 2,8 | 1,8 | (-) | 0,6 | 1,3 | 2,0 | 1,2 | 2,5 | (-) | 3,3 | 0,7 | 1,2 |
| 2,3 | 2,7 | 2,1 | 2,9 | 2,3 | 2,4 | 1,4 | 1,8 | 2,9 | 1,7 | 2,5 | 2,9 | 3,0 | 3,7 | 1,7 | 2,2 | 2,2 | 2,0 | 2,7 | 1,3 | 2,5 | (-) | 2,1 | 2,5 | 2,8 | 2,3 | 2,6 | (-) | 1,4 | 1,7 | 0,9 |
| 1,1 | 1,4 | 0,8 | 2,7 | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,0 | 1,0 | 1,2 | 0,8 | 1,2 | 0,9 | 1,3 | (-) | 1,1 | 0,9 | 1,3 | 1,4 | 1,1 | 1,1 | (-) | 0,8 | 2,1 | 2,0 | 0,8 | 1,1 | (-) | 1,9 | 0,6 | 0,8 |

Source : Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires :

Danemark : les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas disponibles.

Grèce : les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans CITE 1.

France : les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.

Chypre : l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.

Lituanie : les dépenses concernant CITE 1 sont incluses dans CITE 2-4.

Luxembourg : les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans CITE 1 pour les établissements publics et dans celles du niveau CITE 2 pour les établissements privés subventionnés.

Pologne, Roumanie : les dépenses concernant CITE 2 sont incluses dans CITE 1.

Portugal : les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.

Royaume-Uni : l'ajustement du PIB est calculé selon l'année budgétaire qui court du 1^{er} avril au 31 mars.

Islande : les dépenses CITE 0 ne sont pas incluses. Celles concernant CITE 4 sont partiellement incluses dans CITE 5 et 6.

Norvège : les dépenses concernant CITE 0 et CITE 2 sont incluses dans CITE 1.

Note explicative :

Généralement, le secteur public finance les dépenses d'éducation en prenant directement en charge les dépenses courantes et les dépenses en capital des établissements d'enseignement (financement public direct des établissements d'enseignement) ou en fournissant des aides aux élèves/étudiants et à leur famille (bourses et prêts octroyés par le secteur public) et en subventionnant les activités de formation des entreprises privées ou des associations sans but lucratif (transferts aux ménages et aux entreprises). Le financement public direct aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises sont inclus dans les dépenses publiques totales d'éducation.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE.

Légende : BE = Belgique ; CZ = Tchéquie ; DK = Danemark ; EE = Estonie ; EL = Grèce ; ES = Estonie ; FR = France ; IE = Irlande ; IT = Italie ; CY = Chypre ; LV = Lettonie ; LT = Lituanie ; LU = Luxembourg ; HU = Hongrie ; MT = Malte ; NL = Pays-Bas ; AT = Autriche ; PL = Pologne ; PT = Portugal ; SI = Slovénie ; SK = Slovaquie ; FI = Finlande ; SE = Suède ; UK = Royaume – Uni ; IS = Islande ; LI = Lichtenstein ; NO = Norvège ; BG = Bulgarie ; RO = Roumanie.

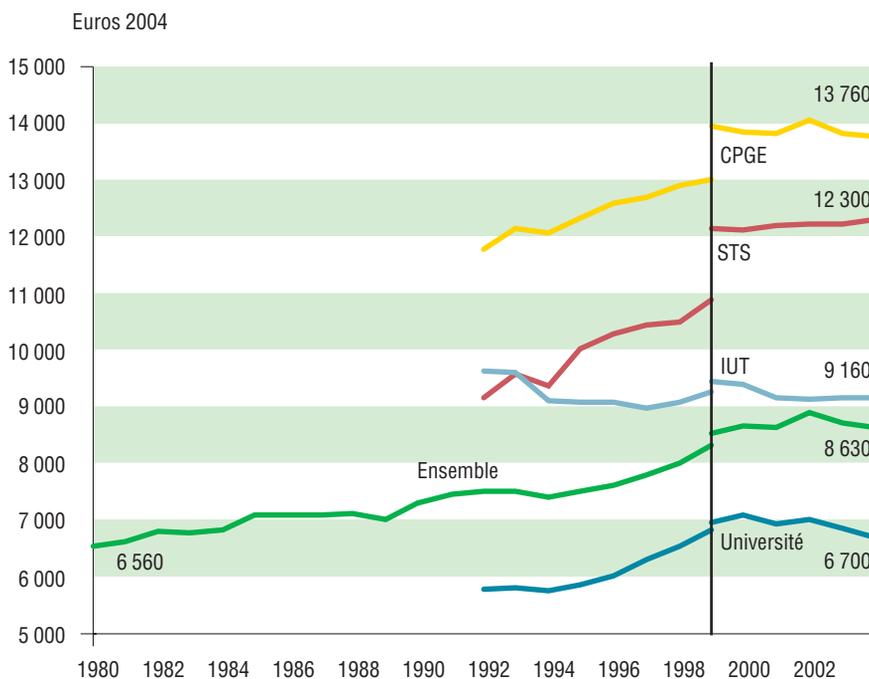
La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur français

La particularité de l'enseignement supérieur public français est la grande variété de ses filières de formation et, par conséquent, des dépenses afférentes. Si la dépense annuelle moyenne par étudiant est de 8 630 euros en 2004, elle peut varier de 6 700 à 13 760 euros selon les filières de formation. Ce sont les filières sélectives qui ont le coût le plus élevé : ainsi, un étudiant en CPGE a un coût moyen annuel deux fois plus élevé que celui d'un étudiant à l'Université.

Graphique 39

Dépense par étudiant dans les différentes filières de l'enseignement supérieur



Source : L'état de l'École, MEN-DEP, 2005.

Les établissements d'enseignement supérieur qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants sont les universités (hors IUT) : en 2004, près de 40 % des bacheliers sont inscrits à l'Université et seuls 7,4 % des bacheliers sont inscrits dans les CPGE. Les coûts de formation les plus élevés ne concernent donc que 7 % de la population de bacheliers et l'investissement le moins important est consacré à la part la plus importante de bacheliers. Cet investissement tend à diminuer depuis 1999 pour les universités et les IUT alors qu'il a augmenté pour les STS et qu'il reste constant pour les autres filières.

Pour atteindre l'objectif 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, il est, entre autres solutions, nécessaire de proposer aux bacheliers en échec dans l'enseignement supérieur ou à ceux qui ne poursuivent pas d'études des formations adéquates, plus professionnalisantes.

En 2001, environ 84 000 jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur après un échec à un diplôme de niveau bac +2. Ils représentent 25 % des

sortants de l'enseignement supérieur cette année-là ¹²⁰. Ces bacheliers *en échec* sont majoritairement issus d'un 1^{er} cycle universitaire (54 200) et les autres sont issus des formations courtes professionnalisées (plus souvent des STS que des IUT).

Or, l'investissement moyen annuel par étudiant est le plus faible à l'Université qui a en charge la formation et l'orientation d'une part importante de ces bacheliers en échec. En revanche les formations sélectives courtes et professionnalisées (IUT, STS) disposent de plus de moyens pour former, encadrer et orienter leurs étudiants. Celles-ci accueillent de « bons » bacheliers dont la plupart d'entre eux ont comme stratégie d'orientation de tenter en premier les filières sélectives mieux encadrées et disposant de plus de moyens (CPGE, IUT, classes préparatoires intégrées, etc.) puis, en cas de refus, de s'inscrire à l'Université « par défaut » (chapitre 3).

C'est une des raisons qui conduisent au paradoxe suivant : c'est l'Université qui a l'offre de formation la moins encadrée, qui dispense les études les plus difficiles et les plus longues avec une dépense par étudiant la plus faible, qui a l'obligation d'accueillir tous les bacheliers sans sélection. Par conséquent les études des jeunes bacheliers qui auraient le plus besoin d'un encadrement et d'un suivi de formation plus personnalisé afin qu'ils puissent acquérir un premier diplôme supérieur sont financées au moindre coût.

Comparaison internationale des dépenses d'éducation pour l'enseignement supérieur

Toutes dépenses confondues, la France est, avec un peu plus de 1,1 % du PIB consacré à l'enseignement supérieur, en dessous de la moyenne de l'Europe des 25, très loin des pays scandinaves (le plus souvent au-dessus de 2 %) mais aussi de la Corée du Sud (2,2 %) et des États-Unis (2,6 %). On peut avancer deux raisons à cette situation : d'une part la faiblesse des dépenses des ménages et des dépenses privées et, d'autre part, une croissance très forte des effectifs de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 qui ne s'est pas accompagnée d'une croissance aussi forte des dépenses.

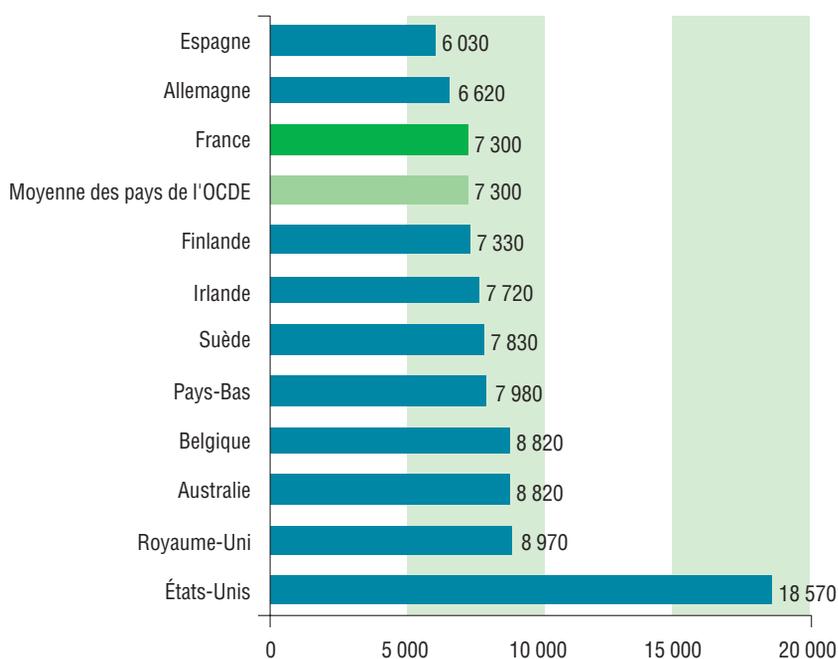
De la même manière, la dépense moyenne par étudiant se situe en dessous de la moyenne de l'OCDE.

¹²⁰ « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », J-F. Giret, M. Molinari-Perrier, S. Mouillet, *NEF*, n° 21, Céreq, mars 2006.

Il faut cependant nuancer ce propos ¹²¹. En effet, tout d'abord, les statistiques internationales prennent en compte les dépenses d'enseignement et de recherche. Or, la comparabilité souffre de la diversité des organisations de la recherche. Ainsi, les dépenses pour la France n'incluent que la recherche universitaire et pas le CNRS. Si on utilise un indicateur n'intégrant pas les dépenses de recherche, la situation de la France est alors dans la moyenne des pays de l'OCDE. Elle reste cependant loin de l'Irlande, de la Suède, du Royaume-Uni et des États-Unis.

Graphique n° 40

Dépense annuelle moyenne par étudiant hors activité de recherche et développement (en équivalent dollars-2002)



Source : *Regards sur l'éducation OCDE-CERI, 2005*

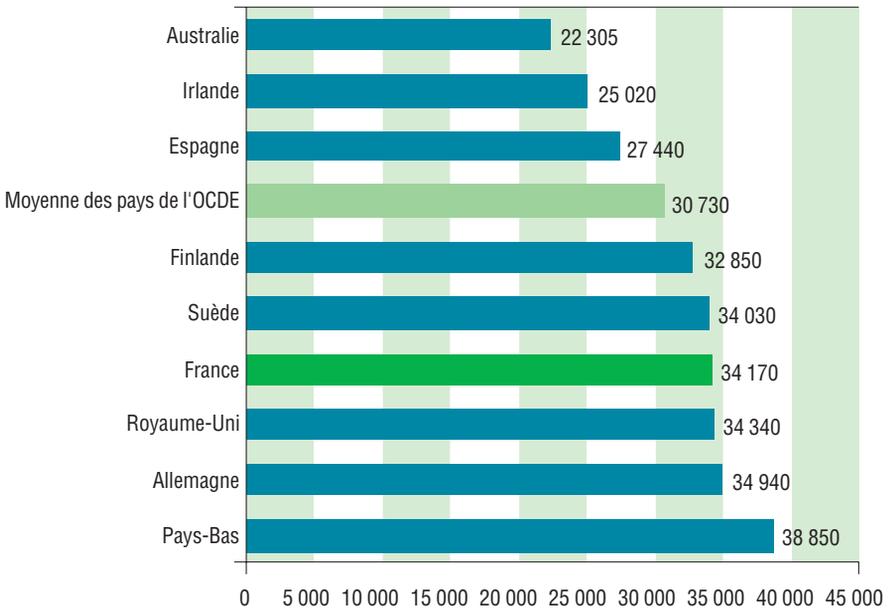
Une des caractéristiques des études supérieures en France est leur durée moyenne relativement élevée par rapport à la moyenne des autres pays de l'OCDE. Ainsi, cette durée est de 4,68 années alors que la moyenne OCDE est de 4,21 années. (*Regards sur l'éducation, OCDE, 2005*). Cela explique

¹²¹ Comparaisons internationales des dépenses d'éducation pour l'année 2000 : indicateurs de l'OCDE et position de la France. Christine Ragoucy, *Éducation et formations*, n° 68, mai 2004.

que le coût moyen d'un étudiant français sur l'ensemble de ses études supérieures est au-dessus de la moyenne OCDE.

Graphique 41

Dépenses cumulées par étudiant pendant la durée moyenne de ses études (hors recherche) (en équivalents-dollars-2002)



Calcul : DEP.

Source : Regards sur l'éducation OCDE-CERI, 2005.

Au sein de ces dépenses, il existe en France, comme nous l'avons souligné, de fortes disparités selon les filières de formation du supérieur.

C'est pourquoi, si les comparaisons internationales nous renseignent sur l'ensemble des dépenses d'éducation dans l'enseignement supérieur, elles ne permettent pas de comparer les dépenses selon les spécificités des filières de formation. En effet, les *cursus* de formation varient d'un pays à l'autre et, malgré l'existence d'une nomenclature internationale des niveaux et spécialités des formations supérieures (CITE), il est difficile de trouver dans d'autres pays l'équivalent exact des filières françaises comme les CPGE, les STS ou les IUT et surtout les données financières internationales ne sont pas disponibles à ce niveau de détail.

Les modalités d'accès à l'enseignement supérieur dans les différents pays de l'OCDE ¹²²

Les modèles

Dans l'ensemble des pays industrialisés, la condition minimale d'accès à l'enseignement supérieur est la possession d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur ou d'un diplôme équivalent. Cependant, dans beaucoup de pays, d'autres conditions s'ajoutent à cette règle : la réussite à un examen ou à un concours d'entrée, la présentation d'un dossier de candidature ou encore le passage d'un entretien. Ces procédures de sélection sont généralement mises en place en vue de limiter le nombre d'entrées, soit parce que le nombre de candidats dépasse la capacité d'accueil de l'établissement, soit dans le cadre d'un *numerus clausus* national.

Les situations au regard de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur varient d'un pays à l'autre et d'une filière à l'autre. Il existe schématiquement trois modèles principaux régissant l'entrée dans l'enseignement supérieur :

- **Dans le premier modèle**, l'accès à l'enseignement supérieur est en grande partie libre. Dans ce modèle, seul le diplôme de fin d'étude secondaire ou l'équivalent (baccalauréat en France, *Abitur* en l'Allemagne, *VWO* aux Pays-Bas, *Maturità* en Italie, etc.) est requis pour la plupart des filières. Les établissements sont tenus d'accepter tous les étudiants qui se présentent à l'inscription. Il existe cependant dans ce premier modèle des régulations pour certaines filières comme médecine et pharmacie (*numerus clausus*), certaines formations professionnalisantes (IUT, STS) ou encore le système français très sélectif des grandes écoles. Ce premier modèle concerne la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et l'Italie.

- **Le deuxième modèle**, le plus répandu, admet la sélection effectuée au niveau des établissements d'enseignement supérieur. Les procédures de sélection sont choisies librement par les établissements en fonction, soit de leur capacité d'accueil, soit de critères définis au niveau national. La limitation du nombre de places peut concerner certains programmes ou l'ensemble des programmes. Indépendamment du nombre de places disponibles, les établissements peuvent également décider de sélectionner les étudiants sur la base de leurs aptitudes. C'est généralement le cas des filières médicales,

¹²² Les deux paragraphes 4 et 5 sont tirés d'un dossier sur l'enseignement supérieur écrit par Denis Maguain pour la Direction de la prévision et de l'analyse économique du ministère de l'Économie et des Finances en 2004. Seuls les tableaux de données ont été actualisés.

techniques ou artistiques. Ce modèle concerne notamment les États-Unis, le Royaume-Uni, les pays scandinaves et l'Espagne.

• **Un troisième modèle, présenté pour mémoire**, est celui d'une sélection centralisée qui existe avec un *numerus clausus* établi au niveau national. Dans ce cadre, le Gouvernement limite le nombre de places disponibles et contrôle directement la sélection. Ce *numerus clausus* peut concerner l'ensemble des programmes ou simplement quelques-uns. Ce modèle dans sa forme la plus extensive, c'est-à-dire celle d'une sélection centralisée pour toutes les formations, est très peu répandu et ne concerne pas les principaux pays industrialisés (en Europe, il existe uniquement en Grèce).

La sélection au niveau des établissements est le modèle le plus répandu dans les pays de l'OCDE

Certains pays européens privilégient un modèle en grande partie non sélectif

En France, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Italie, l'accès à la plupart des formations, et particulièrement les formations universitaires générales, est dépourvu de conditions d'admission autres que la détention d'un diplôme sanctionnant la fin des études secondaires supérieures. Toutefois, dans ces pays où le principe de liberté d'accès est appliqué largement, une régulation des entrées existe pour certaines formations (pour les études de médecine par exemple). Selon la filière ou le niveau d'études, cette régulation peut être faite par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil ou par l'État *via* un *numerus clausus* national.

En France, l'enseignement supérieur est caractérisé par un système dual avec, d'un côté, les universités où l'accès des filières générales est ouvert aux titulaires du baccalauréat (mais où certaines filières professionnalisantes (IUT) ou médicales sont sélectives) et, de l'autre côté, les grandes écoles qui appliquent des procédures de recrutement très sélectives *via* des classes préparatoires et un concours d'entrée.

En Allemagne, le diplôme de fin d'études secondaires (*Abitur*) donne accès à la plupart des formations universitaires générales. Il existe néanmoins un *numerus clausus* pour certaines filières (médecine, biologie, architecture, études commerciales) et presque toutes les *Fachhochschulen* (filières du supérieur courtes et professionnalisantes) pratiquent une sélection à l'entrée.

En Italie, les universités décident des filières qui offriront, soit un accès direct, soit un accès limité. Dans l'enseignement supérieur non universitaire,

l'accès est systématiquement soumis à des procédures d'admission décidées par les établissements.

Enfin, *aux Pays-Bas*, toutes les filières de l'enseignement supérieur sont en principe libres d'accès. Toutefois, le nombre d'entrées peut être limité au niveau national lorsque le nombre de diplômés excède les besoins du marché du travail. Une décision de limitation du nombre d'entrées peut également être prise par les établissements lorsque le nombre de candidats dépasse leurs capacités d'accueil. Pour certaines filières, il peut être imposé comme condition d'entrée aux candidats que ces derniers aient étudié une ou deux matières spécifiques dans l'enseignement secondaire.

