

LES **RAPPORTS**
DU CONSEIL
ÉCONOMIQUE,
SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL

Réussir
la démocratisation de
l'enseignement supérieur :
l'enjeu du premier cycle

Gérard Aschieri

Septembre 2012

2012-15
NOR : CESL1100015X
Mardi 9 octobre 2012

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Mandature 2010-2015 – Séance du 25 septembre 2012

RÉUSSIR LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : L'ENJEU DU PREMIER CYCLE

Rapport du Conseil économique, social et environnemental

présenté par

M. Gérard Aschieri, rapporteur

au nom de la

section de l'éducation, de la culture et de la communication

Question dont le Conseil économique, social et environnemental a été saisi par décision de son bureau en date du 13 décembre 2011 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique, social et environnemental. Le bureau a confié à la section de l'éducation, de la culture et de la communication la préparation d'un avis et d'un rapport intitulés : *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*. La section de l'éducation, de la culture et de la communication, présidée par M. Philippe da Costa, a désigné M. Gérard Aschieri comme rapporteur.

Sommaire

■ Rapport	4
Introduction	4
■ Un contexte en pleine évolution	6
■ Une dualité ancienne qui recouvre une pluralité de voies	6
■ Le LMD, une nouvelle structuration des diplômes	7
■ La loi LRU et les questions du pilotage	7
■ Des mouvements profonds en termes d'accès aux formations supérieures et aux diplômes	8
■ La massification de l'enseignement supérieur : périodisation et principaux aspects	8
↘ La croissance de l'accès au baccalauréat depuis les années 1960 a alimenté la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur	8
↘ Une relative désaffection des nouveaux bacheliers vis-à-vis des universités	12
↘ Un phénomène complexe de professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur	21
■ Des inégalités toujours fortes dans l'accès aux formations et à la réussite	27
↘ Le poids de la scolarité antérieure et du baccalauréat	27
↘ Des inégalités sociales toujours présentes	34
↘ Des situations spécifiques en Outre-mer	38
↘ La situation des étudiants en situation de handicap : des évolutions positives mais des caractéristiques particulières	40
↘ La question du genre	42
■ Les obstacles à une démocratisation réussie de l'enseignement supérieur	44
■ La question de l'orientation	44
↘ Une relative satisfaction des étudiants mais de fortes disparités selon les séries du baccalauréat et une déception souvent marquée quant au contenu des études	45

↘ Des choix effectués au regard du champ des possibles des étudiants	47
↘ Des choix de filières liés au genre, à la série du baccalauréat et à l'origine sociale des étudiants	49
↘ Une information de plus en plus nécessaire au regard de la complexité du paysage de l'enseignement supérieur	50
↘ Une multitude de vecteurs de communication et d'information	50
↘ Une rupture dans le système d'orientation entre le lycée et l'université	53
■ Les conditions d'études	55
↘ Le continuum scolaire : une spécificité française ?	55
↘ Le défi des « nouveaux étudiants »	57
↘ Des tentatives récentes d'amélioration	64
■ Les conditions de vie des étudiants	66
↘ Précarité et fragilité économique	66
↘ Le travail salarié	70
↘ Le logement	74
↘ Des difficultés propres aux étudiants en situation de handicap	76
■ Les personnels	78
↘ Des enseignants plus nombreux mais des besoins de suivi et d'encadrement accrus des étudiants	78
↘ Une formation pédagogique des enseignants très insuffisante	79
↘ Des carrières qui valorisent la recherche aux dépens de l'enseignement	79
↘ Le poids croissant des tâches administratives et gestionnaires dans l'emploi du temps des enseignants	80
Conclusion : Financement, gouvernance de l'enseignement supérieur et réussite des étudiants	81
Bibliographie _____	93
Liste des personnes auditionnées _____	96
Liste des personnes entendues _____	97
Table des sigles _____	98

Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle

Rapport

Introduction

La loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005 réaffirme non seulement l'objectif de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat mais fixe aussi celui de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur dans une classe d'âge.

Cet objectif est la traduction nationale d'enjeux européens. Dès 1998 en effet, le processus de la Sorbonne puis celui acté à Bologne en 1999 visent à travers le développement et l'harmonisation de l'enseignement supérieur, à renforcer « l'employabilité » et l'insertion professionnelle des jeunes. Ils sont suivis par le processus de Lisbonne engagé en 2000 et plus récemment par le « cadre stratégique européen pour la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation » (2009).

Il s'agit essentiellement, pour leurs concepteurs, de répondre aux besoins croissants de l'économie en main-d'œuvre qualifiée, de lutter contre le chômage et de favoriser la croissance dans l'Union européenne. Mais l'enjeu du développement des formations supérieures ne peut se réduire à ces finalités : il est également de contribuer à une meilleure formation générale des individus et à une citoyenneté active et responsable dans un monde confronté à des défis de très grande ampleur et dont la complexité est croissante. D'ailleurs, le rapport entre élévation des qualifications et emploi est complexe et ne peut être envisagé dans une perspective purement « adéquationniste ».

La possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur est, de manière générale, une bien meilleure protection contre le chômage que la possession d'un diplôme de second degré et *a fortiori* que l'absence de diplôme. Même dans la période la plus récente, marquée par la crise et l'augmentation générale du chômage, la dégradation de l'emploi des jeunes diplômés a été sans commune mesure avec celle qui a frappé les non diplômés.