La sélection au niveau des établissements concerne les principaux pays industrialisés

Dans les principaux pays industrialisés et en particulier en Europe, le modèle de sélection le plus répandu est celui réalisé par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil et/ou sur la base de critères nationaux. C'est le cas des États-Unis, du Royaume-Uni, des pays scandinaves, de l'Espagne, du Japon, de l'Australie ou encore de la Nouvelle-Zélande.

Aux États-Unis, les établissements d'enseignement supérieur sélectionnent les entrants potentiels sur la base des notes obtenues à l'examen de fin d'études secondaires et/ou de tests (SAT, ACT) afin d'évaluer les aptitudes intellectuelles des candidats à suivre des études supérieures. En particulier, le SAT est la clef de la répartition des étudiants entre les meilleurs établissements. Les limitations du nombre d'étudiants dans ce pays sont fixées principalement en fonction de conditions locales (au niveau des États fédérés).

Le Royaume-Uni a un mode de sélection proche de celui des États-Unis où les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, en tant qu'institutions autonomes, décident du nombre de places disponibles et des conditions d'admission. La sélection des étudiants prend cependant en compte les limitations au niveau national du nombre d'inscription ou de diplômés. Le nombre total d'étudiants est ainsi décidé au niveau central. De façon concrète, les candidats peuvent indiquer six choix d'établissements et de formations sur un formulaire de candidature. Ce formulaire est envoyé *via l'Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)* aux établissements concernés. L'UCAS s'occupe de gérer les candidatures pour toutes les universités et pour la plupart des *Colleges* d'enseignement supérieur du pays. Chaque établissement prend la décision du nombre de places à offrir.

Les pays scandinaves, à l'image du Royaume-Uni, pratiquent une sélection des étudiants qui tient compte des normes nationales limitant le nombre total d'inscriptions acceptées ou le nombre de diplômés. Par exemple, en Norvège, après enregistrement par le service d'admission à l'enseignement

supérieur (*Samordna opptak*), c'est l'établissement classé en premier choix (parmi une liste de quinze établissements) qui prend en charge la candidature au nom des autres établissements pour lesquels les candidats ont postulé. S'il est admis, l'étudiant ne reçoit qu'une seule offre d'inscription pour l'établissement et la discipline dans lesquels il peut être admis, en fonction de la compétition interne avec les autres étudiants et des capacités d'admission.

En Espagne, il existe un examen national d'entrée à l'Université (*Prueba de aptitud para el Acceso a la Universidad*) qui, en principe, n'est pas obligatoire pour s'inscrire dans certaines filières universitaires. Cependant, comme la capacité d'accueil des établissements est souvent inférieure à la demande émanant des étudiants, les établissements donnent la priorité à ceux qui ont réussi l'examen d'entrée.

Répartition des étudiants et flexibilité des systèmes

La taxinomie que nous venons d'opérer entre les différents modèles d'accès à l'enseignement supérieur doit être complétée sur deux points : l'importance des populations concernées par la sélection à l'entrée et l'existence ou non de passerelles entre les différentes filières du supérieur afin de jauger l'ampleur de la rigidité des systèmes.

L'importance des populations concernées par un processus de sélection afin d'accéder à l'enseignement supérieur doit être prise en compte afin de juger de la sélectivité d'un système. À cet égard, avec un peu plus de 60 % de bacheliers par génération, la France est dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Dans les pays qui appliquent le principe de libre accès à l'enseignement universitaire général, seuls les étudiants des Pays-Bas et d'Italie se dirigent quasi exclusivement vers les filières universitaires générales (tableau 48). En revanche, une partie importante des entrants dans l'enseignement supérieur en France et en Allemagne choisit des filières courtes sélectives (le cas de l'Allemagne est un peu particulier, compte tenu de la précocité de la sélection voie générale/voie professionnelle dans ce pays).

Tableau n° 48

| Taux d'accès à l'enseignement tertiaire (ou supérieur) d'une génération (en %) | | |
|--|--|---|
| | Tertiaire de type B (Supérieur court) | Tertiaire de type A (Supérieur long) |
| Belgique | 34 | 32 |
| Danemark | 12 | 50 |
| France | 22 | 37 |
| Allemagne | 15 | 35 |
| Japon | 30 | 41 |
| Espagne | 19 | 50 |
| Suède | 6 | 75 |
| Royaume-Uni | 27 | 47 |
| Italie | 1 | 50 |
| Pays-Bas | 1 | 53 |
| Chine | 13 | 10 |
| Chili | 17 | 47 |
| Jordanie | 13 | 35 |

Lecture : En France 37 % d'une génération accède à l'enseignement supérieur long et 22 % à l'enseignement supérieur court.

Source : *Regards sur l'éducation, OCDE, 2004.*

Au total, en France, à la rentrée 2003, un peu moins d'un étudiant sur trois aura été soumis à une procédure de sélection afin de suivre des études supérieures¹²³. Ce chiffre est similaire en Allemagne où environ 30 % des étudiants suivent une formation sélective¹²⁴.

L'existence ou non de passerelles entre les secteurs sélectifs et non sélectifs permet d'affiner l'analyse et de juger du degré de rigidité d'un système. Certains pays ont mis en place un système d'enseignement supérieur unifié qui regroupe la grande majorité des institutions et des *cursums*. Les programmes de longueur variable y sont alors très diversifiés, avec aussi bien des enseignements universitaires généraux que des programmes orientés professionnellement. Ces systèmes, d'inspiration anglo-saxonne, se trouvent au

¹²³ Plus précisément 29 %. Calcul basé sur les chiffres fournis par la DEP (NI 03.55) en prenant en compte les filières sélectives uniquement pour l'accès à la première année d'études supérieures (c'est-à-dire post-baccalauréat), ce qui comprend les IUT, STS, le concours d'entrée à la fin de la première année de médecine, les écoles paramédicales et sociales, et les CPEG. Les effectifs des grandes écoles (y compris écoles d'ingénieurs et écoles de commerce) sont exclus du champ, ces formations n'étant pas accessibles directement après le baccalauréat.

¹²⁴ Chiffre du Bureau fédéral de statistiques allemand.

Royaume-Uni, dans les pays scandinaves, en Espagne et dans une certaine mesure en Italie.

Les autres pays européens ont un système universitaire où coexiste un système universitaire classique ¹²⁵ sans sélection à l'entrée et un système séparé, universitaire ou non, mais sélectif, essentiellement dédié aux programmes à vocation professionnelle comme les *Fachhochschulen* en Allemagne, les IUT et les STS en France, les HBO aux Pays-Bas, etc. Les interactions, et en particulier les passerelles existantes au sein de ces différents systèmes, varient cependant considérablement d'un pays à l'autre.

L'opposition au sein du système éducatif français entre un secteur universitaire totalement ouvert à l'entrée et un secteur sélectif fermé n'est pas aussi forte qu'il y paraît. Un grand nombre de formations proposées au sein des universités pour les études de médecine, de pharmacie et certains 2^e cycles sont des formations, souvent très sélectives (IUP, MSG, MST, DESS, formations d'ingénieurs universitaires, licences professionnelles, etc.). La différence est davantage d'ordre temporel que systémique, la sélection intervenant en général non pas directement à l'entrée mais à l'issue du 1^{er} cycle universitaire. Toutefois, un tel système comporte des inefficacités en raison de l'importance de l'échec dans le 1^{er} cycle universitaire français et de son coût ¹²⁶. À l'inverse, un certain nombre de formations appartenant au secteur « sélectif » s'ouvrent de plus en plus, à l'entrée ou en cours de *cursus*, grâce à des recrutements externes bénéficiant à des étudiants en provenance des universités.

¹²⁵ Bâti sur le modèle de Humboldt (enseignement théorique basé sur la recherche scientifique).

¹²⁶ Cf. note DP/D1-03-141/D3-03-027. Le système universitaire français est caractérisé, en comparaison internationale, par un fort taux d'échec dans les premiers cycles universitaires. Le taux de réussite des étudiants français au niveau de la licence se situe aux alentours de 55 %, soit à un niveau nettement inférieur aux autres pays développés. À titre de comparaison, les pays pratiquant une sélection à l'entrée obtiennent de meilleurs résultats comme le Royaume-Uni avec un taux de réussite aux alentours de 77 % ou les États-Unis qui dépassent légèrement les 60 %. Toutefois, l'hétérogénéité des systèmes éducatifs impose la prudence en matière de comparaison internationale dans ce domaine. Ainsi, l'Allemagne, dont le début de la sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur intervient de facto dès la fin de l'enseignement primaire, mais qui ne pratique pas de sélection à l'entrée dans le supérieur, affiche un taux de réussite de près de 70 %.

Tableau n° 49

Pourcentage des jeunes de 20 à 24 ans selon le niveau de formation et le statut professionnel (2003)

| | Jeunes en dehors de la formation | | | | | | | | Jeunes en formation | Total des jeunes de 20-24 ans |
|-------------|---|----------|----------|------------|---|----------|----------|------------|---------------------|-------------------------------|
| | Niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire | | | | Niveau de formation égal ou supérieur au second cycle du secondaire | | | | | |
| | Actifs occupés | Chômeurs | Inactifs | Sous-total | Actifs occupés | Chômeurs | Inactifs | Sous-total | | |
| États-Unis | 7,4 | 1,3 | 3,3 | 12 | 41,2 | 4,4 | 7,4 | 53 | 35 | 100 |
| Royaume-Uni | 2,8 | 1,1 | 3 | 6,9 | 49,9 | 4,3 | 6,8 | 61 | 32,1 | 100 |
| Danemark | 6,4 | 1,2 | 2,2 | 9,8 | 27,7 | 2,5 | 2,4 | 32,6 | 57,6 | 100 |
| Suède | 6,7 | 1,7 | 1,5 | 9,8 | 40,1 | 4,2 | 4,2 | 48,5 | 41,7 | 100 |
| Finlande | 4,9 | 2,2 | 2,6 | 9,7 | 27,3 | 5,9 | 5,8 | 39 | 51,3 | 100 |
| Norvège | 2,6 | 0,7 | 0,9 | 4,3 | 48,4 | 3,8 | 4,6 | 56,8 | 38,9 | 100 |
| Espagne | 23,2 | 5,5 | 3,9 | 32,6 | 20,5 | 4,5 | 1,5 | 26,5 | 40,9 | 100 |
| France | 7,4 | 3,8 | 3,1 | 14,3 | 26,1 | 5,8 | 2,8 | 34,7 | 51 | 100 |
| Allemagne | 6,9 | 3,2 | 3,8 | 13,9 | 36 | 4,9 | 3,2 | 44,1 | 42 | 100 |
| Pays-Bas | 16,9 | 0,9 | 3,4 | 21,2 | 39,9 | 1,2 | 2,4 | 43,5 | 35,3 | 100 |
| Italie | 13,7 | 4,7 | 6,1 | 24,5 | 20,5 | 5,9 | 4,9 | 31,4 | 44,1 | 100 |

Lecture : En France sur 100 individus âgés de 20 à 24 ans, 34,7 % ont atteint un niveau de formation au moins égal au second cycle du secondaire dont 26,1 % sont actifs occupés. En Allemagne, ces mêmes indicateurs sont égaux à 44,1 % dont 36 %. En France, 51 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans sont encore en formation contre 42 % en Allemagne.

Source : Regards sur l'éducation, OCDE, 2005.

Il semble que les pays où le principe de libre accès à l'Université est pratiqué connaissent en général des difficultés en termes de réorientation en cours de *cursus*, du fait même de la structure cloisonnée de leurs systèmes. Les différences systémiques entre les deux architectures universitaires (sélectives et non sélectives) tendent cependant à s'estomper. D'une part, les pays où l'architecture est duale ont développé avec succès des offres universitaires orientées vers des formations courtes à vocation professionnelle. D'autre part, des interactions apparaissent au sein des deux systèmes. La tendance actuelle dans l'ensemble des pays est donc d'offrir une grande variété de structures de formations, de parcours et de programmes suffisamment connectés entre eux afin de permettre des passerelles multiples.

La distribution des étudiants à l'entrée dans le supérieur peut également être influencée par des différences systémiques au niveau de l'enseignement

secondaire qui constitue le bassin de recrutement de l'enseignement supérieur. C'est en particulier le cas de l'Allemagne où il n'existe pas le modèle de collège unique comme en France et où l'orientation des élèves se précise dès la sortie de l'enseignement primaire, avec une voie d'études secondaires générales conduisant à l'Université et une voie menant à des études professionnelles.

Enfin, il est à noter que la mise en place progressive du système LMD (licence, master, doctorat) instaurant des sorties à bac +3, +5 et +8, va permettre, outre une plus grande mobilité géographique *interpays*, une plus grande mobilité entre les filières *intrapays*, avec des études organisées par semestre et sanctionnées par l'obtention de points (crédits), et une réorientation du 1^{er} cycle de formation vers des enseignements généraux, la spécialisation intervenant après la licence.

Argumentaire autour de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur

- **Pour la sélection** : aptitudes inégales des candidats à l'entrée dans l'enseignement supérieur, d'où la nécessité d'un mécanisme permettant d'identifier sans délai et à moindre coût les capacités des candidats afin d'assurer une meilleure adéquation initiale entre leurs aptitudes et les exigences spécifiques à chaque filière et à la durée des formations.

- **Contre la sélection** : l'hétérogénéité plus grande de la population étudiante (due à la massification des vingt-cinq dernières années) est le produit de processus complexes mêlant, il est vrai, les aptitudes initiales mais également l'environnement familial, l'origine socioculturelle, les ressources financières, le choix des filières, etc.

Reste un problème à résoudre : les échecs importants dans les premières années de l'enseignement supérieur.

Les modèles de financement de l'enseignement supérieur au sein des pays de l'OCDE

Deux types de modèles de financement de l'enseignement supérieur sont généralement opposés : d'un côté, les États-Unis avec une offre privée importante en matière d'éducation supérieure et les pays européens où le financement de l'éducation supérieure est essentiellement public. Toutefois, comme nous serons amenés à le constater, une grande diversité de situation

existe de ce côté de l'océan en ce qui concerne les droits d'inscription et les aides accordées aux étudiants.

Un modèle à part : les États-Unis

Les États-Unis sont le seul pays au monde avec le Japon ¹²⁷ où existe véritablement un secteur privé de l'éducation supérieure à côté du secteur public. Dans ce pays, il existe une approche en termes de marché de l'éducation supérieure, même si l'enseignement supérieur américain est dominé par les institutions publiques ¹²⁸. Le système d'éducation supérieur y est dual avec, d'un côté, le secteur public où les institutions (universités et *colleges*) reçoivent leur financement essentiellement des États fédérés où elles se trouvent et du niveau fédéral et, de l'autre, un secteur privé très important avec des institutions financées en grande partie par les droits d'inscription ¹²⁹.

Cette dualité se traduit par des droits d'inscription relativement faibles dans les institutions publiques en comparaison des montants prélevés dans les institutions privées. Les droits d'inscription dans les institutions privées peuvent atteindre des montants très importants. À titre d'exemple, pour l'année académique 1999-2000, un étudiant de 1^{er} ou 2^d cycle à temps plein inscrit dans une institution publique payait un droit d'inscription moyen de 4 300 \$ alors qu'un étudiant inscrit dans une institution privée payait en moyenne 3,5 fois plus avec 15 000 \$ ¹³⁰. Ces moyennes cachent cependant de très fortes disparités. Les droits d'inscription au niveau *undergraduate* peuvent varier selon l'établissement fréquenté de 1 000 \$ à plus de 30 000 \$ ¹³¹. Cependant, plus de la moitié des étudiants paient des droits de moins de 4 000 \$ et seule une faible minorité d'étudiants (6 %) paient des droits de 20 000 \$ ou plus.

Parallèlement à ces droits d'inscription élevés (sans commune mesure avec ce qui se passe en Europe, *cf. infra*), il existe aux États-Unis un soutien

¹²⁷ Les données concernant l'Australie sont quelque peu trompeuses en ce sens que le système d'éducation supérieure en Australie, même si la contribution des étudiants au coût de leur éducation est importante, est essentiellement public. Il existe également un secteur privé important en Australie mais sans commune mesure avec ce qui se passe aux États-Unis ou au Japon.

¹²⁸ Plus de trois quarts des étudiants américains (78 %) sont inscrits dans des institutions publiques d'enseignement supérieur.

¹²⁹ Le secteur public comprend les universités d'État (UCLA, SUNY, etc.) offrant un vaste choix de formations académiques notamment dans les premiers cycles. Les universités privées, elles, sont extrêmement coûteuses, offrent des formations plus avancées et sont les plus prestigieuses du monde (MIT, Harvard, Princeton, etc.).

¹³⁰ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

¹³¹ Pour les institutions les plus prestigieuses (qui sont essentiellement des institutions privées), le coût annuel moyen de l'inscription peut dépasser largement les 20 000 \$ (24 000 \$ à Harvard, 28 000 \$ au MIT) et même les 30 000 \$ (35 000 \$ à Yale).

financier important aux étudiants. Les aides sont octroyées sous forme de bourses et/ou de prêts. Elles peuvent varier de façon importante selon l'institution fréquentée, le niveau d'études et le revenu parental de l'étudiant. Le montant moyen d'aides financières (bourses et prêts) accordées à une majorité d'étudiants dans les institutions publiques est de 6 200 \$ contre 11 600 \$ pour les étudiants dans les institutions privées. La philosophie du système est qu'aucun obstacle financier ne puisse empêcher des étudiants très talentueux, mais socialement défavorisés, de suivre les formations les plus prestigieuses. Cela passe par la mise en œuvre d'aides financières (bourses et prêts) qui dépendent des moyens financiers des étudiants et de programmes de discrimination positive (*Affirmative Action*). Ainsi, les étudiants de faible revenu ont en général le droit à une aide financière conséquente quel que soit le coût de la formation choisie. Les étudiants issus des classes défavorisées reçoivent en général une bourse fédérale et contractent un prêt subventionné également auprès du gouvernement fédéral. *Au total, environ sept étudiants sur dix bénéficient d'une façon ou d'une autre d'une aide financière conséquente.*

L'Europe : une grande diversité de situations

Il n'existe pas de marché privé de l'éducation supérieure en Europe comparable aux États-Unis. Le financement de l'éducation supérieure en Europe demeure en effet essentiellement public. Toutefois, à l'intérieur de ce paradigme, des différences importantes existent tant en ce qui concerne les droits d'inscription que les étudiants doivent acquitter que les systèmes d'aides (bourses et/ou prêts) dont ils peuvent bénéficier.

Ces différences sont le reflet de choix politiques. Les pays en faveur de la gratuité de l'accès à l'enseignement supérieur et d'aides aux étudiants non remboursables mettent en avant l'égalité des chances et l'importance des bénéfices sociaux (externalités) de l'éducation supérieure. Au contraire, les pays qui défendent des droits d'inscription substantiels et des systèmes de prêts remboursables basent leur argumentaire sur les bénéfices privés de l'éducation. Les tensions budgétaires existant dans de nombreux pays européens ont cependant conduit ces dernières années à introduire dans le débat des considérations en termes d'efficience.

En particulier, au cours de la décennie 1990, une tendance à l'accroissement de la contribution privée des étudiants (ou de leur famille) au coût de leurs études est apparue dans un certain nombre de pays d'Europe (Eicher, 1998) ¹³². Le Royaume-Uni et les pays du sud de l'Europe (Italie, Espagne,

¹³² Les droits d'inscription en Europe sont restés d'ampleur limitée jusqu'à la fin des années 1980.