Aujourd'hui, les taux de chômage entre diplômés du supérieur et non diplômés, se situent dans un rapport de 1 à 5. Il est de 1 à 2 entre diplômés du supérieur et bacheliers. L'avantage d'une formation supérieure sanctionnée par un diplôme est tout aussi déterminant lorsqu'on considère la « qualité » des emplois occupés, qu'elle soit définie en termes de stabilité ou d'accès au statut de cadre. Ainsi, d'après les résultats de l'enquête génération 2007 du Céreq, 69 % des diplômés du supérieur sont, en emploi à durée indéterminée trois ans après leur sortie d'études, alors que les bacheliers ne sont que 52 % dans la même situation.

Toutefois, l'atout bien réel que représente le niveau de diplôme pour l'insertion professionnelle se décline très différemment selon les types de formations, les emplois et les spécialités, certains diplômés de niveau V et IV ayant de très bons taux d'insertion. Le chômage des diplômés et la « sur qualification » des salariés dans certains secteurs sont des problèmes bien connus que ce rapport s'efforcera d'analyser au regard de la question de la réussite ou de l'échec des étudiants.

Les évolutions très rapides que connaissent aujourd'hui les métiers rendent ces phénomènes difficilement prévisibles et présentent un défi d'importance à tout le système de formation. Le fait qu'un tiers seulement des salariés, toutes générations confondues, exercent aujourd'hui un métier correspondant à leur spécialité de formation et que moins de la moitié des jeunes sortant avec un diplôme soient dans ce cas, illustre la complexité de la relation formation-emploi.

Autant il apparaît légitime et nécessaire de se préoccuper des possibilités d'insertion ultérieures des jeunes - d'ailleurs la loi confère désormais cette mission aux universités- autant cet argument ne saurait être opposé à l'élargissement de l'accès aux formations supérieures ou conduire à une assignation des jeunes à des formations indépendamment de leurs goûts et de leurs choix.

Cet objectif politique d'accroître sensiblement l'accès à des diplômes de l'enseignement supérieur correspond aussi à une aspiration croissante des familles et des jeunes à la poursuite d'études, aspirations dont les motivations sont complexes et mériteraient une analyse fouillée pour déterminer ce qui relève du choix et ce qui résulte d'effets de système.

Or, après une croissance spectaculaire des effectifs de bacheliers et d'étudiants, notre pays qui a rattrapé un retard historique en matière d'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur semble stagner autour de 42 % de diplômés à ce niveau. Cette situation est à mettre en parallèle avec l'évolution de l'accès au baccalauréat : la forte expansion initiée au milieu des années quatre-vingts s'est tarie une dizaine d'années plus tard avec une stabilisation de la part des bacheliers dans chaque nouvelle génération, un peu au-dessus de 60 %. Très récemment, une hausse marquée du nombre de bacheliers, consécutive à la réforme du baccalauréat professionnel a cependant été observée.

Cette question des conditions d'accès au baccalauréat et de la possibilité ou du désir de poursuite d'études est évidemment à relier à l'échec important des jeunes engagés dans des formations de premier cycle, notamment à l'université. Ainsi, à l'issue de la première année de licence, seulement 52 % des étudiants passent en deuxième année et seulement 28 % des jeunes inscrits en L1 obtiennent une licence en trois ans. Le taux de réussite au DUT en 2 ans est de 65 %. Selon l'OCDE, sur 100 inscrits, 64 obtiennent une licence, 21 se réorientent et 15 quittent le système. De surcroît, la réussite est très corrélée au parcours scolaire antérieur et au type de baccalauréat obtenu et donc à l'origine sociale.

Cependant, la notion de « réussite » est toute relative : les statistiques nous donnent les taux de réussite aux examens en tenant compte de la durée réglementairement prévue pour les obtenir (3 ans pour une licence) mais doit-on considérer comme un « échec », le fait de se réorienter positivement ? Peut-on tenir pour « perdue », une année qui aura permis de mûrir des choix, d'enrichir sa culture, d'apprendre le « métier » d'étudiant ? Certes, au regard du souci d'une allocation optimale des moyens, on peut déplorer ce type de situation mais qu'en est-il en termes de formation ? De plus en plus souvent, les jeunes construisent progressivement leurs choix et leurs goûts au travers de parcours qui apparaissent parfois comme des chemins de traverse, ponctués d'« étapes » qui tantôt les assurent ou les rassurent ou encore leur permettent de vraies découvertes. Faut-il voir dans ce type d'itinéraires, la condition de la réussite pour certains ?

« La réussite ne peut-elle aussi s'envisager comme l'élaboration progressive d'un projet de formation et/ou de vie, autorisant voire soutenant une bonne orientation ou le développement de compétences valorisées ultérieurement dans un autre projet de formation ou dans la vie professionnelle ? »¹.

La réussite d'un individu ne saurait se résumer à la seule acquisition de titres ou de diplômes. L'accomplissement individuel ou la réussite professionnelle dépendent souvent d'autres facteurs que les spécialistes qualifient parfois d'« inobservables » et qui sont le talent, l'enthousiasme, les qualités humaines, les contingences de la vie..., indépendantes d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou de tout autre niveau.

Il n'en reste pas moins que dans une perspective d'évaluation des politiques publiques, nous avons la responsabilité de nous interroger sur l'écart entre les objectifs affichés en matière d'enseignement supérieur et la réalité des résultats observés, ainsi que sur les moyens mobilisables à la fois pour combler cet écart quantitatif et pour réduire les inégalités que l'on peut constater.

Cette question de l'accès à l'enseignement supérieur et de la réussite des étudiants revêt d'autant plus d'importance que notre pays possède avec l'Irlande, la démographie la plus dynamique de l'Union européenne et qu'à l'horizon 2025, les 15-24 ans devraient être en France plus de 8 millions, c'est-à-dire plus nombreux qu'en Allemagne ou au Royaume-Uni. Cette projection donne la mesure de l'enjeu que représente aujourd'hui la démocratisation de l'enseignement supérieur.