Portugal) ont introduit des droits d'inscription ou les ont augmentés de façon substantielle. À l'heure actuelle, environ la moitié des pays offre un accès à l'enseignement supérieur gratuit en Europe. Plus précisément, les pays européens peuvent être divisés selon ce critère en trois groupes :

- les pays où les études supérieures sont gratuites (pays scandinaves, Allemagne) ;
- les pays où les droits d'inscription sont faibles : la France (environ 140 € par an) ;
- les pays où les droits d'inscription sont relativement élevés : pays du sud de l'Europe, tels l'Espagne, l'Italie (entre 450 € et 600 €), les Pays-Bas (1 330 €), le Royaume-Uni (1 700 € pour la moitié des étudiants depuis 1999).

Une taxinomie des différents systèmes de financement en Europe est difficile à établir tant l'arbitrage entre contribution privée et aides a reçu des réponses différentes selon les pays. En particulier, il n'existe pas de relation univoque entre les droits d'inscription et l'importance des aides accordées aux étudiants (graphique 42). Cet arbitrage semble influencé en particulier par les rendements privés de l'éducation. Les pays où les rendements privés sont faibles (pays scandinaves) ont opté pour la gratuité et une part de l'aide non remboursable significative, à l'inverse des pays où les rendements privés sont importants (Royaume-Uni). D'une manière générale, les pays du nord de l'Europe ont développé des systèmes d'aides généreux, notamment sous forme de prêts destinés à une très large majorité d'étudiants à la différence des pays du sud de l'Europe où l'aide octroyée aux étudiants est faible et essentiellement sous forme de bourses.

Toutefois, deux dimensions peuvent permettre de faire ressortir des groupes de pays en matière de financement : l'importance des droits d'inscription et l'indépendance financière ou non des étudiants vis-à-vis de leurs parents, qui conditionnent l'importance et les modalités des aides qui leur sont accordées.

Graphique 42

Les systèmes de financement selon les droits d'inscription et l'indépendance financière des étudiants

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pays scandinaves (Norvège, Danemark, Suède*, Finlande) | <p><i>Indépendance financière de l'étudiant ; aides élevées (prêts)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Japon • États-Unis • Australie* • N^{elle}-Zélande* |
| <p><i>gratuité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Allemagne • France • Pays du sud (Italie, Espagne) | <ul style="list-style-type: none"> • Pays-Bas • Royaume-Uni* <p><i>droits élevés</i></p> <p><i>responsabilité de la famille; aides faibles (bourses et aides au logement)</i></p> |

Note : Les (*) concernent les pays ayant mis en place des systèmes de prêts contingents au revenu. Sources nationales, mise en forme par la DGTPE, 2004.

La part de l'aide accordée aux étudiants devant être remboursée varie entre 30 et 100 % au sein des pays européens ayant développé un système public de prêts aux étudiants (tableau 50). Seuls deux pays européens, la Suède et le Royaume-Uni, ont mis en place un système de prêts **contingents aux revenus**, s'inspirant des expériences menées en Australie et en Nouvelle-Zélande ¹³³.

¹³³ L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont réintroduit au début des années 1990 des droits d'inscription substantiels accompagnés d'aides aux étudiants importantes (bourses et prêts) avec en particulier des systèmes qui prévoient un remboursement des prêts octroyés seulement lorsque le revenu des anciens étudiants dépasse un certain seuil.

Tableau n° 50

Les systèmes de bourses et de prêts dans les pays de l'OCDE*

| | Bourses (en %) | Prêts (en %) | Contingent au revenu |
|------------------|----------------|--------------|----------------------|
| Australie | 40 | 60 | OUI |
| Nouvelle-Zélande | 60 | 40 | OUI |
| États-Unis | 40 | 60 | NON |
| Japon | 0 | 100 | NON |
| Finlande | 65 | 35 | NON |
| Suède | 33 | 67 | OUI |
| Danemark | 67 | 33 | NON |
| Norvège | 25 | 75 | NON |
| Royaume-Uni | 0 | 100 | OUI |
| Pays-Bas | 70 | 30 | NON |
| France | 100 | 0 | ~ |
| Allemagne | 50 | 50 | NON |
| Espagne | 100 | 0 | ~ |
| Italie | 100 | 0 | ~ |

(*) Les chiffres ont été arrondis.

Sources DGTFE basées sur les données nationales, 2004.

Les pays du nord de l'Europe (pays scandinaves) : gratuité, aides universelles importantes sous forme de bourses et de prêts et concernant une très large majorité d'étudiants

Dans les pays scandinaves, les études supérieures sont gratuites. Dans ces pays, il existe un fort soutien financier aux étudiants accordé sous la forme de bourses et de prêts. La philosophie des systèmes d'aides est fondée sur le *principe d'indépendance financière* des étudiants vis-à-vis de leurs parents. En effet, dans les pays nordiques, les étudiants vivent dans une très large majorité (plus de 80 %) en dehors du domicile parental. Ils sont donc considérés comme de jeunes adultes indépendants investissant dans leur éducation. Aucune aide n'est accordée aux familles. Seuls les étudiants peuvent bénéficier de bourses et/ou de prêts. Les montants importants de ces aides sont destinés à couvrir les dépenses courantes des étudiants et sont en général universels, c'est-à-dire *indépendants des revenus des familles*. Ce soutien financier est accordé dans tous ces pays à une très grande majorité de la population étudiante ¹³⁴.

¹³⁴ En 1997, plus de 95 % des étudiants suédois candidats à l'aide de base l'ont reçu et la proportion des bénéficiaires de cette aide est très forte avec plus de 80 % des étudiants. En Norvège, l'aide est donnée à 82 % des candidats. Comme en Suède, la proportion des bénéficiaires est très forte avec 73 % des étudiants recevant sous forme de bourses ou de prêts une aide du *Loan Fund* en 1995. Au Danemark, la proportion des bénéficiaires est encore plus forte avec 83 % des étudiants qui sont soutenus financièrement bien qu'il existe dans ce pays une proportion non négligeable d'étudiants plus âgés ne recevant pas d'aides.

Les modalités de l'aide accordées aux étudiants (part respective des bourses et des prêts) dans ces pays ont également été influencées par les rendements privés de l'éducation. La Suède et la Norvège ont par exemple renforcé la partie non remboursable de l'aide en raison de la faiblesse des rendements privés dans ces pays (parmi les plus faibles des pays de l'OCDE). Pour autant, la part des prêts dans l'aide aux étudiants demeure relativement importante (aux alentours de 70 %) dans ces deux pays en comparaison du Danemark et des Pays-Bas (environ 30 %), bien que tous ces pays aient des rendements privés comparables.

Les conditions de remboursement des prêts diffèrent selon les pays mais sont en général peu contraignantes. En particulier, la Suède est le seul pays européen (avec le Royaume-Uni) où a été instauré un système de remboursement contingent aux revenus gagnés des anciens étudiants sur le marché du travail. Lorsque les revenus des diplômés se situent en dessous d'un certain seuil, ces derniers n'ont pas à rembourser les prêts consentis. Dans tous les autres pays scandinaves, les remboursements ne sont pas conditionnés aux revenus gagnés.

Les pays du sud de l'Europe (Italie, Espagne) : droits d'inscription modérés et aides peu importantes aux étudiants

Les pays du sud de l'Europe ont augmenté ces dernières années leurs droits d'inscription de façon substantielle, poussés en cela par des rendements privés élevés de l'éducation supérieure. À l'inverse des pays du Nord, les étudiants y sont considérés comme faisant partie de la cellule familiale en raison de la très forte majorité d'étudiants vivant chez leurs parents (plus de 80 %). Les étudiants sont considérés comme étant à la charge de leur famille. Les aides directes aux étudiants sont de ce fait peu importantes et prennent la forme exclusive de bourses d'études. Ces bourses sont conditionnées au revenu parental. Les aides, dont les montants demeurent modestes, sont davantage orientées vers les familles au travers notamment de l'instrument des réductions d'impôts.

Les pays d'Europe de l'ouest (Allemagne et France) : gratuité ou quasi-gratuité et aides peu importantes destinées à une minorité d'étudiants

En ce qui concerne les systèmes d'aides aux étudiants, l'Allemagne et la France se classent entre les pays du nord de l'Europe et les pays du sud. Ces deux pays appliquent le principe de responsabilité des familles en raison de la majorité des étudiants vivant au domicile parental (60 % en France et 77 % en Allemagne). Les aides accordées dans ces pays sont surtout sociales et sont fonction des ressources parentales.

Jusqu'à récemment, les études supérieures étaient gratuites en Allemagne. Jusqu'en janvier 2005, les Länder, compétents en matière universitaire, étaient soumis à une interdiction fédérale de prélever des droits de scolarité étudiants. À l'initiative des Länder du Sud qui jugeaient cette interdiction fédérale non conforme avec la compétence constitutionnelle des Länder en matière universitaire, la Cour constitutionnelle fédérale a levé cette interdiction par une décision de janvier 2005. Depuis cette date, les Länder qui le souhaitent, sont donc autorisés à introduire des droits de scolarité pouvant aller jusqu'à 500 Euros par semestre. Cette décision a alors ouvert un débat sur la mise en place de prêts pour les étudiants amenant la banque publique KfW ainsi que certaines banques commerciales à concevoir des produits réservés aux étudiants. Toutefois, l'idée d'une garantie publique sur les prêts au niveau fédéral semble écartée même si certains Länder réfléchissent à de tels mécanismes au niveau local.

Même si la France applique le principe de contribution privée au coût de l'éducation, les montants des droits d'inscription en France demeurent d'ampleur très limitée, en tous cas en totale déconnexion avec le coût réel des études. En particulier, la France ne s'est pas engagée dans le courant des réformes menées en Europe consistant à accroître la participation financière des étudiants.

Le système d'aides aux étudiants en France a été fondé dès l'origine sur une logique d'aide sociale aux étudiants les plus pauvres dans un cadre qui met en avant le principe de responsabilité des familles. Les aides directes aux étudiants comprennent l'octroi de bourses sur critères sociaux et universitaires, des cotisations de sécurité sociale modérées et des aides au logement. Il existe également des aides en nature (transports, repas, etc.) et des aides indirectes en direction des familles qui prennent la forme de réductions d'impôts. Même si le montant des aides sur critères sociaux a subi une hausse spectaculaire depuis le début des années 1980 ¹³⁵, il n'en demeure pas moins vrai que le système d'aides aux étudiants en France est relativement modeste en comparaison internationale tant en ce qui concerne le montant des bourses que le nombre d'étudiants qui en bénéficient (environ 20 %). En particulier, tout comme dans les pays du sud de l'Europe, il n'existe pas de véritable système de prêts aux étudiants en France ¹³⁶. Dans l'ensemble, le système d'aides français a achoppé sur son objectif fondateur d'égalisation des chances avec à la fois de fortes incohéren-

¹³⁵ Le montant global de ces aides a été multiplié par cinq de la fin des années 1980 à la fin des années 1990 alors que les effectifs étudiants doublaient à peine. Le Plan social étudiant, mis en place à la rentrée 1998, avec comme objectif une revalorisation et une plus grande diffusion des aides aux étudiants (en monnaie ou en nature) atteste de la volonté politique de revaloriser les aides aux étudiants en donnant une nouvelle impulsion à l'augmentation de ces aides.

¹³⁶ Il existe des prêts d'honneur dont les montants sont faibles et qui concernent que très peu d'étudiants (environ 1 %).

ces et une faible efficacité¹³⁷. C'est le cas notamment des aides au logement qui sont relativement importantes en France¹³⁸ et qui, au lieu de concerner les étudiants issus des familles les plus pauvres, ont principalement permis l'autonomisation des enfants des familles aisées vis-à-vis de leurs parents¹³⁹. Il est intéressant de remarquer que, concernant les aides au logement, le système français se démarque du principe de responsabilité des familles en octroyant ces aides en fonction du seul revenu des étudiants à la différence des bourses qui, elles, dépendent du revenu des familles.

Le système d'aides allemand est également fondé sur le principe de responsabilité des familles à l'égard de leurs enfants. Les familles d'étudiants peuvent bénéficier d'allocations universelles et de mesures d'aides fiscales. Ce pays a réintroduit en 1990 un système d'aides aux étudiants prenant la forme pour moitié d'une bourse et pour moitié d'un prêt (le *Bafög*). Les rendements privés de l'éducation importants en Allemagne ont contribué à cette réintroduction. Les conditions d'éligibilité en Allemagne sont plus restrictives que celles existant dans les pays scandinaves. Les besoins des étudiants sont évalués selon plusieurs critères et l'aide qui leur est accordée dépend principalement des ressources des parents¹⁴⁰. Les montants de l'aide sont relativement importants mais ne concernent qu'une petite minorité d'étudiants. En effet, bien que le nombre d'étudiants ait triplé sur les trois dernières décennies en Allemagne, le nombre des bénéficiaires du *Bafög* est resté constant de sorte que la proportion des bénéficiaires a chuté de 40 à 18 % durant la même période (Shaferbarthold, 1999).

Enfin, les conditions de remboursement sont extrêmement favorables aux étudiants. Les remboursements ne comprennent pas de charge d'intérêts, la période à partir de laquelle les remboursements doivent commencer est longue (cinq ans après la fin des études) et les prêts doivent être remboursés dans un délai maximum de quinze ans.

La situation française peut apparaître *in fine* quelque peu singulière. La France est en effet le seul pays qui connaît des rendements de l'éducation

¹³⁷ i) Le système actuel est inéquitable car il privilégie les très pauvres et les riches, et plus les riches que les très pauvres, au détriment des classes moyennes qui constituent la très grande majorité des étudiants. Ainsi, une étude à la demande des présidents d'université, menée en 1995, montrait clairement un profil en U des aides en fonction du revenu des familles ; ii) le système est inefficace car le faible montant des aides octroyées sur critères sociaux ne permet pas de couvrir les besoins des étudiants les plus pauvres. La bourse la plus élevée a un taux de couverture d'environ deux tiers (Eicher et Gruel, 1997).

¹³⁸ Ces aides au logement (environ 150 € par mois) représentent jusqu'à la moitié de l'aide pouvant être accordée.

¹³⁹ Certaines injustices ont également été pointées du doigt en ce qui concerne les aides fiscales (Eicher, 1998).

¹⁴⁰ Cette aide dépend également d'autres critères. En particulier, son montant est plus élevé pour les étudiants vivant indépendamment de leur famille. De même, l'aide est moins importante pour les étudiants vivant dans l'ex-Allemagne de l'Est. Le montant de l'aide dépend également de l'aptitude de l'étudiant à financer ses études (revenu disponible, logement, enfants, etc.).

supérieure élevés sans avoir développé la participation financière des étudiants au coût de leurs études.

Les Pays-Bas et le Royaume-Uni : droits d'inscription substantiels et aides importantes aux étudiants et à leurs familles

Le Royaume-Uni et les Pays-Bas ont les droits d'inscription les plus élevés d'Europe. Les droits d'inscription sont forfaitaires aux Pays-Bas alors qu'ils dépendent du revenu parental au Royaume-Uni. Toutefois, environ la moitié des étudiants est exemptée du paiement de ces droits au Royaume-Uni. En ce qui concerne le Royaume-Uni, l'introduction de droits d'inscription est récente (1998) et fait suite aux conclusions du rapport Dearings¹⁴¹. Ce rapport s'appuyait sur l'importance des rendements privés de l'éducation outre-manche (les plus élevés des pays de l'OCDE), afin d'accroître la contribution privée des étudiants et d'instaurer un système de prêts contingents aux revenus.

Le Royaume-Uni et les Pays-Bas occupent une place intermédiaire par rapport au principe de responsabilité des familles¹⁴². Dans ces pays, les parents ne reçoivent pas d'aides liées au statut étudiant de leurs enfants mais une large part de l'aide accordée aux étudiants reste fonction des ressources parentales. Dans ces deux pays, des droits d'inscription substantiels s'accompagnent d'un système d'aide important.

Au Royaume-Uni, tous les étudiants ont le droit à une aide de base qui prend la forme unique d'un prêt depuis 1998 et qui n'est pas soumise à condition de revenus. Environ les trois quarts du montant du prêt maximum sont ainsi disponibles pour la plupart des étudiants. Le quart restant est alloué sous condition de ressources. Tout comme en Suède, le système de remboursement des prêts au Royaume-Uni est contingent aux revenus. La mise en place de ce système s'est en particulier fortement inspirée des expériences australienne et néo-zélandaise. Ces deux pays ont en effet réintroduit au cours des années quatre-vingt-dix des droits d'inscriptions élevés avec des systèmes de prêts contingents aux revenus (annexe 2).

¹⁴¹ Ce rapport porte le nom du président du Comité national d'enquête sur l'enseignement supérieur chargé de réfléchir sur les modalités de financement de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et aboutit à la conclusion que les étudiants devraient prendre en charge une partie du coût de leur éducation en raison des forts taux de rendements privés au Royaume-Uni (seule l'Irlande a des rendements plus élevés parmi les pays de l'OCDE). Le rapport a proposé en particulier d'instaurer un système de prêts remboursables en fonction des revenus des individus après l'obtention de leur diplôme.

¹⁴² Une large majorité d'étudiants aux Pays-Bas et au Royaume-Uni vit hors du domicile parental.

Aux Pays-Bas, le montant des bourses et des prêts auxquels l'étudiant peut prétendre dépend de son revenu, ainsi que du revenu de ses parents. Il existe en outre un programme de prêt particulier lorsque les parents ne veulent pas contribuer au coût des études de leurs enfants. Dans l'ensemble, l'aide accordée est destinée à couvrir les dépenses liées à la vie étudiante (dépenses courantes et droits d'inscription). Les aides disponibles sont moindres pour les étudiants vivant au domicile parental.

En 1996, un nouveau pas a été franchi aux Pays-Bas en direction de la responsabilisation des étudiants. Le changement intervenu a en effet mis en place un système de bourse basé sur la performance des étudiants : l'aide de *base* reçue sous forme de prêts peut se transformer en bourse lorsque certaines conditions de réussite sont remplies. Autrement, l'intégralité de l'aide de base est considérée comme un prêt et doit donc être remboursée. Ce système est limité à une durée normale d'études. Après cette période, les étudiants peuvent néanmoins se porter candidats pour d'autres prêts.

Les conditions de remboursement des prêts aux Pays-Bas sont relativement peu contraignantes et prévoient des aménagements pour les individus à faible revenu.

Bilan des réformes : peu d'effets sur la participation et l'inégalité des chances

Les défenseurs de l'accroissement de la contribution financière des étudiants (ou de leurs familles) au coût de l'éducation supérieure justifient les réformes comme étant un moyen de contrecarrer la nature régressive des transferts publics. En effet, l'accès à l'éducation supérieure étant biaisé en faveur des catégories sociales aisées, ces dernières sont celles qui bénéficient le plus des subventions publiques à l'éducation (et des meilleures perspectives de revenus futurs qui vont avec). Accroître le coût privé de l'éducation supérieure est alors un moyen de rétablir une certaine équité dans le financement. Le risque est que ces réformes entraînent une chute de la *participation* à l'enseignement supérieur. Toutefois, les expériences disponibles suggèrent que l'impact négatif sur la participation est relativement faible même si l'on dispose encore de peu de recul et que les pays ayant expérimenté de telles réformes sont en nombre limité.

Au Royaume-Uni, le système de prêt classique ayant précédé la mise en place des prêts contingents aux revenus a connu un relatif succès : plus de la moitié des étudiants éligibles a contracté un prêt en 1994 et 64 % en

1997-1998 ¹⁴³, une proportion tendant à se rapprocher des pays scandinaves. Depuis le remplacement de ces prêts classiques par des prêts contingents aux revenus en 1999 (réforme supprimant également les bourses), certaines études laissent à penser que les étudiants sont moins disposés à contracter cette forme de prêts en raison de leur montant plus important (Williams et Light, 1999). Les arguments mettent en avant le risque que les étudiants considèrent les prêts accordés davantage comme une dette que comme un investissement à long terme, avec comme risque pour le pays concerné une baisse de la participation à l'enseignement supérieur. Toutefois, d'autres études montrent que le remplacement des bourses par des prêts aux étudiants et l'introduction des droits d'inscription n'a pas eu d'effets évidents sur les taux de participation (UCAS, 2000) ¹⁴⁴.

En Nouvelle-Zélande, le remplacement des bourses par un système de prêts en 1992 n'a pas eu d'effet marqué sur la croissance des taux de participation à l'enseignement supérieur (New Zealand Ministry of Education, 1999).

En Australie, l'introduction des droits d'inscription en 1989 a réduit les candidatures des lycéens à l'entrée à l'Université d'environ 15 % mais n'a pas eu d'effet marqué sur les taux de candidature d'individus plus âgés (Andrews, 1997). Une autre étude (Vossenteyn et Canton, 2001) suggère que l'introduction des droits d'inscription n'a pas eu d'effet négatif sur la participation.

Il importe également de savoir si les réformes des modes de financement ont eu un effet négatif sur l'*accès* à l'enseignement supérieur *pour les groupes sociaux les plus désavantagés*. La plupart des réformes mises en place ont cherché à minimiser de tels effets. Comme nous l'avons vu, les droits d'inscription et les prêts/bourses prennent en général en compte les ressources financières des étudiants ou de leur famille et les systèmes de prêts sont souvent conçus de sorte que la charge des remboursements soit atténuée pour les diplômés les plus défavorisés et/ou que les remboursements n'interviennent que lorsque les revenus des diplômés dépassent un certain seuil (prêts contingents au revenu). Les diverses expériences suggèrent également un effet négatif limité sur l'accès à l'éducation supérieure des groupes sociaux défavorisés.

Au Royaume-Uni, le remplacement des bourses par des prêts et l'introduction des droits d'inscription a laissé inchangée la composition sociale des entrants à l'Université. La participation des minorités ethniques et des

¹⁴³ Statistics of Student Support, UK government.

¹⁴⁴ L'introduction en 1998 des droits d'inscription s'est traduite par un saut vers le haut des taux de participation l'année précédant sa mise en place car de nombreux étudiants ont cherché à éviter ces paiements, mais cette « discontinuité » s'est résorbée l'année suivante.

femmes s'est légèrement accrue après la réforme (UCAS, 2000). La souscription de prêts a été approximativement égale entre les étudiants de milieux favorisés et ceux de milieux moins avantagés ¹⁴⁵.

Aux Pays-Bas, la mise en place d'un soutien public moins important aux étudiants en 1996, qui s'est accompagnée d'une augmentation de la participation des étudiants des milieux défavorisés et des femmes (Vossensteyn, 1999 ; Vossensteyn, 1999), montre également que la longueur moyenne des études a chuté et que les taux de réussite ont augmenté suite à la réforme. Enfin, le système de recouvrement de la dette a été très efficace avec un taux de défaut de remboursement très faible. Cependant, cet auteur montre que la proportion d'étudiants contractant un prêt s'est réduite aux Pays-Bas en raison de leur plus grande réticence vis-à-vis de cette forme de soutien ¹⁴⁶.

En Nouvelle-Zélande, malgré l'introduction d'un système de prêts et une augmentation substantielle des droits d'inscription en 1992, les taux de participation des étudiants issus de groupes sociaux défavorisés ont augmenté de façon significative ¹⁴⁷.

De nombreuses études montrent que l'abolition des droits d'inscription et la mise en place d'aides financières (bourses) pour tous les étudiants afin d'accroître l'accès à l'enseignement supérieur *en Australie* en 1974 n'ont eu que peu d'effets sur la composition sociale étudiante (Committee on Higher Education Funding, 1998). De même, la réintroduction des droits d'inscription et la mise en place d'un système de prêts contingents aux revenus en 1989, ainsi que la récente augmentation (et différenciation) des droits d'inscription n'a pas eu d'effet significatif sur la composition socio-économique de la population étudiante (Vossensteyn et Canton, 2001).

¹⁴⁵ Environ autant d'étudiants issus de milieux favorisés qu'issus de milieux moins aisés se déclarent inquiets de s'endetter afin de poursuivre des études. Ceci signifie qu'une plus forte aversion par rapport à la dette se traduit par un moins grand recours aux prêts subventionnés mais que le degré d'aversion ne semble pas dépendre des revenus des étudiants ou de leur famille (même si sur le plan théorique, on pourrait penser le contraire). Certaines minorités ethniques semblent néanmoins être moins disposées à contracter des prêts sans que cela se traduise par une sous-participation (UK Department for Education and Employment, 2001).

¹⁴⁶ Ces dernières années, seulement 6 % des nouveaux étudiants aux Pays-Bas ont choisi de s'endetter, en partie à cause de la réforme de 1991 instituant le remboursement des intérêts dès la souscription de l'emprunt, c'est-à-dire durant la période d'études. Cette réticence a encore été accentuée avec l'apparition en 1996 du système de bourses contingentes à la performance académique des étudiants (en cas de mauvaise performance, ces bourses doivent être remboursées). En conséquence, comme dans les pays scandinaves (surtout au Danemark), le choix de travailler tout en étudiant est devenu très fréquent aux Pays-Bas, encouragé en cela par l'augmentation en 1995 du seuil des revenus indépendants ne donnant plus le droit à une aide totale.

¹⁴⁷ Les taux de participation des étudiants Maori sont passés de 24 % en 1994 à 28 % en 1998 (New Zealand Ministry of Education, 1999).

Bibliographie

Abriac D., Gauron A., Orivel E., Sauvageot C., Stoeffler-Kern F., *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économique*, rapport pour le Haut Comité éducation économie, emploi, Paris, La Documentation française, 2003.

- Aghion P. (2004), Cohen E., *Éducation et croissance*, rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, La Documentation française.

- Ancel F. (2005), « La validation des acquis de l'expérience poursuit son développement en 2004 », *Note d'information*, n° 05.29, DEP-MEN, octobre.

- Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles*, Paris, Édition du Seuil.

- Baudelot C., Leclercq F., Chatard A., Gobille B., Satchkova E. (2005), *Les effets de l'éducation*, rapport à l'intention du PIREF, Paris, La Documentation française.

- Beaud S. (2002), *80 % au Bac... et après*, Paris, La découverte, collection « Textes à l'appui ».

- Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F., Moullet S. (2006), *Les filières scientifiques et l'emploi*, rapport de recherche LIRHE-Céreq pour la DEPP-MEN.

- Bouhia R., Pean S. (2005), « Les étudiants en IUT et STS, année 2004-2005 », *Note d'information*, n° 05.03, DEP-MEN, février.

- Bouhia R. (2005), « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, année 2004-2005 », *Note d'information*, n° 05.22, DEP-MEN, septembre.

- Céreq : *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Céreq, 2005.

- Chardon O., Estrade M.-A., Toutlemonde F. (2005), « Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du *baby-boom* », première synthèse n° 50.1, DARES-Commissariat général au Plan, décembre.

- Chirache S., Sauvageot C. (2006), « Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 », *Note d'information*, n° 06.03, DEP-MEN, février.

- Commission Européenne « Éducation & Formation 2010 » : *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, novembre 2003.

- Commission Européenne : *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*, Bruxelles, février 2003.

- Coomans G., « *Atlas of prospective labour supply* ». GéoLabour 2004.

- Coquard A., Jagers C., Sandoval V. (2005), « L'insertion professionnelle des diplômés universitaires de technologie de 2001 », *Note d'information*, n° 05.18, DEP-MEN, mai.
- DARES « *Familles professionnelles - vingt ans de métiers 1982-2002* ». Les dossiers de la Dares. Octobre 2004.
- Delattre B. (2005), « Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? », *Note d'information*, n° 05.19, DEP-MEN, juin.
- Deloitte & Touche, *It's 2008 : Do you know where your talent is ?* 2004, disponible sous http://www.deloitte.com/dtt/cda/doc/content/US_TalentMgmtPOV_2.11.05.pdf
- DEP dossier « éducation et formation » n° 159 : *Liens diplôme – métiers : regards croisés*.
- DEP - MEN : *Repères et Références statistiques 2005*.
- DEP - MEN : *L'état de l'école*, éditions 2002 et 2005.
- DGAFP, Ministère de la Fonction publique *l'Observatoire de l'emploi public (OEP)*, Rapport annuel 2004-2005, la Documentation française, septembre 2005.
- DGAFP, *Rapport annuel de l'OEP 2004-2005*, ministère de la Fonction publique, La documentation française, septembre 2005.
- Diebolt C, Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C. (2001), « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, 42-2.
- Diebolt C. Éducation et croissance, rapport pour la DEPP à paraître dans la collection Documents de la DEPP-MEN, Paris.
- Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire*, Seuil, 2006.
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat M., Terrail J.-P. (1995), « L'éducation, un vecteur d'égalité ? Émancipation scolaire et persistance des clivages de sexes », *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La découverte.
- Establet R. (1998), « Subversion dans la reproduction scolaire », *Revue économique*, n° 1.
- Eurydice, *l'Aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats*, dans Questions clés de l'éducation, volume 1 : Bruxelles : Eurydice, 1999.

- Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1996), « Femmes et sciences. Une équation improbable ? », *Revue formation emploi*, n° 55.
- Fontanini C. (1999), *Les filles face aux classes de mathématiques supérieures et spéciales : Analyse des déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique à leur sexe*, Thèse de doctorat sciences de l'éducation (NR), université de Bourgogne, février.
- Fougère D. et Pouget J. (Crest-Insee) « *La diversité de la fonction publique* ». 2005.
- Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La découverte.
- Giret J-F. et Lopez A., « Les jeunes Français feraient-ils trop d'années d'études ? », *US magazine*, supplément au n° 633 du mars 2006.
- Giret J.-F, Molinari-Perrier M., Moullet S. (2006), « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », *Note emploi formation*, n° 21, mars, Céreq.
- Gurgand M. (2004), *Quel impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, rapport de synthèse pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, avril.
- Hée B. (2004), « Résultats provisoires des brevets de techniciens supérieurs, session 2004 », *Note d'information*, n° 04.27, DEP-MEN, novembre.
- Labruyère C. (2006), « La VAE, quels candidats pour quels diplômes ? », *Bref*, n° 230, Céreq, mai.
- Lemaire S. (2006), « Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en 6^e en 1989 », *Note d'information*, n° 06.01, DEP-MEN, janvier.
- Lemaire S. (2004), « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », *Note d'information*, n° 04.14, DEP-MEN, avril.
- Lemaire S., Leseur B. (2005), « Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat », *Note d'information*, n° 05.15, DEP, avril.
- Lelièvre C. (2002), *Les politiques scolaires mises en examen*, Paris, ESF.
- Le Roux A. (2005), « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2004 », *Note d'information*, n° 05.28, DEP-MEN, octobre.
- Marry C. (2004), *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Éditions Belin.
- Nelson R. et Phelps E. (1966), « Investments in Humans, technological diffusion and economic growth », *American Economic Review*, n° 56.
- OCDE-CERI (2005), *Regards sur l'éducation*.

- Eurydice (1999), « L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats », *Questions clés de l'éducation*, vol. 1, Bruxelles, Eurydice.
- Ragoucy C. (2004), « Comparaisons internationales des dépenses d'éducation pour l'année 2000 : indicateurs de l'OCDE et position de la France », *Éducation et formations*, n° 68, mai.
- Rapport du groupe Prométhée du Commissariat Général au Plan, *Quelle prospective pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche*, publié à La Documentation française en juin 2005, collection Qualifications & prospective.
- Revue Économie et Statistiques, n° 369-370, 2003.
- Revue Française d'Administration Publique, n° 111, 2004.
- Rose J. (2005), « D'une génération à l'autre... Les » effets « de la formation sur l'insertion », *Bref*, n° 222, Céreq, septembre.
- Rosenwald F. (2006), « Les filles et les garçons dans le système éducatif », *Note d'information*, n° 06.06, DEP-MEN, février.
- Sauvageot C., Chirache S. : « Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 », *Note d'information* n° 0603, février 2006, DEPP-MEN.
- Sauvageot C., : « Emploi et formation à l'horizon 2015 », *Futuribles*, n° 323, octobre 2006.
- Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les 4^e et 5^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*.
- Thomas G. (2003), « Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur », *Bref*, n° 200, Céreq, septembre.
- Vernières M. (1996), *Formation Emploi, enjeu économique et social*, Éditions Cujas.

Références bibliographiques des paragraphes 4 et 5 du chapitre IV

- Andrews L. (1997), *The Effects of HECS on Interest in Undertaking Higher Education*, Department for Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Anthony S. « Student Income and Student Behavior in Denmark », *European Journal of Education*, 34, 87-94.
- Arrow K. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, 2, pp. 193-216.

- Barr N. (1993), *The Economics of the Welfare State*, Oxford University Press.
- Becker G. (1964), *Human Capital*, NY, Columbia University Press.
- Bénabou R. (1993), « Workings of a City : Location, Education, and Production », *Quarterly Journal of Economics*, 108, pp. 619-52.
- Bénabou R. (1996), « Heterogeneity, Stratification and Growth : Macroeconomic Implications of Community Structure and School Finance », *American Economic Review*, 86, pp. 584-609.
- Bénabou R. (1996), « Equity and efficiency in Human Capital Investment : The Local Connection », *Review of Economic Studies*, 62, pp. 237-64.
- Blöndal S., Field S. et Girouard N. (2002), « Investment in Human Capital through post-compulsory education and training : selected efficiency and equity aspects, OCDE WP 19.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1971), *La reproduction*, Paris, les éditions de minuit.
- CERC (2003), *Éducation et redistribution*, rapport n° 3.
- Committee on Higher education Funding (1998), *Report of the Committee on Higher education Funding*, Australian Government Publishing Service.
- *Dearing – National Committee of Inquiry into Higher Education*, reports, London, 1997.
- Eicher J.-C. (1998), « The Costs of Financing of Higher Education in Europe », *European Journal of Education*, 33, pp. 31-39.
- Eicher J.-C. (1998), « L'aide aux étudiants en France : quelle logique, quels effets ? », *Les politiques sociales catégorielles : fondements, portée et limites*, XVIII^e journée de l'AES, tome 2, L'Harmattan.
- Eicher J.-C. et Gruel L. (1997), *Le financement de la vie étudiante*, La Documentation Française.
- Guille M. (2002), « Students Loans in Europe : an Overview », mimeo, Paris 2, forthcoming in *European Journal of Education*.
- Hanushek E. (2002), « Publicly Provided Education », chapter 30 in *Handbook of Public Economics*, vol. 4, edited by A.J. Auerbach and M. Feldstein, Amsterdam.
- Hoxby C. (2000), « Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers ? » *American Economic Review*, 90, (5), pp. 1209-1238.

- Hoxby C. (2003), *The Economics of School Choice*, edited by C. M. Hoxby, NBER, The University of Chicago Press.
- New Zealand Ministry of education, Student Loan Scheme Report, Wellington, 1999.
- OCDE (2003), *Education at a Glance*, Paris.
- Mora J. G et Garcia A. (1999), « Private Costs of Higher Education in Spain », *European Journal of Education*, 34 (1), pp. 95-112.
- Samuelson P.A. (1954), « The Pure Theory of Public Expenditure », *Review of Economics and Statistics*, 36, pp. 387-9.
- Shaferbarthold D. (1999), « The Financing and Cost of Studies in germany », *European Journal of Education*, 34, pp. 69-74.
- Spence M. (1974), « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 355-374.
- UCAS (2000), *Statistical Bulletin on Widening Participation*, Cheltenham.
- UK Department of Education and Employment (2001), *Social Class and Higher Education* (by C. Callender et M. Kemp), London.
- Vandenberghe V. (2001), « Inégalité d'accès aux diplômes supérieurs et financement public de l'enseignement. Effet Mathieu, rendement fiscal du diplôme et migration asymétrique des qualifiés », mimeo, GIRSEF, université catholique de Louvain.
- Vossensteyn J.J. (1999), « The Financial Situation of Students in the Netherlands », *European Journal of Education*, 34, pp. 59-68.
- Vossensteyn H. et E. Canton (2001), « Tuition fees and Accessibility : The Australian HECS » in S. Uitgevers (ed.), *Higher Education Reform : Getting the Incentives Right*, The Hague.
- Williams G. et Light G. (1999), « Students Income and Costs of Study in the United Kingdom », *European Journal of Education*, 34, pp. 23-42.

Annexes



1. Complément au chapitre 2

Quelques éléments de réflexion tirés de comparaisons européennes sur l'impact des mutations démographiques sur le marché du travail

Extrait d'un dossier élaboré par Géry Coomans pour la DEP

Introduction

Il faut rappeler d'emblée que derrière le glissement des effectifs de population, il y a un changement des qualités dont on mesure mal l'ampleur, laquelle est pourtant, sans aucun doute, considérable. Ce n'est qu'une première manière de dire que derrière le tassement démographique, le citoyen n'appartient plus à cette masse dans laquelle une norme bureaucratique pouvait suffire à assurer les sélections en jouant, à faibles coûts, d'un arbitraire commode. Au contraire – quoiqu'en tendance – l'individu se sentant assuré d'un temps long est porté à singulariser ses démarches dans un réseau d'interactions personnalisées. Le grand nombre à trier à faibles coûts cède devant le cas particulier et le traitement personnalisé. Qu'il s'agisse des intermédiaires du marché du travail (voire la logique de contractualisation du PARE), des appareils éducatifs, des dispositifs de la formation permanente (voir les accords de septembre 2003 en France), du bilan de compétences, toutes les évolutions « modernisatrices » s'attachent à la personne et renoncent aux anciens principes de la gestion sérialisée des grands nombres le long de systèmes de normes bureaucratiques. C'est aussi une manière de suggérer que le tassement des nombres démographiques serait lui-même indifférent – à la limite bien sûr – si chacun, dans la population, était pris dans des logiques de qualité et de construction des compétences, créant cette diversité qui est facteur de complémentarité efficiente et ouverte.

En clair, aucun tassement démographique ne peut être jaugé sans que soit pris pleinement en compte les mutations qualitatives qui en modulent, en expriment ou en précipitent les effets. Dans l'Europe d'aujourd'hui, il y a encore quasiment une moitié des 55-64 ans qui présentent des titres scolaires inférieurs au niveau du « bac ». Mais parmi les 25-34 ans, cette part a déjà baissé à un quart, alors que celle des diplômés du supérieur est montée à 28 % – et à 36 % en France.

| Répartition des niveaux de formation par classe d'âge | | UE 15 | France |
|---|-------------------|-------|--------|
| 55-64 ans | Part de « < bac » | 49 | 53 |
| | Part de tertiaire | 16 | 13 |
| 25-34 ans | Part de « < bac » | 25 | 21 |
| | Part de tertiaire | 28 | 36 |

Source : Eurostat, printemps 2003.