Un contexte en pleine évolution

La question de la formation et de la réussite d'un plus grand nombre d'étudiants se pose dans un contexte marqué par une profonde modification du paysage universitaire français à travers un ensemble de mesures intervenues depuis une dizaine d'années et dont les conséquences sont encore loin d'être totalement mesurables.

Une dualité ancienne qui recouvre une pluralité de voies

Historiquement, l'enseignement supérieur français est marqué depuis la fin du XVIII^e siècle par une dualité des structures avec d'une part, une université construite essentiellement autour des quatre facultés traditionnelles des lettres, sciences, droit et médecine, et d'autre part, les écoles en charge de la formation dans le domaine des « arts mécaniques » et qui en ont rapidement assumées d'autres comme la gestion ou les études vétérinaires. S'y sont ajoutées les formations professionnelles courtes dispensées soit dans un cadre universitaire spécifique (les IUT), soit dans les lycées (les STS). Aujourd'hui encore, l'enseignement

¹ Dieudonné Leclercq et Philippe Parmentier, « Qu'est ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant? » in Ph.Parmentier (Dir.). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du conseil interuniversitaire de la communauté française de Belgique. Bruxelles : CIUF, 2011.

supérieur français reste caractérisé par la coexistence d'universités dont l'accès est ouvert à tous les bacheliers, avec cependant une forte spécificité pour les formations médicales, et de voies diverses, parmi lesquelles le réseau des écoles de commerce, dont le point commun est une forme de sélection (sur concours ou sur dossier) à l'entrée.

Un certain nombre de décisions politiques sont intervenues récemment. Elles sont de nature à modifier cette situation et l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur. Elles touchent, au premier chef, les universités.

Le LMD, une nouvelle structuration des diplômes

Il s'agit d'abord du « processus de Bologne » lancé en 1999 et qui consiste à harmoniser en Europe les niveaux de qualification autour de trois diplômes, Licence, Master, Doctorat. Le LMD est désormais généralisé en France et ne concerne pas seulement les universités mais aussi les écoles. En termes de diplômes recherchés et d'ambition des étudiants, il conduit à un déplacement vers le haut. On peut craindre qu'il n'ait pour conséquence une fragilisation des diplômes professionnels à bac+ 2, BTS et DUT qui, de fait, deviennent pour une partie des jeunes, une étape dans l'acquisition d'un diplôme de niveau L, notamment la Licence professionnelle. Entre 2002 et 2008, les intentions de sorties à bac+ 2 se sont effondrées, passant de 24 à 16 %, y compris parmi les bacheliers intégrant une filière technologique courte. Les 2/3 des bacheliers inscrits en STS envisageaient ainsi de poursuivre au-delà du BTS². Dans les faits, pour les titulaires d'un DUT, la poursuite d'études est depuis longtemps la norme : quatre étudiants sur cinq s'inscrivent en licence professionnelle, licence générale ou dans des écoles. Pour les titulaires de BTS, cette proportion est actuellement de un sur deux, le plus souvent en Licence professionnelle³.

La loi LRU et les questions du pilotage

La loi Liberté et Responsabilité des universités, votée en 2007, constitue l'autre grande réforme. Elle modifie profondément la gouvernance des universités françaises et leurs rapports avec l'État. En 2012, la totalité des universités françaises, à l'exception de celles des départements et communautés d'outre-mer, bénéficient de Responsabilités et compétence élargies (RCE) tout comme 23 grands établissements. S'y combinent un certain nombre de décisions d'ordre budgétaire, liées en particulier au Grand Emprunt lancé en 2010 et traduites par les « Initiatives d'Excellence » qui ont eu pour conséquence de modifier les équilibres dans le financement du système d'enseignement supérieur : dans un contexte de moyens limités, la part des moyens « extrabudgétaires » accordés sur la base de projets s'est accrue au détriment des crédits récurrents.

Cet ensemble de mesures contribue à redessiner en profondeur le paysage de l'enseignement supérieur, avec des regroupements parfois spectaculaires entre les

2 Sylvie Lemaire, *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008*. Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2010.

3 Audition de M. Olivier Lefebvre, sous-directeur des systèmes d'information et des études statistiques au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication le 14 décembre 2011.

structures mais aussi des phénomènes de vive concurrence. Elles conduisent aussi à modifier les choix internes en matière d'enseignement, notamment dans le premier cycle. Quelques universités connaissent enfin des difficultés d'adaptation telles qu'elles s'en trouvent fragilisées financièrement. Par ailleurs, les conditions de travail et la nature des tâches des personnels des universités ont été fortement modifiées, provoquant un réel malaise dans la communauté universitaire. Il est cependant trop tôt pour bien mesurer les conséquences de toutes les modifications de structures décidées récemment.

Se pose par ailleurs la question du pilotage d'ensemble de l'enseignement supérieur. Les sources de financement et par conséquent les lieux de décisions tendent à se diversifier et à se multiplier : l'État avec l'ensemble des ministères concernés (ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche mais aussi ministères de l'Éducation Nationale, de la Défense, de l'Agriculture, de la Culture), les collectivités territoriales, les organismes consulaires, les entreprises... Un des enjeux majeurs de ces réformes est celui de la conciliation de l'autonomie des universités avec le maintien d'un service public national de l'enseignement supérieur. Une approche coordonnée et cohérente semble particulièrement nécessaire, surtout lorsqu'il s'agit de définir les objectifs du premier cycle de l'enseignement supérieur.