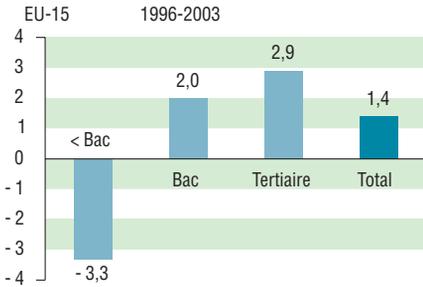
La redistribution des croissances de l'emploi, sans être ni seulement la cause ni seulement l'effet de cela, atteste de l'ampleur des mutations en cours. En effet, alors que l'âge d'or industriel fonctionnait comme une machine à intégrer dans l'emploi des travailleurs peu qualifiés, les technologies de l'information et leur diffusion progressive repoussent en permanence la limite qui sépare le routinisable, incorporé aux automatismes, et les tâches requérant la réactivité flexible d'agents qualifiés par leur capacité même de réaction aux situations non réductibles à une routine – ou non encore réduites à celle-ci. En rupture par rapport aux tendances qui, pour n'être pas générales, étaient les tendances dominantes de l'âge précédent, la croissance de l'emploi se concentre désormais sur le travail qualifié.

Tenons-nous en ici aux généralités admises quant à la cohérence de cette évolution par rapport à l'émergence de la société de la connaissance et à la diffusion des technologies de l'information. Sauf à rappeler que la demande de qualifications tertiaires se nourrit d'un double mouvement. D'un côté, dans la sphère de la production et de la circulation des biens matériels, la diffusion des technologies de l'information conduit, à un bout, à l'automatisation de tout ce qui est routinisable – où les postes non qualifiés sont les plus menacés – et à l'autre bout à la croissance des postes qualifiés assurant la gestion flexible des flux proliférant d'informations non intégrés par la routine. Ainsi, entre 1999 et 2003, l'industrie manufacturière (secteur NACE D) de l'UE 15 a réduit les emplois détenus par des non qualifiés (« < bac ») de 12 %, mais augmenté celui des diplômés du tertiaire de 5 %. De l'autre côté, les technologies de l'information renouvellent l'impulsion donnée au développement des services, à la fois en les rationalisant par l'investissement matériel et organisant la prolifération des flux d'information à coûts décroissants et à contenus eux-mêmes proliférant. Au total, le processus d'adaptation et d'innovation devient la source d'une recomposition en continu des compétences – où le « *best-educated* » est le plus adapté parce que le plus flexible.

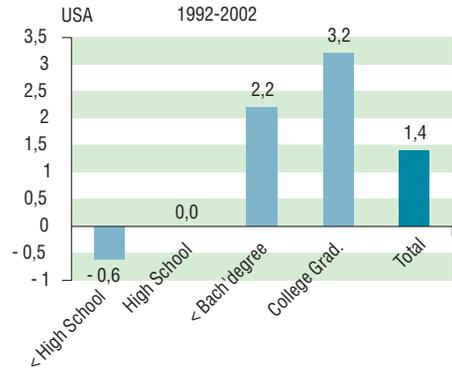
Les tendances globales de la création d'emploi sont à cet égard très claires, comme le montre le graphique ci-dessous, tant pour l'Europe que pour les États-Unis : la croissance de l'emploi se concentre désormais sur les porteurs de diplômes de niveau tertiaire (l'enseignement supérieur dans la terminologie française), et cela signe les stratégies de compétitivité. Ceci

désigne également l'approvisionnement en diplômés du supérieur comme variable clé de la compétitivité.

Croissance annuelle de l'emploi par niveau éducatif, UE et USA



<Bac
Bac
Tertiaire = Supérieur
Source : Eurostat EFT



<High School = Less than High School
High School = High School and /or some college (no degree)
<Bach'degree = Degree less than Bachelor Degree
College Grad. = College Graduates
Source: US Bureau of Labour Statistics

Il y a plusieurs manières d'énoncer les implications de ces évolutions. Par exemple :

- il faut deux points de croissance de l'emploi de personnes au niveau tertiaire pour obtenir, dans la foulée, un seul point de croissance de l'emploi total ;
- plus élevé est le ratio entre la croissance de l'emploi au niveau tertiaire et celle de l'emploi total – ou plus élevé est l'écart absolu – et plus soutenu est le passage aux stratégies de haute valeur ajoutée. Plus rapides sont aussi la croissance des rémunérations et celle de la productivité ;
- l'offre de travail au niveau tertiaire constitue un goulet plus contraignant que l'évolution des effectifs en âge de travailler ;
- l'analyse des perspectives du chômage pour les non qualifiés doit prendre en compte autant les évolutions de l'emploi non qualifié, côté demande, que celles de l'évolution de l'offre – qui peuvent être rapides comme nous le verrons.
- les catégories statistiques usuelles en matière de niveau éducatif, étant construites sur une division ternaire (moins que le bac, le bac, le tertiaire) forcent à l'arrimage du raisonnement sur les catégories extrêmes – et certainement dans les analyses comparatives ;
- si les études tertiaires sont une condition nécessaire ou un facteur facilitant pour le développement des stratégies de compétitivité, elles n'en sont pas moins une condition suffisante, dès lors que le rythme de l'innovation

aboutit à une recomposition continue des compétences, laquelle dépend aussi de la capacité d'innovation organisationnelle.

Partant de là, la confrontation des évolutions démographiques avec les évolutions des effectifs par niveau éducatif aboutit à une catégorisation selon que le relèvement des qualités compense ou non le tassement démographique, et préserve ou non des marges de croissance de l'emploi et des marges de croissance de la productivité.

Enfin, il est patent que l'affaissement des fécondités depuis les années 1970, en rabaissant aujourd'hui les effectifs de jeunes entrants sur le marché du travail, a un impact d'autant plus différencié localement que les effectifs jeunes sont systématiquement les plus mobiles. Trois ordres de mouvement doivent être pris en compte :

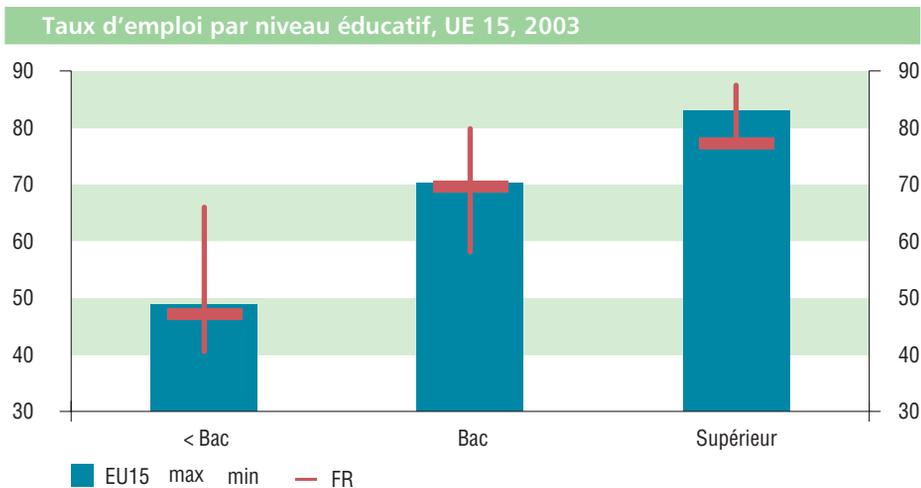
- la mobilité plus forte des jeunes, en particulier en direction des métropoles urbaines, a traditionnellement contribué à une structure plus jeune de celles-ci, et dans la conjoncture démographique actuelle, à un vieillissement plus accentué des régions excentrées ;
- là où la transition vers l'éducation tertiaire s'accélère, la mobilité des jeunes vers les régions urbaines tend elle-même à s'accélérer ;
- à l'opposé, là où les jeunes se raréfient, il faut envisager que, selon une hypothèse à la Easterlin, un retournement puisse survenir aboutissant à un élargissement des possibilités qui leur sont ouvertes de s'insérer localement, ce qui irait diminuer leur taux de départ – ou ce qui irait augmenter leur taux de retour après la phase d'études.

Au total, cela aboutit à entacher les projections démographiques et celles de l'offre de travail d'un facteur d'incertitude qui va croissant. Et l'observation des mobilités par âge devient un moment clé de l'analyse.

Lorsque les évolutions sont brutales – ce qui est le cas pour le nombre de jeunes – la redistribution des dynamiques territoriales peut être elle-même d'une grande ampleur. Il faut envisager que cette redistribution territoriale puisse même constituer, à terme rapproché, un des effets parmi les plus spectaculaires des changements démographiques. En d'autres termes, il faut envisager que des effets cumulatifs de pénurie ou de non-remplacement de la population active au plan local viennent peser, en ralentissant les flux, sur la croissance générale. La nouvelle donne démographique vient ajouter des arguments d'une puissance sans précédents à l'analyse des dynamiques territoriales, par l'effet d'une rareté inégalement distribuée.

Perspectives éducatives

Un premier aspect de l'importance centrale de la dimension éducative par rapport au marché du travail tient dans la relation entre le taux d'emploi et le niveau éducatif.



* Sauf Pays-Bas 2002

Source : Eurostat EFT

Lecture : Les barres verticales indiquent toute l'étendue des valeurs prises sur le taux d'emploi dans les différents pays de l'UE 15. La barre horizontale correspond à la valeur du taux d'emploi en France. Ainsi, pour le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, la France a la valeur la plus basse.

Source : Eurostat EFT.

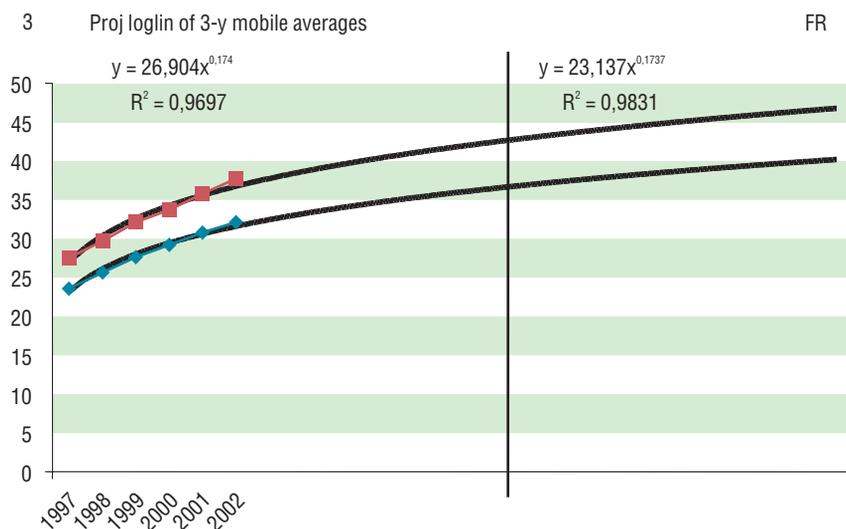
La relation, illustrée par le graphique ci-dessus, est universelle dans l'ensemble des pays développés¹ : le taux d'emploi augmente avec le niveau éducatif. En moyenne des Quinze, il y a un écart de plus de vingt points entre le taux d'emploi des moins éduqués (49 %) et celui de ceux qui ont atteint le bac (70 %), et encore un écart de treize points pour arriver au taux d'emploi des personnes au niveau tertiaire (83 %). La relation est évidemment inverse en termes de taux de chômage : celui-ci était, en moyenne des Quinze en 2003, de 11,6 % pour les moins éduqués, de 7,1 % pour le niveau bac et de 5,1 % pour le niveau tertiaire.

Le graphique fait aussi apparaître, de manière logique, que l'homogénéité entre les différents pays européens est beaucoup plus grande pour les taux d'emploi du niveau supérieur, avec des moyennes nationales situées entre 77 et 87 %, alors que pour les niveaux inférieurs il y a une grande hétérogénéité, les taux d'emploi nationaux s'étageant de 40 à 66 %. Les conséquences sont immédiates :

¹ On ne trouve d'exception, en Europe, que pour le seul Portugal, où le taux d'emploi est supérieur pour l'ensemble de ceux qui sont au niveau éducatif le plus bas (soit en dessous du bac) par rapport à ceux qui sont au niveau bac. Il faut ici rappeler que plus des trois quarts de la population d'âge actif (et encore 64 % des 25-34 ans) n'ont pas atteint le secondaire supérieur. L'exception portugaise disparaît au demeurant sitôt que l'on exclut du calcul le groupe des 15-24 ans.

- si les réserves activables aux niveaux inférieurs sont appréciables, elles se réduisent rapidement à mesure que s'élève le niveau éducatif.
- pour le niveau éducatif supérieur, l'absence de réserves activables significatives implique que la croissance de l'emploi à ce niveau-là doit reposer sur la mise à disposition par la démographie et le système éducatif d'effectifs supplémentaires – à moins que le développement des compétences tout au long de la vie ne donne des degrés supplémentaires de liberté par rapport à la production du système éducatif en début de vie active.

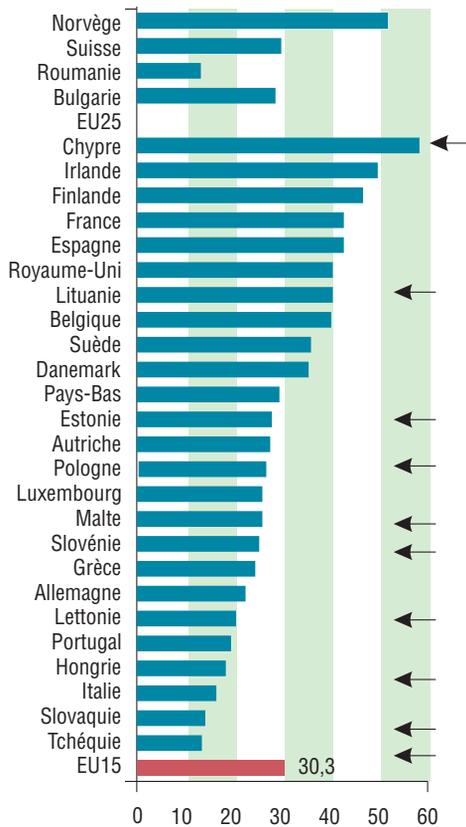
On observe que la France se situe en dessous de la moyenne des Quinze pour ce qui est du taux d'emploi des moins qualifiés (47 contre 49 %), avec un écart de 10-15 points du taux des pays nordiques ou des Pays-Bas. Elle est très proche des taux moyens pour les niveaux « bac », soit à 70 % – toujours dix points sous les meilleures performances européennes. C'est pour le niveau du taux d'emploi des personnes au niveau tertiaire que la France est dernière du classement, avec 77 % contre une moyenne européenne de 83 %, et des taux plafonnant à 87 %. C'est donc dans le segment de la main-d'œuvre la mieux formée que la France montre la sous-utilisation la plus marquée. Il faut ajouter que l'écart observé dans le groupe d'âge 55-64 ans (54 % de taux d'emploi pour les diplômés du tertiaire de cet âge en France, contre 60 % en moyenne européenne, et un maximum suédois situé à plus de 80 %) n'explique pas loin de la moitié de l'écart sur l'ensemble de l'âge actif, et que donc le solde de l'écart est dû aux moindres taux de la France sur les groupes d'âge de 25-54 ans). Cette sous-utilisation de la part la mieux éduquée de la main-d'œuvre est donc une caractéristique française tout à fait marquée.



Partant des progressions de la part de tertiaire parmi les jeunes générations – et de cette part pour les 25-34 ans en particulier – il est alors tentant

d'opérer une projection de ces parts. Cette projection reposera sur une tendance loglinéaire, comme il est logique pour un ratio relatif à une propriété d'un large groupe et à évolution lente. Cela revient seulement à supposer que les progressions se ralentissent à mesure qu'elles se font – et cela évite les problèmes multiples qui sont ceux d'une projection simplement linéaire. Le graphique ci-dessous illustre une telle projection pour la France, étant acquis qu'il s'agit bien de la part de niveau tertiaire, par sexe, dans le groupe d'âge 25-34 ans, et qu'aux fins de réduire le bruit statistique, on a préalablement agrégé les éléments à projeter sous forme de moyenne mobile de 3 ans².

Part de tertiaire parmi les 25-34 ans. Projection à 2020



² L'enjeu d'une projection des valeurs plutôt que des moyennes mobiles ne porte que sur les décimales lorsque l'on fonctionne avec des moyennes nationales. Le choix des moyennes mobiles est en revanche préférable lorsque les données régionales se rapprochent des seuils de fiabilité des résultats de l'enquête sur les Forces de travail, tels que définis par Eurostat en annexe de l'EFT.

Le résultat de ces projections, pour l'ensemble des pays de l'UE, figure dans le graphique ci-dessous. On observera qu'à l'horizon 2020, et pour autant que les tendances suivent seulement le sage modèle loglinéaire sans que ni les politiques menées, ni les comportements effectifs ne viennent accélérer ou ralentir les évolutions, deux pays se retrouveraient avec plus de la moitié d'une génération au niveau du tertiaire, à savoir Chypre et la Norvège. L'Irlande se retrouverait avec près de 45 %, suivie de la Finlande, de la France et de l'Espagne. Le Royaume-Uni et la Lituanie – l'un et l'autre cas posant des problèmes de comparabilité statistique – ou la Belgique et la Suisse seraient proches du seuil de 30 %, suivis des pays nordiques.

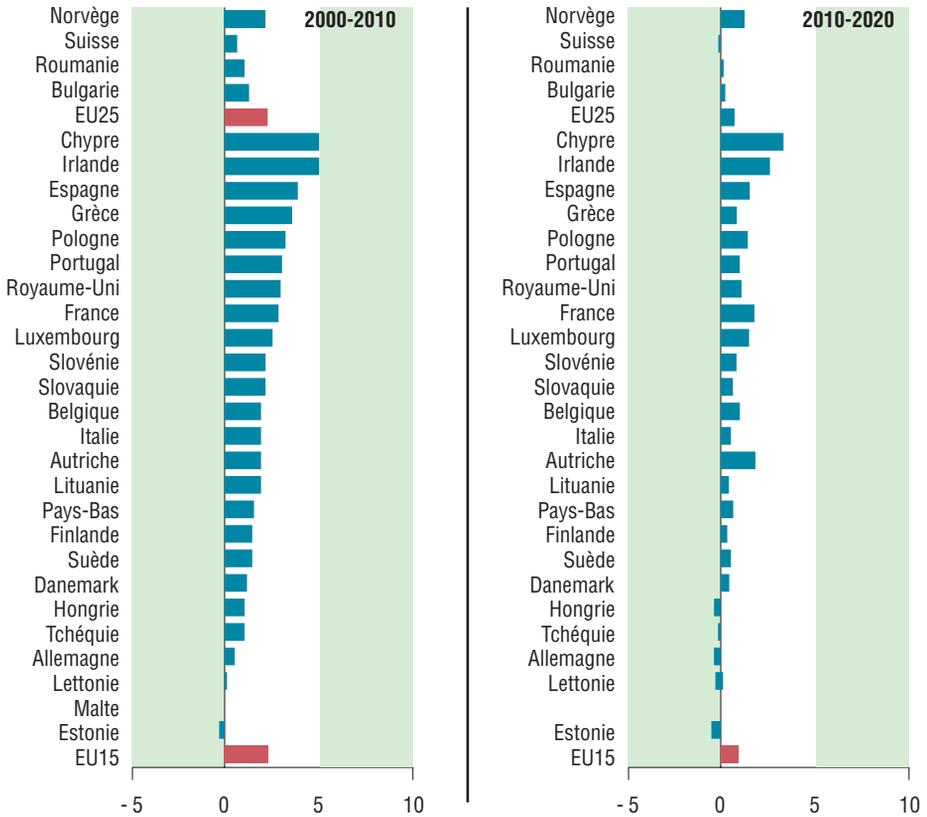
La projection place dans une situation nettement moins favorable tant l'Italie que l'Allemagne, à supposer toujours que les tendances de la progression générationnelles ne soient pas relevées au-delà de ce qui s'est observé entre 1996 et 2003.

On notera également que ce tableau suggère que c'est surtout le long de l'Atlantique que les progressions éducatives seraient de nature à assurer la contribution la plus nette à la croissance économique.

Considéré sous l'angle du potentiel de croissance de l'emploi de personnes au niveau éducatif supérieur que cela autoriserait, les deux graphiques suivants, portant sur l'ensemble de la population de 15 à 64³ ans et faisant abstraction totale de la question de leur taux d'emploi, suggèrent à nouveau que la France ferait partie du groupe de pays où la croissance de l'effectif des diplômés du supérieur serait plus soutenue. On notera que pour la seconde décennie, la croissance fut-elle ralentie, la position de la France s'améliore en termes relatifs, entendre par rapport aux autres pays de l'UE.

³ Pour ce qui est de la méthode de projection, il est supposé que la part de supérieur dans le groupe d'âge 15-24 ans serait seulement constante – et dans ce groupe d'âge les effectifs concernés sont marginaux par la force des choses ; dans le groupe d'âge 25-34 ans, ils correspondent à la projection loglinéaire telle qu'illustrée plus haut. Ensuite, chaque groupe d'âge est supposé demeurer à travers le temps inchangé, donc avec une part inchangée de niveau supérieur. Ainsi, un groupe d'âge 25-34 ans présentant disons 25 % de niveau supérieur en 2000 sera en 2010 le groupe d'âge 35-44 ans (tel qu'issu des projections démographiques) avec une part inchangée, à 25 %, de niveau supérieur. Et ainsi de suite pour les groupes devenant les 45-54 ans et les 55-64 ans de dix ans en dix ans – faisant ainsi une projection sur base de 2000 (et des parts de niveau supérieur moyenne de 1999-2000-2001) pour 2010 et 2020.

Croissance annuelle de la population au niveau éducatif supérieur (15-64 ans)

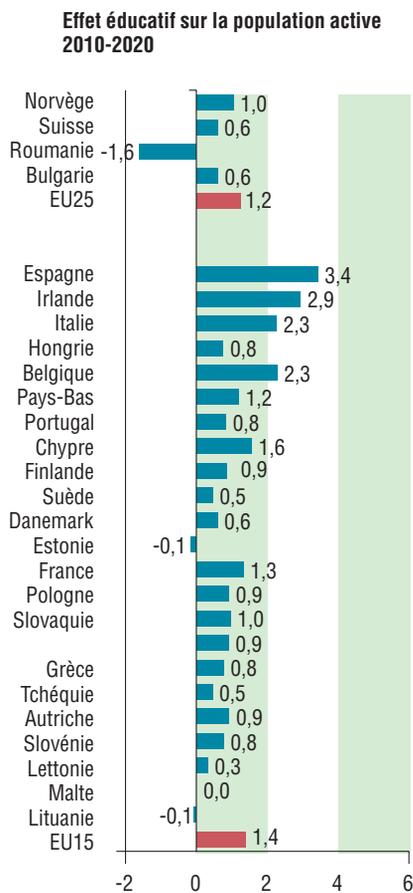
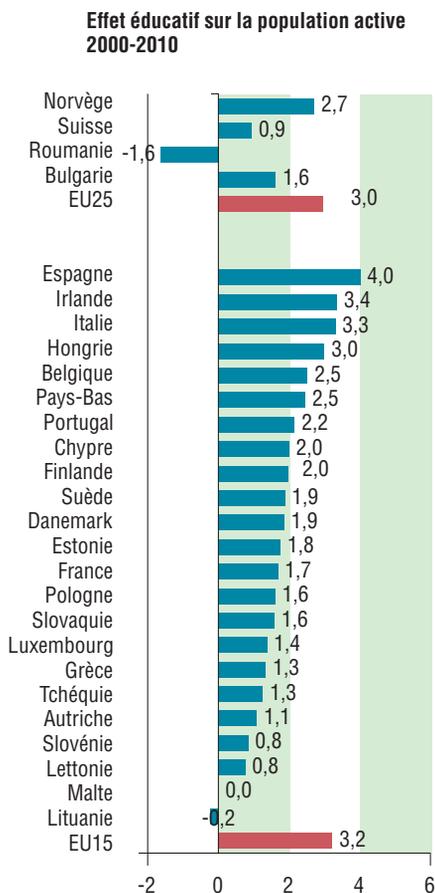


La flexion des taux d'activité

Sachant que 1) le taux d'activité et le taux d'emploi augmentent avec le niveau éducatif et que 2) les niveaux éducatifs eux-mêmes connaissent une progression dans la population, l'étape suivante va de soi : à comportements constants par sexe, par âge ET par niveau éducatif (et non plus seulement par sexe et par âge), il y aura un effet automatique de flexion des taux d'activité vers le haut.

En d'autres termes, avec une population qui serait même constante, la seule progression des niveaux éducatifs assurerait déjà un élargissement de l'offre de travail et des possibilités d'assurer une croissance de l'emploi qui contribuerait positivement à la progression de la productivité, et donc à la croissance économique. En d'autres termes encore, il n'y a pas lieu de faire porter aux seules évolutions démographiques le poids d'une inquiétude quelconque avant d'avoir au moins vérifié que l'évolution des niveaux éducatifs offre ou non des marges de progression.

Effet éducatif sur la population active 2000-2010

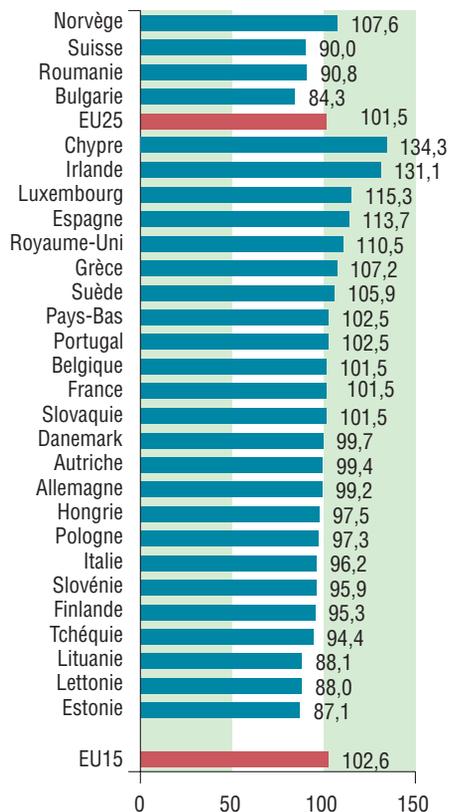


Lecture : Le Royaume-Uni et l'Allemagne n'ont pas été représenté dans ces graphiques mais leurs données ont été prises en compte dans le calcul des données de l'Europe des 15 et des 25.

Il s'agit évidemment toujours d'un scénario à taux d'activité et d'emplois par niveau éducatif constants, puisqu'il n'est pas supposé qu'un effet de flexion quelconque aboutisse à rabattre vers le marché du travail davantage que pour la proportion de personnes qui y serait déjà : l'exercice se fait ici à taux d'activité constant par sexe, par âge ET par niveau éducatif, et ce n'est que le changement de composition entre les différents sous-groupes – changement de composition entraîné à la fois par le glissement démographique et par la progression générationnelle des niveaux éducatifs – qui commande le changement global. Il va de soi que l'effet porteur de la progression des niveaux éducatifs implique ici autant les progressions vers le niveau du secondaire supérieur que celles vers le niveau tertiaire.

Les graphiques ci-dessus indiquent que l'effet de soutien de la population active qui naît *a priori* des progressions éducatives est le plus affirmé, pour la décennie présente, en Espagne, en Irlande, en Italie, en Hongrie et en Belgique. La France occupe une position moyenne. Pour la deuxième décennie, on retrouve les mêmes pays sauf la Hongrie, suivis cette fois de la France.

Indice de la population active à comportements constants 2000-2020 (indice 100 en 2000)



En combinant cette fois la détermination démographique et l'effet des progressions éducatives, on observe que la population active, à comportements constants, augmente encore en France de 1,5 % sur la période 2000-2020, ceci étant le résultat de la combinaison d'un effet démographique négatif égal à - 1,5 % (on trouve + 0,7 % sur la décennie présente et - 2,2 % sur la décennie suivante) et de l'effet positif dû à la progression des niveaux éducatifs contribuant pour 3 % (soit +1,7 % pour la décennie présente et +1,3 % pour la décennie suivante). Comme quoi, avec ces hypothèses, la

population active augmenterait de 2,4 % au cours de la décennie présente (+0,7 % d'effet démographique et +1,7 % d'effet éducatif), et ne reculerait, au cours de la décennie suivante, que de 0,9 % (la différence entre un effet démographique négatif de -2,2 % et d'un effet éducatif positif de +1,3 %). En d'autres termes, toute affirmation relative à un plafonnement de la population active avant 2010 devrait être considérée avec méfiance. ***La progression des niveaux éducatifs à comportements constants devrait permettre à la population active de poursuivre sa croissance au moins pendant une partie de la décennie suivante.***

En tout état de cause, il doit être clair que le raisonnement mené « à comportements constants » (donc à taux d'activité constants par sexe, par âge et par niveau éducatif) ne signale de contraintes à l'augmentation de la population active que dans les seuls cas où ces taux d'activité auraient atteint des niveaux (nordiques) qu'il serait en tout état de cause difficile d'augmenter. Ce n'est évidemment pas le cas en France, où le taux d'activité est inférieur d'une dizaine de points aux taux nordiques (ou d'une douzaine au taux suisse).

Il reste alors à s'interroger sur la capacité de la France à organiser cette augmentation du taux d'activité au-delà de ce que pourrait offrir la progression mécanique due à l'impact des niveaux éducatifs – et au-delà des décimales que pourrait offrir un glissement démographique favorable sous forme de croissance plus forte des tranches d'âge à taux d'activité élevé – ce qui n'est au demeurant pas le cas dans la conjoncture démographique à venir).

Cela peut déjà s'apprécier en prenant en compte les évolutions récentes. On peut en effet reconstruire la flexion pour la période passée, en comparant :

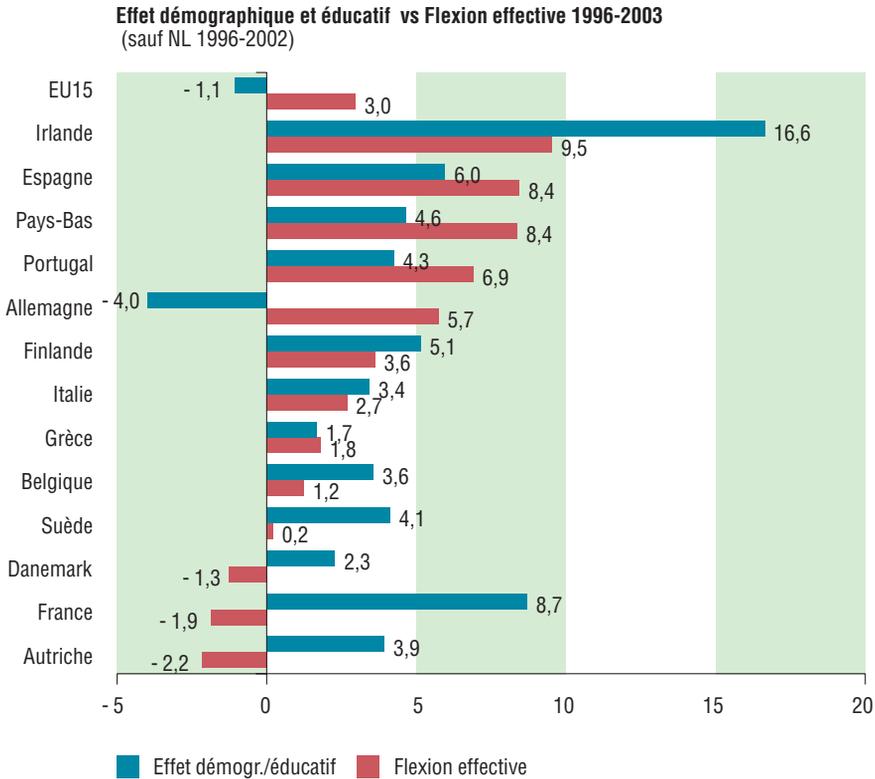
- d'une part ce qu'eût produit sur la population active un comportement constant, c'est-à-dire des taux d'activité constants par sexe, par âge et par niveau éducatif ;
- d'autre part le changement effectif de population active pour la période considérée.

Opérant ainsi, pays par pays, on obtient le graphique suivant, qui est basé sur la relation suivante :

Effet démographique et éducatif

+Flexion effective

= Variation effective de la population active.

Effet démographique et éducatif *versus* flexion effective 1996-2003

Par exemple pour l'Irlande, la combinaison de la variation démographique et de la progression des niveaux éducatifs allait assurer de manière mécanique un accroissement de la population active de 16,6 % entre 1996 et 2003. Or, la population active a augmenté *de facto* de 26,1 %. Par voie de conséquence, il y eut une flexion effective de 9,5 %, étant le résultat de l'afflux (net) sur le marché du travail de personnes qui n'y étaient pas – et qui ne l'auraient pas rejoint si les taux d'activité par sous-groupes étaient demeurés constants. Cela a permis de faire passer le taux global d'activité de 62 à 68 % en sept ans.

On observe également qu'en Allemagne, l'effet conjoint du glissement démographique et de la stagnation des niveaux éducatifs eut dû aboutir à une baisse de 4 % de la population active. Or, la population active a de fait augmenté de 1,7 %. Il y eut donc, toujours entre 1996 et 2003, un effet de flexion positive des taux d'activité de 5, % – où l'on observe que les situations de contraction démographique aboutissent de manière assez normale à faciliter le rappel des inactifs sur le marché du travail.

On observe aussi comment en Espagne – où les taux d'activité partaient d'un niveau bas en 1996, soit 61 %, avec 22 % de chômage – la « flexion

mécanique » liée au glissement démographique et à la progression éducative, assurant une croissance *a priori* de 6 % du nombre d'actifs n'allait pas pouvoir suffire à assurer une croissance qui s'est portée à un total de 14,4 %. Même l'important volant de manœuvre du chômage ne pouvait suffire pour assurer la croissance de l'emploi : le taux de chômage fut divisé par deux, mais il y eut en outre près de 1,5 million de personnes qui rejoignirent le marché du travail au-delà des 0,8 million que le simple maintien des taux d'activité par sexe, par âge et par niveau éducatif apportait. Mais bien évidemment, il est plus aisé de porter, comme le fit l'Espagne sur cette période, le taux d'activité de 61 % à 67 % qu'il ne le fut pour le Portugal de le porter de 67 à 72 %, ou pour les Pays-Bas de le porter de 70 à 76 %.

L'évolution française apparaît alors comme totalement atypique : la démographie, d'une part, la progression éducative, d'autre part, eussent dû, à comportements constants, faire augmenter la population active de 8,7 %. Au lieu de quoi, elle n'augmenta que de 6,8 %, traduisant une **flexion effective négative**, à hauteur de 1,9 %. La seule bonne nouvelle ici est que la croissance de l'emploi va mordre sur le chômage plutôt que d'appeler des inactifs : les 2,4 millions d'emplois additionnels créés entre 1996 et 2003 ont permis ainsi de diminuer le chômage de 700 000 unités (de 3,1 millions à 2,4 millions), le solde des emplois étant facilement pourvu par les comportements constants d'une population d'âge actif qui croissait et dont la progression éducative devait impliquer une progression des taux d'activité. Mais le taux d'activité, au total, ne s'accrut que de 68,2 % en 1996 à 68,9 % en 2003, signifiant qu'il y a eu des retraits du marché du travail. Ceci caractérise le marché du travail français comme un **marché du travail fermé**, où l'on n'observe pas qu'un élargissement par effet de croissance démographique ou par progression des niveaux éducatifs permet seulement l'inclusion normale des candidats dans le marché du travail. C'est la caractéristique habituelle d'un marché dominé par les *insiders*, avec des verrous restreignant l'accès. Un marché du travail enclin à exclure et réticent à inclure.

L'enjeu de ceci tient alors dans la capacité à faire face à une situation ne serait plus celle d'une croissance démographique, mais au contraire celle d'une stagnation ou d'un resserrement démographique – que ce soit au plan de l'ensemble du territoire national ou à celui des régions ou des entités locales, certaines de ces entités devant par la force des choses être atteintes par la formation de goulet avant les autres.

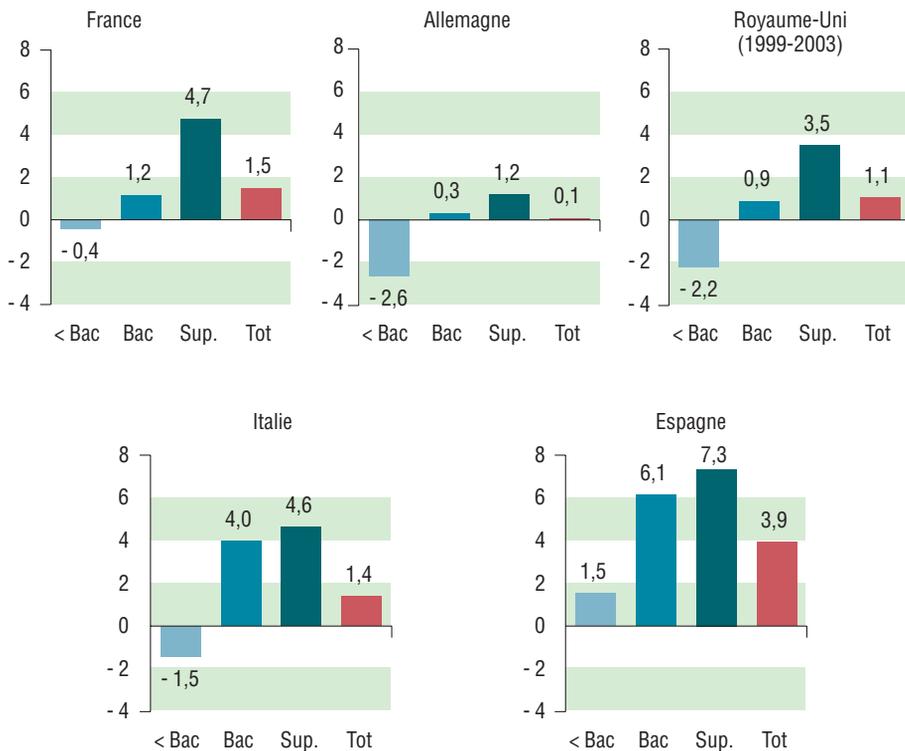
C'est en fait sur ces paramètres étudiés ci-dessus que l'on construit la capacité à s'affranchir des contraintes démographiques et à éviter la formation de goulets, donc de pénuries catégorielles de main-d'œuvre. Mais que l'Allemagne, qui est un autre cas de marché du travail fermé, ait pu assurer une flexion positive et d'ampleur significative alors qu'elle entrait dans une phase de contraction démographique, cela suggère que les situations d'urgence

peuvent parfois contribuer puissamment à faire sauter les verrous et à faire évoluer les comportements.

Un scénario volontariste

Il est utile de repartir des performances de croissance de l'emploi observées dans les années récentes, en maintenant la distinction par niveau éducatif – voir le graphique de la page ?. L'approche comparative, la réduirait-on ici aux grands pays européens, confirme la généralité de la relation établie plus haut, telle que c'est bel et bien la croissance de l'emploi des personnes ayant atteint le niveau de l'éducation tertiaire qui fonctionne comme moteur à la fois de la croissance générale de l'emploi et de celle de la productivité, dont la combinaison génère de la croissance économique – et de la capacité d'assurer les réformes requises par le vieillissement de la société.