Des mouvements profonds en termes d'accès aux formations supérieures et aux diplômes

La massification de l'enseignement supérieur : périodisation et principaux aspects

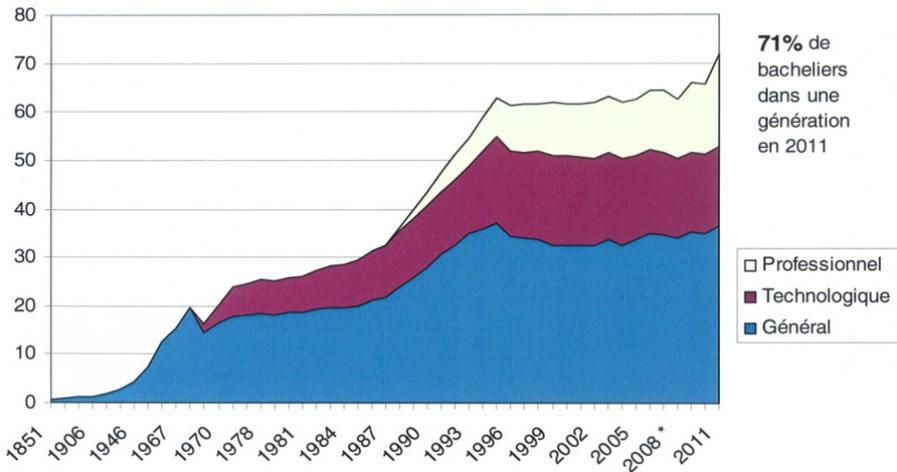
La croissance de l'accès au baccalauréat depuis les années 1960 a alimenté la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

□ *Une montée forte mais irrégulière du baccalauréat*

À partir de 1960, une croissance très soutenue bien qu'irrégulière résulte de la conjonction de plusieurs décisions de politiques éducatives, notamment la création des baccalauréats technologiques, délivrés à partir de 1969, et des bacs professionnels en 1985.

Graphique 1 : Proportion (en %) de bacheliers dans une génération

Proportion (en%) de bacheliers dans une génération



Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche/DGESIP, 2011.

Cette « montée » du baccalauréat peut-être divisée en 4 périodes⁴.

- De **1960-1975**, une augmentation soutenue porte le nombre de bacheliers de 62 000 à 207 000, respectivement 11,3 % et 24,4 % de ces deux générations.
- Entre **1975 à 1985**, on observe un tassement sensible. Le pourcentage de titulaires d'un baccalauréat général reste stable (1 jeune sur 5). Seule l'augmentation des bacheliers technologiques permet d'assurer une croissance peu soutenue.
- Les années **1985-1995** constituent une période exceptionnelle marquée par la loi de programme sur les enseignements professionnels et technologiques de 1985 qui institue les bacs pro, puis par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui fixe l'objectif de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000. La croissance du nombre de bacheliers est alors très rapide, passant de 29,4 % de la classe d'âge à 62,7 % entre les deux dates. Cette expansion est due à une conjoncture favorable qui associe des investissements scolaires importants (le nombre de lycées d'enseignement général et technologique augmente de 25 %) à une baisse de la pression démographique (les effectifs de la classe d'âge sont en recul de 70 000 sur 10 ans).
- **De 1995 à 2008** : ces années contrastent avec la longue croissance qui a précédé. La progression du taux de bacheliers est stoppée et stagne autour de 62 %. Ce phénomène est d'autant plus difficile à comprendre que l'écart des taux de chômage entre non diplômés et diplômés du supérieur se creuse. En 2006, il atteint 41 % pour les premiers contre 10 % pour les seconds : un rapport de 1 à 4.

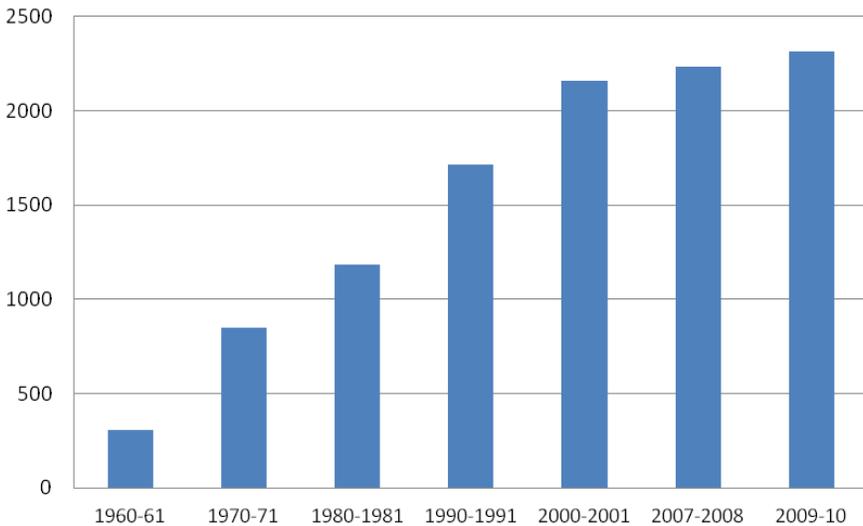
⁴ Pierre Merle, dans La démocratisation de l'enseignement. La Découverte, collection Repères, nouvelle édition 2009, pp. 36-37.

Nous sommes apparemment aujourd’hui à l’amorce d’une cinquième période dont le sursaut des années 2009-2011, caractérisé par une forte progression du baccalauréat professionnel serait l’expression. Mais nous ne disposons certainement pas d’un recul suffisant pour dire si cette reprise sera durable. Il est cependant particulièrement remarquable que ce dernier développement accentue une tendance à la modification de la répartition des lauréats au profit des séries professionnelles du baccalauréat. Cette progression du baccalauréat professionnel peut être attribuée en grande partie à la réforme de cette filière : passage de 4 à 3 ans d’études avant l’examen et instauration d’une session de rattrapage en 2009. Si elle se confirme, une telle évolution n’est évidemment pas sans conséquence pour l’enseignement supérieur et la poursuite d’études de ces nouveaux bacheliers professionnels est sans doute aujourd’hui, une question cruciale. Nous y reviendrons plus en détail.