Croissance annuelle de l'emploi par niveau éducatif 1996-2003



Aux deux extrêmes, on retrouve l'Espagne et l'Allemagne. L'Espagne a pu réaliser une croissance de l'emploi, en sept ans, de 31 % (ou 3,9 % par an, seule l'Irlande, avec 4,6 % par an, ayant dépassé ce taux). Mais l'Espagne est

aussi parvenue à faire croître l'emploi des personnes au niveau tertiaire de 64 % sur sept ans, ou de 7,3 % par an, performance qui est évidemment liée à la progression record de l'offre de jeunes diplômés. À l'autre extrême, l'Allemagne n'avait tout simplement pas les ressources pour imprimer une croissance soutenue à l'emploi des personnes de niveau tertiaire, tant par défaut de croissance démographique que par défaut de progressions générationnelles des niveaux éducatifs. Les perspectives allemandes, combinant les tensions démographiques et l'absence de progression éducative, sont parmi les moins favorables d'Europe. Observant que les taux d'emploi (ou d'activité) se situent au niveau de la moyenne européenne tant pour les personnes au niveau tertiaire que pour celle au niveau « bac », la contre-performance est la plus nette au niveau des moins qualifiés : le taux d'emploi de ceux qui n'ont pas atteint le bac est parmi les plus bas de l'UE 15 (42 % contre 49 %). La contribution à la croissance d'une augmentation de l'emploi des moins qualifiés étant de faible ampleur, cela place l'Allemagne dans l'obligation urgente de porter la réforme beaucoup plus loin, et certainement au plan du système éducatif – tant au niveau de l'éducation initiale qu'au niveau du développement des compétences tout au long de la vie.

En observant le rapport entre la croissance de l'emploi au niveau tertiaire et celle de l'emploi total, ce sont le Royaume-Uni et la France qui se distinguent : C'est dans ces deux pays que l'emploi au niveau éducatif supérieur a crû le plus vite relativement aux autres niveaux : on y verra le signe d'une transition plus exclusive vers la société de la connaissance ou, plus spécifiquement, vers des activités à plus haute valeur ajoutée. Observant même que la France est le pays d'Europe où le taux d'emploi – c'est-à-dire le taux d'utilisation – des personnes au niveau tertiaire est le plus bas, on pourrait penser, à la limite, que cette sélectivité elle-même serait le signe d'une concentration sur « la meilleure part de la meilleure part ». Cette capacité à développer les activités à forte valeur ajoutée est par ailleurs le moyen de minimiser le risque de délocalisation. Cela reste cependant à vérifier d'une manière approfondie.

Observant simultanément que 1) la stagnation à venir de l'effectif de jeunes, fussent-ils même être de mieux en mieux éduqués, empêchera que les taux de croissance puissent être maintenus aux niveaux des années récentes ; et que 2) c'est l'ensemble de l'effectif au niveau éducatif supérieur dont la croissance va ralentir de manière significative au cours de la deuxième décennie (voir graphique p. ?), il s'ensuit que le soutien de la croissance de l'emploi ne pourra se poursuivre qu'à deux conditions.

D'une part, conformément à une stratégie qu'un pays comme la Finlande a commencé à privilégier, il conviendra de mobiliser tout ce qui est mobilisable. La manière la plus commode d'envisager les marges que cela offrirait est d'aligner les taux d'emploi par catégorie sur les meilleures performances européennes, et d'en déduire quelles marges de croissance

cela dégagerait – c'est le modèle du « *benchmarking* ». Il suffit ainsi de supposer que chaque pays européen, pour chaque groupe par sexe, par âge et par niveau éducatif, atteigne les meilleurs taux d'emploi parmi les quinze moyennes nationales – utiliser les vingt-cinq ne changerait rien au demeurant. Cela revient à supposer que chacun parviendrait à moderniser son marché du travail de manière à élargir l'employabilité et l'accès à l'emploi des personnes.

Le résultat d'une telle opération – avec les meilleures moyennes nationales telles qu'indiquées en annexe, aboutirait à ce que chacun parvienne à porter son taux d'emploi global, soit toujours pour l'ensemble des 15-64 ans, à un taux qui serait proche des 80 % – en fonction des distributions de chacun par sexe, âge et niveau éducatif, sachant que les distributions par niveau éducatif poursuivraient leur évolution le long des tendances telles qu'observées pour la période 1996-2003.

En ne considérant que l'emploi potentiel des personnes au niveau éducatif supérieur, le graphique ci-dessous montre une grande variété de situations. Pour la décennie actuelle, la croissance potentielle de l'emploi au niveau tertiaire pourrait se maintenir au-dessus de 4 % par an. Les pays montrant le potentiel le plus élevé sont soit ceux qui cumulent une moindre récession démographique et une plus forte progression générationnelle des niveaux éducatifs (comme la Grèce, l'Irlande, l'Espagne, la France et Chypre, soit ceux qui parviennent à opposer un dynamisme éducatif suffisant à l'érosion démographique, comme la Pologne.

Potentiel de croissance annuelle de l'emploi au niveau supérieur



On notera aussi que la position relative de la France est améliorée par le simple fait que, présentant à ce jour le taux d'emploi le plus bas pour les personnes au niveau tertiaire, elle aurait le plus à gagner d'un alignement sur les taux des pays les plus performants à cet égard. Il faut aussitôt ajouter à cela que la sous-performance de la France, qui lui offrirait de plus larges de progression, se concentre en fait aux deux extrémités de l'âge actif : les jeunes entrant sur le marché du travail d'une part, les travailleurs de plus de cinquante-cinq ans d'autre part. Si l'on compare le taux d'emploi des 25-54 ans au niveau supérieur, l'écart de la France par rapport à la moyenne des Quinze n'est plus que de deux points (86 contre 88 %), alors qu'elle monte à 6 % en considérant l'ensemble des 15-64 ans (77 contre 83 %). Espérera-t-on que si la réforme des comportements n'est pas nécessairement plus commode à définir du côté de la mise en emploi des jeunes qu'elle ne l'est du côté des travailleurs vieillissants, au moins la sortie des *baby-boomers* apporterait une correction à cette anomalie ?

Il est aussi patent que dans l'hypothèse où l'ensemble du potentiel de croissance serait utilisé au cours de la présente décennie, le potentiel qui resterait à mobiliser au cours de la deuxième décennie serait considérablement réduit – puisque, partant d'un alignement vers le haut qui serait réalisé dès 2010, il ne ménagerait plus d'autre croissance que celle résultant des seuls effets démographiques et éducatifs. Le tableau des potentiels de croissance établis sur l'ensemble de la période 2003-2020 – supposant donc que l'alignement vers le haut ne serait atteint qu'au terme de la deuxième décennie – réduit de manière sensible les perspectives de croissance moyenne : cinq pays seulement, à savoir la Grèce, l'Irlande, l'Espagne, la France et Chypre, seraient susceptibles d'assurer une croissance d'au moins 3 % par an de l'emploi de personnes au niveau tertiaire. Dans une marge supérieure à 2 % par an, on trouverait encore la Belgique et le Royaume-Uni, et, à l'intérieur de l'Europe continentale, la seule Pologne, tirant ici le bénéfice du « *rush éducatif* » qui y est en cours. On notera enfin la position inquiétante de l'Allemagne et de la Suisse, en conséquence difficilement évitable d'une combinaison de la régression démographique et de la stagnation éducative. Les pays de l'Est européen, hormis la Pologne, verraient la régression démographique peser d'un poids considérable, par défaut de progression des niveaux éducatifs.

D'autre part, et à moins de demeurer contraint par une offre insuffisante d'une main-d'œuvre détentrice de certificats formels de qualification, il conviendra, par la force des choses, de renouveler les modes de construction des compétences tout au long de la vie, en donnant à cela toute l'ampleur nécessaire, quoique encore insoupçonnée aujourd'hui.

2. Composition du HCEEE et son programme de travail

Composition du HCEEE

Le Haut Comité éducation-économie-emploi a été créé par décret n° 2000-216 du 6 mars 2000, modifié par le décret n° 2000-917 du 20 septembre 2000.

Date du renouvellement de ses membres : le 11 octobre 2004.

Il comprend quarante et un membres nommés par le ministre de l'Éducation nationale pour une durée de trois ans renouvelable :

- dix-huit personnes représentatives des organisations professionnelles d'employeurs et des organisations syndicales de salariés, de lycéens et d'étudiants désignées sur proposition de leurs organisations respectives. Ces organisations peuvent désigner chacune un suppléant ;
- le directeur général de l'administration et de la fonction publique ou son représentant ;
- les directeurs des administrations centrales et organismes publics suivants ou leurs représentants : le directeur de la prévision du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie ou son représentant ; le directeur de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère de l'Emploi et de la Solidarité ou son représentant ; le directeur de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie ou son représentant ; le directeur général de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche ou son représentant ; le directeur général à l'emploi et à la formation professionnelle ou son représentant ; le commissaire au Plan ou son représentant ; le directeur de l'Agence nationale pour l'emploi ou son représentant ;
- quatorze personnalités qualifiées choisies pour leurs compétences en matière d'éducation, d'économie et d'emploi. Le président du Haut Comité sera choisi par le ministre de l'Éducation nationale parmi ces personnalités qualifiées.

Les directions du ministère de l'Éducation nationale ainsi que les établissements sous tutelle de ce ministère participent en tant que de besoin aux travaux et aux réunions du Haut Comité.

Liste nominative des membres du HCEEE

Par arrêté du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en date du 11 octobre 2004, sont renouvelés les membres titulaires du Haut Comité éducation-économie-emploi pour une durée de trois ans :

Au titre des personnalités qualifiées

- M^{me} Catherine AGULHON, maître de conférences à l'université Paris V.
- M. Gilbert AZOULAY, directeur du développement et de la communication de la revue *L'Étudiant*.
- M. Michel BOUCHAUD, proviseur du lycée Faidherbe à Lille.
- M. Claude BRESSON, directeur des affaires sociales et des formations du groupement des industries françaises aéronautiques et spatiales.
- M. Philippe GRILLAULT-LAROCHE, directeur général de la chambre de commerce et d'industrie de Strasbourg.
- M. Gilles HONEGGER, directeur des partenariats éducatifs du groupe Accor.
- M. Pascal LEVEL, président de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- M. Hervé LHOMME, directeur des ressources humaines de la Sodexo.
- M. Jean-Jacques MAILLARD, directeur général de l'Institut supérieur de mécanique de Paris.
- M. François LONGIN, chargé de mission du pôle Rhône-Alpes de l'orientation.
- M. Philippe PIERROT, directeur de l'institut universitaire de technologie Henri-Poincaré de Longwy.
- M^{me} Paule SAINT-LÉGER, directrice juridique et sociale de la fédération du commerce et de la distribution.
- M. Claude SEIBEL, président du groupe « Prospective des métiers et qualifications » au Commissariat général au Plan, remplacé par M. Patrick HETZEL, recteur de l'académie de Limoges.
- M^{me} Sabine SEPARI, maître de conférences à l'université Paris XI.

Au titre des représentants des organisations professionnelles

- M. Jean ALSINA, Union professionnelle artisanale (UPA).
- M. Dominique DE CALAN, Mouvement des entreprises de France (MEDEF-UIMM).
- M. Raphaël CHAMBON, Union nationale des étudiants de France (UNEF), remplacé par M^{lle} Sophie BINET.

M. Claude COCHONNEAU, Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles (FNSEA).

M^{me} Catherine DUCARNE, Confédération française démocratique du travail (CFDT).

M. Bernard FALCK, Mouvement des entreprises de France (MEDEF).

M. Pierre FONLUPT, Mouvement des entreprises de France (MEDEF-SETT).

M. Olivier FRAYSSE, Confédération générale du travail-Force ouvrière (CGT-FO).

M. Gilles GUITAUT, Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME).

M. Henri JOSSERAN, Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME).

M. Bernard LEGENDRE, Mouvement des entreprises de France (MEDEF-AFCI).

M. Jacques LAIR, Mouvement des entreprises de France (MEDEF-FFB).

M^{me} Marie-Françoise LEFLON, Confédération française de l'encadrement - Confédération générale des cadres (CFE-CGC).

M. Jean-Yves PICAUD, Confédération française des travailleurs chrétiens (CFTC).

M. Régis REGNAULT, Confédération générale du travail (CGT), remplacé par M. Benoît QUILICI.

M. Thierry REYGADES, Fédération syndicale unitaire (FSU).

M. Maher TEKAYA, Fédération des associations générales étudiantes (FAGE).

M. Jean-Claude TRICOCHÉ, Union nationale des syndicats autonomes (UNSA).

Au titre des représentants des administrations centrales et organismes publics

M. Hugues BERTRAND, directeur du Centre d'études et de recherches sur les qualifications, remplacé par M. Michel QUERE.

M. Jean BERTHEZENE, commissaire adjoint, Commissariat général au Plan.

M^{me} Brigitte FEVRE, sous-directrice à la direction générale de l'enseignement et de la recherche, ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales, remplacée par M. Alain SOPENA.

M^{me} Annie FOUQUET, directrice de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, remplacée par M. Antoine MAGNIER.

M^{me} Annie GAUVIN, chef du département synthèses à la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, remplacée par M. Bruno COQUET.

M. Fabrice LENGART, chef du bureau santé et comptes sociaux à la direction de la prévision, ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, remplacé par Mme Sylvie, Hel-Thélier, remplacée par M. Cédric AUDENIS et représenté par M. Denis Maguain.

M. Bruno LUCAS, directeur régional adjoint, Agence nationale pour l'emploi.

M^{me} Claudine PERETTI, directrice de l'évaluation et de la prospective, remplacée par M. Daniel VITRY, directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

M^{me} Catherine ZAIDMAN, secrétaire générale de l'Observatoire de l'emploi public, ministère de la Fonction publique et de la Réforme de l'État.

M. Jean-Jacques MAILLARD est nommé président du Haut Comité éducation-économie-emploi.

Programme de travail du HCEEE

30 septembre-1^{er} octobre 2004

- Symposium organisé par le HCEEE et l'université Louis-Pasteur à Strasbourg sur « la construction de qualifications européennes ».

13 octobre 2004

- Ouverture de la nouvelle session du HCEEE, après renouvellement de ses membres, par M^{me} Philippe, directeur adjoint du cabinet de M. François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

24 mars 2005

- Exposé de M^{me} Magda Tomasini sur « les études supérieures scientifiques ».

21 juin 2005

- Exposé de M. Géry Coomans sur « démographie, niveau de formation et emploi dans les différentes régions d'Europe à l'horizon 2020 ».

18 octobre 2005

- Exposé de Claude Sauvageot sur « le cadre européen des certifications professionnelles CECP-EQF ».

6 décembre 2005

- 1) Présentation par MM. Marc-Antoine Estrade et Olivier Chardon des « travaux prospectifs de la DEP, de la DARES et du Commissariat général au Plan ».

- 2) Présentation par MM. Jean-Marc Goursolas et Patrick Chauvet et M^{me} Claire Ariston sur « les GRETA ».

2 février 2006

- Présentation par Yves Chassard « des réflexions en cours du Commissariat général au Plan sur les besoins de main-d'œuvre et les politiques migratoires ».

29 mars 2006

- Présentation de l'état d'avancement des travaux des différents groupes de travail du HCEEE

3 mai 2006

- Présentation par M^{me} Arlette Delhaxhe sur « les informations comparatives de l'enseignement supérieur dans différents pays de l'union européenne ».

30 mai 2006

- Discussion sur les préconisations issues du rapport *Objectif 50 %*.

27 juin 2006

- Discussion finale sur les préconisations issues du rapport *Objectif 50 %*.
- Présentation des travaux du groupe « Aide à la personne » et première discussion en séance plénière sur le rapport en cours sur cette question.

Groupes de travail du HCEEE

1) Groupe « **Formations dans le domaine du tertiaire administratif** ». Ce groupe a terminé son travail et a produit un rapport et un avis du Haut Comité sur ces formations. Il s'occupe depuis des questions traitant des **formations dans le domaine de l'aide à la personne**.

2) Groupe « **Apprentissage** » animé par Gilbert Azoulay.

3) Groupe « **Formation initiale-formation continue** » animé par Sabine Separi et Sylvère Chirache.

4) Groupe « **Orientation** ». Ce groupe a finalement fusionné avec le groupe précédent.

5) Groupe « **Objectif 50 %** ». C'est le groupe qui a piloté le travail présenté dans le présent rapport :

- Catherine Agulhon (Paris V), corapporteur du groupe de travail.
- Catherine Ducarne (CFDT).
- Jean-Michel Hotyat (DES).
- Bernard Legendre (MEDEF-ACFCI), président du groupe de travail.
- Jean-Jacques Maillard (directeur de SupMéca, président du HCEEE).
- Maurice Pinkus (MEDEF-UIMM).
- Thierry Reygades (FSU).
- Claude Sauvageot (DEPP), corapporteur du groupe de travail.
- Françoise Stœffler-Kern (DEPP).
- Dominique Épiphanie (DEPP).
- Catherine Brax (ex-DEP).
- Denis Maguain (DGTPE bureau FIPU3)