□ *Le mouvement a été parallèle dans l’enseignement supérieur*

Après une forte augmentation des effectifs de l’enseignement supérieur jusqu’à la fin des années 90, la proportion de diplômés du supérieur parmi les sortants du système éducatif a augmenté beaucoup plus lentement dans la dernière décennie pour atteindre 42 % en 2010. Un puissant mouvement de poursuite d’études jusqu’au milieu des années 90 a contribué pour moitié (avec la démographie) à la baisse du nombre de jeunes actifs (15-19 ans) sur les 30 dernières années. Dans l’enseignement supérieur, cette poussée s’est traduite par une augmentation de 500 000, du nombre d’étudiants entre 1989 et 1995. Ce mouvement semble désormais hésiter et marquer le pas (y compris en raison de l’arrivée dans l’enseignement supérieur, de classes d’âge provisoirement moins nombreuses).

**Graphique 2 : Évolution du nombre d’étudiants (en milliers)
toutes filières de l’enseignement supérieur**



Source : France métropolitaine + DOM. Source : DEPP/ graphique CESE.

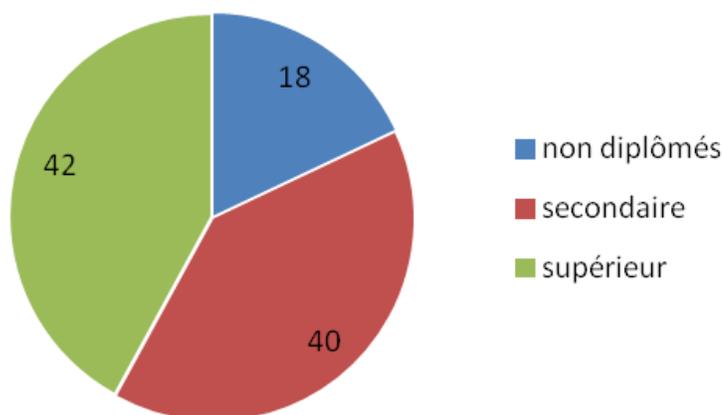
Selon le Conseil d'analyse stratégique, l'allongement des études a été en France un phénomène soutenu mais tardif (de 1985 à 1995). Ainsi, le rattrapage ne concerne que les actifs les plus jeunes. Le niveau de formation des générations nées avant 1970 est en effet inférieur à la moyenne européenne (18 % de diplômés du supérieur entre 45 et 54 ans contre 22 % dans l'UE-27) et l'accès au diplôme en cours d'âge actif est rare dans notre pays⁵. Aujourd'hui, le niveau de formation de la population française est seulement légèrement supérieur à la moyenne européenne. Jusque dans les années 1950, les études supérieures sont restées réservées à une minorité étroite : pour la génération née au début des années 1930, elles ne concernaient que 8 % des hommes et 5 % des femmes. En revanche, 39 % des hommes et 47 % des femmes nées au milieu des années 70 ont fait des études supérieures.

Cet essor de l'enseignement supérieur s'est en fait opéré en deux temps.

Entre la fin des années 1950 et le début des années 1970, l'enseignement supérieur s'ouvre mais ne concerne toujours qu'une minorité assez faible : moins d'1/5 des jeunes de la génération 1948-1950 est diplômé du supérieur.

Entre le début des années 1980 et le milieu des années 1990 (générations nées entre 1960 et 1977), le nombre d'étudiants s'est accru de manière plutôt régulière. À l'issue de cette phase, c'est un peu plus de 40 % d'une classe d'âge qui sort diplômée de l'enseignement supérieur. Cette période correspond donc à une massification évidente du supérieur⁶.

Graphique 3 : Répartition des sortants du système éducatif en 2007 selon le niveau de diplôme



Source : Céreq, enquête génération 2007.

⁵ Jean Louis Dayan, *Où en est la formation différée?* CAS, note de veille n° 160 décembre 2009.

⁶ Valérie Albany et Chloé Tavan, *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*. Direction des études et synthèses économiques, INSEE, juillet 2007.

Une relative désaffection des nouveaux bacheliers vis-à-vis des universités

□ Dualité ou pluralité de l'enseignement supérieur français

Il convient de rappeler, de façon plus développée, la dualité spécifique à l'enseignement supérieur français. De nombreux auteurs l'ont traitée⁷. La distinction entre universités et écoles, héritée du XIX^e siècle, est une caractéristique du système français, sur laquelle ni la loi de 1984, ni celle de 2007 ne sont revenues. Cette distinction existe dans d'autres pays comme en Allemagne ou en Autriche où les *Fachhochschulen* coexistent avec les universités, de même au Pays-Bas, les *Hogescholen*.

Mais elle a en France, des caractéristiques bien particulières. Historiquement, la distinction y est nettement marquée entre des filières sélectives et professionnelles dont les grandes écoles représentent la part la plus évidente, et les autres formations qui forment un secteur ouvert, soumis en grande partie à la loi de la demande : ce secteur, quantitativement le plus important, essentiellement constitué par les universités, accueille, sans sélection préalable, ceux qui se destinent aux professions libérales et aux carrières de l'enseignement⁸.

Cependant, on ne peut pas en rester à cette simple vision duale car les cinquante dernières années ont été marquées par une grande diversification des voies de formation. S'il est aujourd'hui courant d'opposer l'accès direct depuis le baccalauréat aux formations universitaires traditionnelles (lettres-sciences humaines, sciences, droit et disciplines médicales) à la sélectivité des autres filières (accès sur concours ou sur dossier), ce deuxième ensemble qui n'a cessé de croître, recouvre des réalités très différentes et une pluralité de voies dont les effectifs sont très inégaux.

Le paysage actuel de l'enseignement supérieur en France est ainsi d'une très grande complexité. Les filières courtes (IUT, STS) sélectionnent, à l'entrée, leur public avec une rigueur variable selon la spécialité et les débouchés professionnels correspondants. Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) demeurent la voie royale pour accéder aux grandes écoles. Ces dernières se sont cependant développées, depuis les années soixante-dix, bien au-delà de leur noyau historique. La Conférence des grandes écoles fédère aujourd'hui plus de 200 écoles proprement dites (dont 143 écoles d'ingénieurs et 38 écoles de management) et 46 organismes liés à l'enseignement supérieur. Sur les 181 000 étudiants inscrits en 2010 dans ces établissements, tous ne sont pas, loin de là, issus d'une CPGE ou du concours post-baccalauréat. Une enquête réalisée dans le réseau, auprès des étudiants inscrits à la rentrée 2010, montre que 45 % d'entre eux sont entrés dans leur école par des voies parallèles (passerelles sur concours) après un DUT, un BTS ou une licence⁹. (Il conviendrait cependant de regarder la nature des écoles concernées prioritairement par ces recrutements car cet ensemble recouvre lui-même une très grande diversité d'établissements à la notoriété et aux formations très différentes).

7 Voir notamment : la notice d'André Legrand sur l'enseignement supérieur dans « Le système éducatif en France », ouvrage sous la direction de Bernard Toulemonde, publié en 2009 à la documentation Française ; l'ouvrage de Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte, 2009 ; la contribution de François Vatin, *L'université et l'enseignement supérieur : leçons de l'histoire et états des lieux* dans « Refonder l'université », (ouvrage collectif) La découverte, 2011.

8 André Legrand, op. cit. p. 210.

9 « Les voies d'accès aux grandes écoles de la CGE : diversité des origines et des profils ». Étude de la Conférence des grandes écoles, février 2012.

Les universités ont aussi développé leurs propres filières sélectives (au-delà même des IUT qui y sont administrativement rattachés), principalement pour les formations d'ingénieurs, dans des écoles internes qui font plus que doubler leurs effectifs entre le début des années 1990 et le début des années 2000 (de 10 000 à 25 000 étudiants).

Les écoles paramédicales et sociales, qu'elles soient publiques ou privées, ont également connu une croissance marquée jouant sur des effectifs importants (137 000 étudiants à la rentrée 2008).

Enfin, il faut au sein de l'université, souligner le cas particulier que constituent les formations médicales (PCEM-PCEP) avec une première année commune à l'issue de laquelle est organisée une sélection sévère pour l'entrée dans des deuxièmes années spécialisées (médecine, pharmacie, odontologie), et caractérisées par l'existence d'un système de *numerus clausus*.

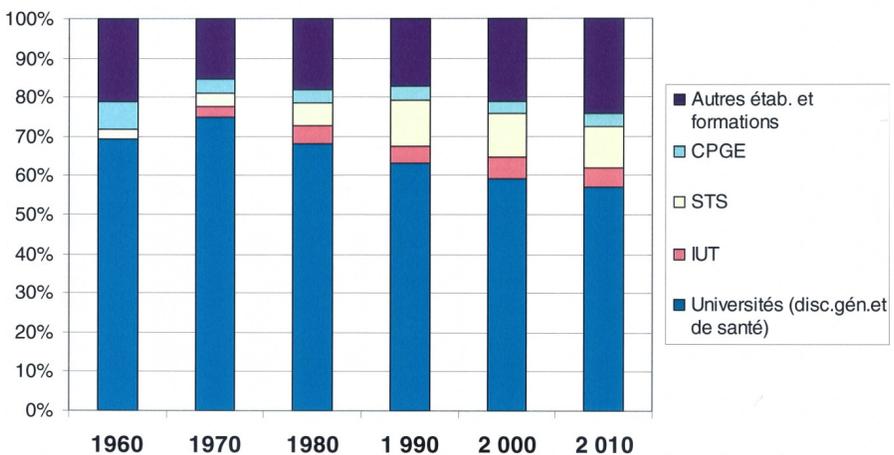
Alors que l'essentiel de l'augmentation du nombre d'étudiants entre 1960 et 2000 a été le fait de l'université, celle-ci semble pourtant en « perte de vitesse ». Elle paraît attirer de moins en moins les bacheliers et ne rassemble plus en 2010 que 56 % des étudiants (hors IUT) contre près de 75 % en 1970. Cette désaffection a principalement touché les licences littéraires et scientifiques et à un moindre degré, le droit.

À l'inverse, l'ensemble des formations supérieures qui choisissent leurs étudiants autant qu'elles sont choisies par eux ont considérablement augmenté leur part des effectifs de l'enseignement supérieur dans les vingt dernières années. Et les universités elles-mêmes ont développé une offre abondante de formations diversement sélectives et plus ou moins onéreuses.

Il existe ainsi entre filières, une hiérarchie implicite que dessinent les souhaits d'orientation des jeunes et de leur famille.

Graphique 4 : Part des différentes filières dans l'enseignement supérieur

Part des différentes filières dans l'enseignement supérieur



Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche/DGESIP, 2011.

Tout semble se passer comme si un risque d'échec élevé, dans un environnement pédagogique chaotique, incitait une proportion croissante des bacheliers (et de leur famille) à « éviter la fac » et à se tourner vers les formations « sélectives ».