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Croissance, emploi, durée du travail et productivité | 52 |
| Évolution de la population totale et de la population active (2002-2015) | 53 |
| Population active, emploi et chômage. | 55 |
| Évolution des effectifs par domaines professionnels. | 58 |
| Effectifs en emploi en 2015 et créations d'emploi par domaine professionnel | 59 |
| Recrutements annuels nets de chômeurs et de femmes reprenant une activité selon différentes hypothèses | 61 |
| Évolution des sorties du système éducatif (en milliers) | 62 |
| Évolution de la population 16-25 ans | 62 |
| Besoins de recrutement de jeunes par secteur d'activité et par niveau de diplôme | 64 |
| Besoins de recrutement de niveau supérieur au bac dans le BTP et l'industrie. | 65 |
| Les recrutements par domaine professionnel au cours de la période 1990-2002 (en milliers par an) | 66 |
| Les recrutements par domaine professionnel au cours de la période 2002-2015 (en milliers par an) | 67 |
| Les recrutements par domaine professionnel selon les niveaux de diplôme au cours de la période 2002-2015 (en %) | 71 |
| Structure des besoins de recrutement d'un niveau de diplôme supérieur au bac. Évolution entre 1990 et 2015 (en %) | 72 |
| Mécanique, travail des métaux (en %) | 73 |
| BTP (en %) | 73 |
| Sortants du système éducatif et besoins de recrutement de jeunes (1990-2015) | 74 |
| Évolution des besoins de recrutement par niveau de formation (1990-2015) | 75 |
| Les besoins de recrutement de jeunes (2002-2015) (en moyenne annuelle) en milliers. | 77 |
| Comparaison « sorties du système éducatif – besoins moyens de recrutements de jeunes » et taux de chômage qui s'en déduit | 79 |
| Les composantes de la fonction publique depuis 1992 | 82 |
| Répartition par catégorie des personnels civils non-enseignants de la FPE et tous personnels de la FPT et FPH | 84 |
| Répartition par catégorie hiérarchique des titulaires civils de la fonction publique (en %) | 84 |
| Évolution de la part des plus de 50 ans dans les agents de l'état titulaires des ministères civils. | 87 |
| Évolution de la répartition de la population en emploi par profession et catégorie sociale (1990-2015) (en %) | 96 |
| Répartition des salariés de l'UIMM par profession | 97 |
| Poursuite d'études des bacheliers 2002 selon le type de bac (en %) | 125 |
| Bilan du parcours des bacheliers selon les principales séries du baccalauréat | 126 |
| Taux de réussite au DEUG et au DUT selon l'origine scolaire | 127 |
| Bilan du parcours des bacheliers selon les principales orientations prises après le baccalauréat | 128 |
| Taux de réussite au BTS selon le baccalauréat d'origine, session 2005 (métropole + DOM) | 131 |
| Part des différentes séries du baccalauréat dans les filières du supérieur | 132 |
| Devenir des étudiants suivant l'orientation prise la première année après le bac | 136 |
| Taux d'inscription immédiate des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (métropole + DOM) | 139 |

| | |
|--|-----|
| Évolution des effectifs des IUT par domaine | 141 |
| Évolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme de l'enseignement supérieur (1995-2003) (métropole +DOM) | 142 |
| Inscription et réussite des candidats aux BTS par la VAE par spécialité | 145 |
| Évolution de la VAE pour les diplômes de l'enseignement supérieur. | 146 |
| Taux de scolarisation par décile de revenus au sein des familles | 148 |
| Évolution de la part des filles dans la population étudiante selon les disciplines (en %) | 152 |
| Évolution des effectifs des filières scientifiques entre 1995-1996, 2000-2001 et 2004-2005 (métropole +DOM) | 157 |
| Part des bacs S dans des filières universitaires autres que scientifiques | 158 |
| Quelques indicateurs d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (en %) | 164 |
| Quelques indicateurs d'insertion des sortant (e) s de l'enseignement supérieur au niveau bac + 2 | 166 |
| Catégories socioprofessionnelles des jeunes diplômé (e) s de l'enseignement supérieur, trois ans après leur entrée sur le marché du travail (en %) | 169 |
| Les indicateurs d'insertion de « Génération 2001 » | 170 |
| Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans (second cycle du secondaire = 100) | 184 |
| Taux d'accès à l'enseignement tertiaire (ou supérieur) d'une génération (en %) | 198 |
| Pourcentage des jeunes de 20 à 24 ans selon le niveau de formation et le statut professionnel (2003) | 200 |
| Les systèmes de bourses et de prêts dans les pays de l'OCDE* | 206 |

Liste des graphiques

| | |
|--|-----|
| La population âgée de 15 à 24 ans en 2020 dans les régions européennes (indice 100 = 2000) | 54 |
| Variation de l'emploi par secteur d'activité (moyenne annuelle en milliers) | 56 |
| Les besoins externes de recrutement par facteur | 60 |
| Évolution des trois fonctions publiques et de l'emploi (1992-2003) | 83 |
| Évolution des pourcentages de jeunes recrutés avec un niveau de formation inférieur au bac (1981-2001) | 85 |
| Structure par âge des secteurs publics et privés en 2002 | 86 |
| Départs des enseignants (2004-2015) | 90 |
| Part des enseignants du second degré âgés de plus de 50 ans par académie | 91 |
| Évolution des effectifs du premier degré (1985-2004) | 92 |
| Évolution des effectifs du second degré (1985-2004) | 93 |
| Origine des candidats aux concours externes d'enseignants | 94 |
| Croissance annuelle de l'emploi par niveau éducatif UE et États-Unis | 102 |
| Taux d'emploi par niveau éducatif Union européenne à 15 pays en 2003 | 103 |
| Effet éducatif sur la population active (2000-2020) | 105 |
| Indice de la population active à comportements constants (2000-2020) | 107 |
| Les flux d'élèves après la classe de 3 ^e en 2002 | 119 |
| Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération | 120 |
| Évolution de la part d'une génération accédant au baccalauréat par type de bac | 121 |
| Niveau atteint par les élèves de la cohorte selon leur origine sociale (en %) | 129 |

| | |
|--|-----|
| Niveau atteint par les élèves de la cohorte selon l'accès ou non de leurs parents au baccalauréat | 129 |
| L'accès à l'enseignement supérieur par catégorie socioprofessionnelle | 147 |
| Choix d'orientation des bacheliers S ou à l'heure | 155 |
| Maintien des sciences et technologie de l'ingénieur (STI) | 156 |
| Évolution des effectifs des disciplines scientifiques entre 1998 et 2003, part des étudiants français et étrangers | 159 |
| Répartition des sortants du système éducatif | 163 |
| Nombre moyen d'années dans le système éducatif pour la population âgée de 25 à 34 ans en 2003 | 174 |
| Part de la population diplômée de l'enseignement supérieur | 175 |
| Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur long par groupe d'âges dans les pays de l'OCDE en 2003 | 176 |
| Évolution du taux de chômage pour les diplômés de l'enseignement supérieur (1991-2003) | 177 |
| Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur long par sexe en 2003 | 178 |
| Espérance de scolarisation en années pour un enfant de cinq ans en 2003 | 179 |
| Espérance de scolarisation dans le supérieur | 180 |
| Répartition par âge des étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) à temps plein, année académique 2001-2002 | 181 |
| Valorisation du capital humain contribuant à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre | 182 |
| Évolution de la part de la dépense intérieure d'éducation dans le PIB (1980-2004) (en %) | 185 |
| Dépense d'éducation (formation initiale) par rapport au PIB 2002 | 186 |
| Évolution de la dépense moyenne par élève au prix 2004 (1980-2004) en euros | 187 |
| Dépenses publiques totales d'éducation par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6) par rapport au PIB, en 2001 (en %) | 188 |
| Dépense par étudiant dans les différentes filières de l'enseignement supérieur | 190 |
| Dépense annuelle moyenne par étudiant hors activité de recherche et développement (en équivalent dollars-2002) | 192 |
| Dépenses cumulées par étudiant pendant la durée moyenne de ses études (hors recherche) (en équivalents-dollars-2002) | 193 |
| Les systèmes de financement selon les droits d'inscription et l'indépendance financière des étudiants | 205 |

Annexes - graphiques

| | |
|---|-----|
| Croissance annuelle de l'emploi par niveau éducatif, UE et USA | 225 |
| Taux d'emploi par niveau éducatif, UE 15, 2003 | 227 |
| Part de tertiaire parmi les 25-34 ans. Projection à 2020 | 229 |
| Croissance annuelle de la population au niveau éducatif supérieur (15-64 ans) | 231 |
| Effet éducatif sur la population active 2000-2010 | 232 |
| Indice de la population active à comportements constants 2000-2020 (indice 100 en 2000) | 233 |
| Effet démographique et éducatif <i>versus</i> flexion effective 1996-2003 | 235 |
| Croissance annuelle de l'emploi par niveau éducatif 1996-2003 | 237 |
| Potentiel de croissance annuelle de l'emploi au niveau supérieur | 240 |



Avant-propos 7

Première partie

Préconisations du HCEEE concernant l'objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur 9

Relancer la dynamique d'accès au bac et améliorer l'articulation entre l'enseignement secondaire et supérieur 11
Trois aspects sur lesquels il faut agir 12
• L'orientation dans le secondaire : développer des méthodes actives d'orientation 12
• L'organisation des baccalauréats : décloisonnement et valorisation des disciplines autres que scientifiques. 13
• L'information des lycéens et leur préparation aux connaissances et compétences nécessaires pour entreprendre avec succès des études supérieures 14

Diminuer de façon significative le nombre de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur 15
Trois aspects sur lesquels il faut agir 16
• Une relance des réorientations et des passerelles entre formations et filières de formation : moyens matériels, organisationnels et humains pour le faire 16
• Le renforcement de l'efficacité des formations technologiques courtes 17
• La mobilisation de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et l'utilisation de la formation continue 17

Améliorer les conditions de l'insertion des jeunes diplômés dans le monde du travail 18
Quatre axes d'intervention 19
• La transition entre formation et emploi 19
• Le renforcement des liens avec le marché du travail 20
• Le développement des formes diverses de l'alternance dans le supérieur 21
• La prise en considération de l'ouverture européenne et internationale 21
• Quels moyens financiers dédiés aux premières années de l'enseignement supérieur pour compléter et accompagner les mesures précédentes ? 22

Deuxième partie

| | |
|---|----|
| Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur | 25 |
| <hr/> | |
| Introduction | 27 |
| L'Europe de la connaissance | 27 |
| L'enseignement supérieur au cœur de l'Europe de la connaissance | 28 |
| Des obstacles à surmonter | 29 |
| La loi d'orientation sur l'école et la LOLF | 31 |
| <hr/> | |
| Chapitre 1 | |
| La recherche à l'appui du débat | 33 |
| Élévation du niveau d'éducation et croissance | 34 |
| Les déterminants d'une croissance économique durable | 37 |
| Les effets sociaux de l'élévation du niveau d'éducation | 39 |
| Éducation et santé | 40 |
| Éducation et délinquance | 41 |
| Éducation et citoyenneté | 41 |
| Y a-t-il aujourd'hui des phénomènes de sur éducation ? | 43 |
| Insertion des jeunes et la relation formation-emploi | 43 |
| Le « déclassement » en questions | 45 |
| La suréducation | 46 |
| Conclusion | 47 |
| <hr/> | |
| Chapitre 2 | |
| Du point de vue du marché du travail : quelle légitimité pour l'objectif 50 % ? | 49 |
| Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 : les travaux de la DEPP avec le BIPE | 49 |
| La renaissance de la prospective | 49 |
| Le cadre général de l'étude DEPP – BIPE | 51 |
| • Une économie mondiale en mutation | 51 |
| • Le choix d'un scénario macroéconomique tendanciel | 52 |
| La prospective de l'emploi | 53 |
| • Une stabilité à moyen terme de la population active | 53 |
| • Une évolution contrastée de l'emploi par secteur d'activité | 55 |
| • Des évolutions différentes de l'emploi selon les domaines professionnels | 56 |
| • Beaucoup de sorties définitives de l'emploi liées au départ des baby-boomers | 59 |
| • Des besoins totaux de recrutement nettement supérieurs à ceux de la période 1990-2002 | 60 |
| Les besoins de recrutement de jeunes | 61 |
| • Selon l'hypothèse de référence, 594 000 jeunes sortant du système éducatif vont être recrutés | 61 |

| | |
|---|-----|
| • Des projections de sortie du système éducatif toujours supérieures aux besoins de recrutement | 62 |
| • Les recrutements par secteur d'activité | 63 |
| Les équilibres d'offre et de demande d'emploi par domaine professionnel | 65 |
| • Les domaines professionnels où l'accroissement des recrutements de jeunes devrait être le plus important | 68 |
| • Des facteurs d'équilibre très différents selon les domaines professionnels | 68 |
| Une grande diversité des recrutements des domaines professionnels par niveau de diplôme | 69 |
| • Structure des besoins selon le niveau de diplôme | 69 |
| • Les domaines professionnels qui vont recruter essentiellement des diplômés de l'enseignement supérieur | 72 |
| • Une forte transformation dans les niveaux de recrutement dans la mécanique – travail des métaux et dans le BTP | 73 |
| Quelques éléments de conclusion de l'étude DEPP-BIPE | 74 |
| • La tension globale sur l'emploi des jeunes persistera et sera toujours aussi forte | 74 |
| • Les besoins de recrutement de diplômés du supérieur se développeront nettement alors que ceux de niveaux moindres vont continuer de baisser | 75 |
| • Le besoin de diplômés de niveau supérieur n'atteint néanmoins pas 50 % | 75 |
| • De grands contrastes entre les branches et activités en volume comme en proportion de diplômés supérieurs | 76 |
| • Les besoins de recrutements et les sorties du système éducatif par niveau de formation | 78 |
| Un secteur où la prospective prend sens : le secteur public | 81 |
| Une photographie des trois fonctions publiques | 82 |
| La fonction publique face au choc démographique | 86 |
| • La mise en place de la Gestion prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences (GPEEC) dans les fonctions publiques | 88 |
| L'enseignement, un renouvellement d'ampleur | 89 |
| • Départs à la retraite | 89 |
| • Évolution des effectifs enseignants | 91 |
| • Origine des nouveaux enseignants | 93 |
| • Conclusion | 94 |
| L'emploi des cadres dans les dix années à venir | 95 |
| Quelques débats avec les professionnels | 96 |
| La branche de la métallurgie face aux diplômés de l'enseignement supérieur | 97 |
| Un secteur en expansion : l'informatique | 99 |
| Perspectives démographiques et perspectives d'emploi : une comparaison européenne | 100 |
| Les diplômés de l'enseignement supérieur tirent l'emploi | 101 |
| Perspectives éducatives | 102 |
| La flexion des taux d'activité | 104 |
| Un scénario volontariste | 108 |
| • Conclusion | 109 |
| Conclusion | |
| À partir des travaux DEP-BIPE, DARES-CGP (CAS) et des autres travaux par domaine professionnel ou secteur | 113 |

Pour un ajustement des priorités au vu des perspectives démographiques et de l'emploi 115

Chapitre 3

Enseignement supérieur : état des lieux au regard de l'objectif 50 % 117

Le baccalauréat comme étape charnière vers le supérieur 117

Le choix d'un bac : un palier d'orientation très important au collège en fin de 3^e 117

Le baccalauréat, déterminant des parcours de formation supérieure 120

Les poursuites d'études après le baccalauréat 122

• Les taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur 122

• La voie choisie dans le supérieur 123

• L'Université moins attractive 124

Réussites et échecs dans le supérieur 125

• Le type de bac, principal discriminant des réussites, échecs et sorties 126

• Les bacheliers technologiques et professionnels 127

• Réussites et échecs dans les formations courtes (IUT, STS) 130

Les filières de l'enseignement supérieur 131

Un choix très déterminé par les parcours dans le secondaire 131

Les classes préparatoires, une filière d'excellence réservée aux bacheliers généraux scientifiques 133

Le premier cycle universitaire 133

• Les bacheliers S s'orientent moins souvent vers les DEUG scientifiques 134

• Les bacheliers technologiques et professionnels 135

• Les inscrits par défaut 135

• Près d'un quart des jeunes bacheliers inscrits à l'Université se réoriente au bout d'un an, surtout les étudiants qui ont choisi leur filière par défaut 136

• Les abandons et réorientations au bout d'un an : près d'un bachelier technologique sur deux 137

Les IUT, une voie professionnelle... qui privilégie les bacheliers généraux désirant poursuivre des études 138

Les STS, filière de prédilection des bacheliers technologiques 141

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur 142

La validation des acquis de l'expérience (VAE) pour les diplômes de l'enseignement supérieur 143

Des dysfonctionnements à surmonter 146

Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur 146

• Les inégalités selon les professions et catégories sociales 146

• Les inégalités d'accès selon les revenus 147

Les laissés-pour-compte de la démocratisation scolaire 148

Place et réussite des filles 150

• Un peu d'histoire 150

• Les filles dans les disciplines scientifiques : qu'en est-il aujourd'hui ? 153

L'enseignement supérieur scientifique : sciences fondamentales ou sciences appliquées ? 154

• Au départ, le bac 154

• Les études scientifiques 156

• De l'usage du bac S et des filières scientifiques 160

| | |
|--|-----|
| L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur | 162 |
| Une insertion professionnelle qui se complexifie | 162 |
| Une insertion professionnelle difficile ? | 163 |
| Une insertion professionnelle conditionnée par l'obtention d'un diplôme | 165 |
| Une insertion professionnelle façonnée par l'aspect professionnalisant de la formation. | 167 |
| Une insertion professionnelle modelée par les spécialités de formation | 168 |
| Une insertion professionnelle marquée par le « déclassement »... puis par le « reclassement » | 168 |
| Conclusion | 170 |
| | |
| Chapitre 4 | |
| Accès à l'enseignement supérieur et dépenses d'éducation : l'apport des comparaisons internationales | 173 |
| Comparaison internationale du niveau de formation de la population et de l'accès à l'enseignement supérieur | 173 |
| Niveau de formation de la population adulte comparé à ceux des autres pays de l'OCDE | 173 |
| • Le nombre moyen d'années passées dans le système éducatif (à partir du primaire) | 173 |
| • La part de la population ayant atteint l'enseignement supérieur (« tertiaire » en terminologie internationale) | 174 |
| • Population diplômée de l'enseignement supérieur long | 175 |
| • Taux de chômage et taux d'emploi des diplômés tertiaires | 176 |
| Accès aux différents niveaux de formation | 179 |
| • Espérance de scolarisation pour un enfant de cinq ans | 179 |
| • Espérance de scolarisation dans le supérieur en 2003 (temps plein et temps partiel) | 179 |
| • L'éventail des âges au sein de la population étudiante est très hétérogène au sein de l'Europe. | 180 |
| Le rendement de l'éducation – liens entre éducation, croissance économique et résultats sociaux. | 182 |
| Impact du niveau de formation sur la croissance économique | 182 |
| Rendement financier et niveau de formation | 183 |
| Comparaison internationale de la dépense d'éducation | 185 |
| La dépense d'éducation | 185 |
| • La dépense globale | 185 |
| • Les dépenses par niveau d'enseignement. | 186 |
| • Comparaison internationale des dépenses par niveaux d'éducation | 187 |
| La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur. | 189 |
| • L'enseignement supérieur français | 189 |
| • Comparaison internationale des dépenses d'éducation pour l'enseignement supérieur | 191 |
| Les modalités d'accès à l'enseignement supérieur dans les différents pays de l'OCDE | 194 |
| Les modèles | 194 |

| | |
|--|------------|
| La sélection au niveau des établissements est le modèle le plus répandu dans les pays de l'OCDE | 195 |
| • Certains pays européens privilégient un modèle en grande partie non sélectif | 195 |
| • La sélection au niveau des établissements concerne les principaux pays industrialisés | 196 |
| Répartition des étudiants et flexibilité des systèmes | 197 |
| • Argumentaire autour de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur | 201 |
| Les modèles de financement de l'enseignement supérieur au sein des pays de l'OCDE | 201 |
| Un modèle à part : les États-Unis | 202 |
| L'Europe : une grande diversité de situations | 203 |
| • Les pays du nord de l'Europe (pays scandinaves) : gratuité, aides universelles importantes sous forme de bourses et de prêts et concernant une très large majorité d'étudiants | 206 |
| • Les pays d'Europe de l'ouest (Allemagne et France) : gratuité ou quasi-gratuité et aides peu importantes destinées à une minorité d'étudiants | 207 |
| • Les Pays-Bas et le Royaume-Uni : droits d'inscription substantiels et aides importantes aux étudiants et à leurs familles | 210 |
| Bilan des réformes : peu d'effets sur la participation et l'inégalité des chances | 211 |
| Bibliographie | 214 |
| Références bibliographiques des paragraphes 4 et 5 du chapitre IV | 218 |

Annexes

| | |
|---|------------|
| 1. Complément au chapitre 2 | 223 |
| Quelques éléments de réflexion tirés de comparaisons européennes sur l'impact des mutations démographiques sur le marché du travail | 223 |
| • Introduction | 223 |
| • Perspectives éducatives | 226 |
| • La flexion des taux d'activité | 231 |
| • Un scénario volontariste | 237 |
| 2. Composition du HCEEE et son programme de travail | 242 |
| Composition du HCEEE | 242 |
| Liste nominative des membres du HCEEE | 242 |
| • Au titre des personnalités qualifiées | 243 |
| • Au titre des représentants des organisations professionnelles | 243 |
| • Au titre des représentants des administrations centrales et organismes publics | 244 |
| Programme de travail du HCEEE | 245 |
| • Groupes de travail du HCEEE | 246 |
| Liste des tableaux | 248 |
| Liste des graphiques | 249 |