Concurrence ou complémentarité

Mais cette vision doit être nuancée car il apparaît que les choix des jeunes sont très liés à leurs parcours antérieurs. Ils semblent se construire à partir de stratégies plus ou moins conscientes, déterminées par la recherche du parcours le mieux adapté pour concilier poursuite d'études, conscience des possibilités ouvertes ou fermées par la scolarité suivie, connaissance plus ou moins exacte des voies et de leurs débouchés et origine sociale. Ainsi, certains bacheliers sont plus attirés par des formations professionnelles courtes qui leur paraissent cumuler deux avantages : offrir des possibilités d'insertion à court terme et ouvrir simultanément, pour ceux qui le désirent, des possibilités de poursuite d'études.

Tableau 1 : Les poursuites d'études selon le type de baccalauréat obtenu

Lecture du tableau : 13 % des bacheliers généraux 2008 ont entamé des études supérieures en CPGE.

	CPGE	1er cycle universitaire	IUT	STS	Autres formations sup.	Total études sup.	dont études en alternance	Formations non sup.	Non poursuite d'études
Bacheliers généraux 2008	13	46	11	8	17	95	1	2	3
Rappel 1996	12	56	10	9	9	96	1	2	2
Bacheliers techno 2008	2	13	10	46	14	85	8	4	11
Rappel 1996	1	20	11	49	6	87	5	4	9
Bacheliers pro 2008	-	5	1	39	2	47	20	8	45
Rappel 1996	-	6	1	21	1	29	12	8	63
Ensemble bacheliers 2008	8	31	9	23	14	85	6	4	11
Rappel 1996	8	40	9	21	7	85	4	3	12

Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

La très grande majorité (95 %) des bacheliers généraux poursuivent des études supérieures à l'issue de l'examen. Les bacheliers technologiques ne sont que 85 % dans cette situation. 47 % des bacheliers professionnels poursuivent désormais des études supérieures dont presque la moitié, en alternance, principalement pour préparer un BTS.

Moins de la moitié des bacheliers généraux (46 %) s'orientent vers l'université. Ils sont beaucoup moins nombreux, en termes à la fois relatifs et absolus, que douze ans auparavant (56 % en 1996). Surtout, ils sont très bien représentés dans l'ensemble des filières hors université et l'on sait par ailleurs que cette réalité est encore un peu plus marquée pour les seuls bacheliers S¹⁰. La hiérarchie des filières hors université peut d'ailleurs être déduite des inscriptions des bacheliers généraux et particulièrement des lauréats d'un bac S : 1) CPGE, 2) « autres formations » pratiquement à égalité avec les IUT et 3) assez loin derrière, les STS.

À l'autre extrémité du spectre, les bacheliers professionnels poursuivant des études supérieures se positionnent principalement en STS (où ils retrouvent un grand nombre de bacheliers technologiques) et en second lieu, presque toujours faute d'avoir pu intégrer une STS, à l'université (5 % d'entre eux). Leur présence est des plus réduites dans les IUT et dans les « autres formations supérieures ».

Dans un ouvrage récent, Louis Vogel, président de la CPU, évoque largement le thème de la concurrence entre les universités d'une part, les grandes écoles, les IUT et les écoles privées de l'autre¹¹. Il souligne la perte d'attractivité de l'université française, très perceptible à partir des années 2000. Les principales causes de ce recul sont à ses yeux, la dégradation des conditions d'études et le fait que, tendanciellement, la recherche a en grande partie échappé aux universités. À la suite d'un choix délibéré et déjà ancien en matière de politiques publiques, elle a été largement transférée à des organismes extérieurs.

Le sociologue Stéphane Beaud pour sa part souligne que le premier cycle universitaire (hors IUT) occupe, au milieu de la décennie 2000, le dernier rang dans les choix d'orientation des bacheliers, à l'exception des secteurs protégés de la concurrence (droit, STAPS, voire histoire). Tous les indicateurs disponibles établissent cette hiérarchie : la trajectoire scolaire (série de bac et mention), l'origine sociale, le taux de réussite aux examens.

Les meilleurs élèves des bacs généraux, selon lui, tendent à choisir en priorité les classes préparatoires, les IUT et les cursus universitaires à concours (médecine-pharmacie). Les meilleurs élèves des bacs technologiques tendent à choisir la voie, en apparence sélective (sur dossier) des STS.

Les bacheliers qui se voient refuser l'accès à une STS ou à un IUT, perçoivent souvent la « fac » comme une « roue de secours » permettant quand même d'accéder à l'enseignement supérieur. Ainsi, au début des années 2000, 55 % des étudiants inscrits en 1^{re} année de sciences économiques l'avaient fait par défaut, à la suite d'un refus en BTS ou IUT. Des lycéens au dossier scolaire moyen entrent en BTS pour éviter le premier cycle universitaire. Il n'est pas rare de voir des étudiants titulaires d'une licence de la voie générale (sociologie, psychologie, lettres) se réinscrire en première année d'IUT, voie valorisée comme étant professionnalisante.

¹⁰ D'après les taux d'inscription immédiate (avant correction des doubles inscriptions) des bacheliers 2010, les bacheliers S sont 52 % à avoir pris une inscription à l'université (hors IUT) pour 52,3 % des bacheliers ES et 68,3 % pour les bacheliers L. Si l'on ne considère que les formations de licence (L1), les bacheliers généraux n'étaient plus, en 2010, que 35 % à y prendre une inscription. cf. Repères et références statistiques 2011 *Les flux de nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur*. pp. 199-200.

¹¹ Louis Vogel, *L'université une chance pour la France*. PUF, 2010.

Stéphane Beaud dresse le constat d'une inversion des hiérarchies au cours des vingt dernières années : « Il fut un temps, pas si éloigné, où c'est l'université qui examinait, un peu « de haut », les demandes d'entrée en son sein des élèves titulaires d'un DUT (et ce, pour entrer en 2^e année de DEUG et non pas en licence) »¹².

De fait, si l'on considère le pourcentage de bacheliers choisissant une des voies de l'enseignement supérieur, l'université a perdu 9 points entre 1996 et 2008.

Toutefois, cette chute ne s'explique pas par l'augmentation des taux d'entrée dans les filières qui constituaient depuis longtemps des alternatives à l'université : ils stagnent en classes prépa et en IUT et augmentent légèrement en STS. Elle s'explique plutôt par la croissance des entrées en médecine et par la forte augmentation de la rubrique « autres formations supérieures »¹³ qui regroupe des écoles de commerce, des écoles d'ingénieurs à cycle préparatoire intégré, des écoles artistiques, paramédicales ou sociales ou les prépas à l'entrée de ces écoles. Une grande partie de ces formations sont privées et payantes. Les bacheliers généraux sont les premiers à y être attirés : en 2010, plus de 12 % d'entre eux s'inscrivent en première année pour 5 % des bacheliers technologiques et moins de 1 % des bacheliers professionnels.

Ce déplacement des orientations des bacheliers généraux est d'ampleur inégale selon leur niveau scolaire mesuré par les résultats au bac :

- Les bacheliers sans mention sont les plus nombreux à poursuivre à l'université mais ce sont aussi ceux qui sont le plus touchés par la baisse des inscriptions en licence (42 % en L1 en 2008 contre 57 % en 1996). Ils se reportent surtout sur les écoles spécialisées dans le domaine paramédical mais ils interrompent aussi davantage leurs études (8 % en 2008 contre 5 % en 1996).
- Les titulaires d'une mention « bien » ou « très bien » s'inscrivent en plus grand nombre à l'université (36 % au lieu de 30 %) mais cette augmentation est exclusivement due aux inscriptions en 1^{re} année de médecine et de pharmacie (9 % en 1996, 11 % en 2002 et 16 % en 2008). La proportion d'inscrits en licence, dans cette catégorie de bacheliers, stagne ou régresse (21 % en 1996 ; 23 % en 2002 et 20 % en 2008).
- En fait, les inscriptions en L1 ont diminué pour tous les types de mention entre 1996 et 2008 : de 21 à 20 % pour B et TB ; de 42 à 35 % pour AB et de 57 à 42 % pour les sans mention.

Ces évolutions doivent être considérées au regard de l'augmentation des bacheliers avec mention au cours de la période¹⁴. Cette très forte hausse des mentions « bien » et « très bien » au baccalauréat depuis une quinzaine d'années et sa très inégale distribution entre les séries ont suscité des commentaires et des analyses. On en connaît les mécanismes : la création dans les séries du baccalauréat général d'options facultatives assorties de coefficients très favorables et une évolution des critères de notation sur la base d'une invitation faite au correcteur d'utiliser l'ensemble du panel des notes¹⁵.

12 Stéphane Beaud, « La fac, c'est moins pire que je croyais ! » Sur certaines contradictions de l'université d'aujourd'hui. *Revue du Mauss*, 2006/2 n° 28, pp. 323-333.

13 François Vatin, op. cit. pp. 129- 130.

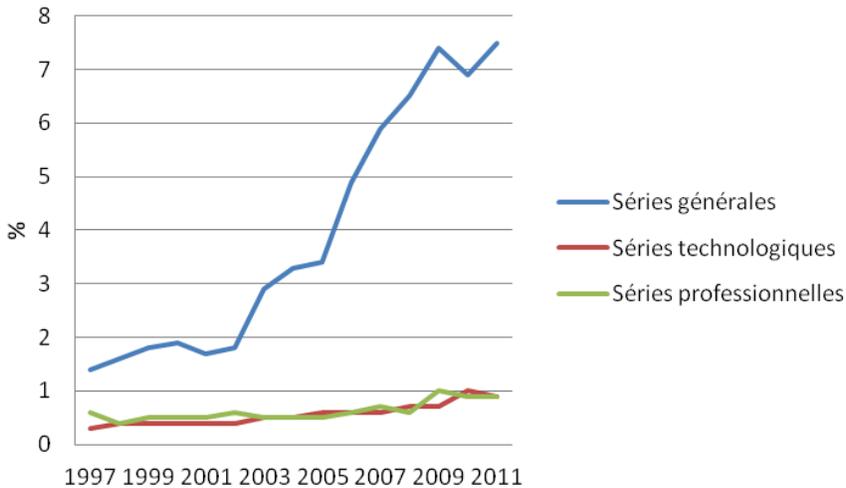
14 Sylvie Lemaire, *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008*. Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2010.

15 Rapport d'information du Sénateur Jacques Legendre sur le Baccalauréat, 2008.

Jusqu'à la généralisation récente de la procédure APB¹⁶, la mention a été souvent un élément déterminant de l'admission dans certaines filières, que ce soit parce qu'elle était un critère de sélection ou le signe d'un parcours scolaire réussi. Dans les années 2000, les CPGE ont ainsi vu croître dans leurs effectifs, la part des nouveaux bacheliers ayant obtenu au moins une mention « bien » (62 % en 2008 contre 39 % en 2002). Les écoles post-baccalauréat ont également obéi à cette tendance quoique de manière plus modérée en passant de 9 à 15 % de mention « bien » et « très bien » dans leurs effectifs¹⁷.

Parmi les bacheliers généraux, la part des mentions « très bien » a été multipliée par plus de 5 en 14 ans.

Graphique 5 : Évolution des mentions *Très bien* en % du nombre de bacheliers par série du baccalauréat (1997-2011)



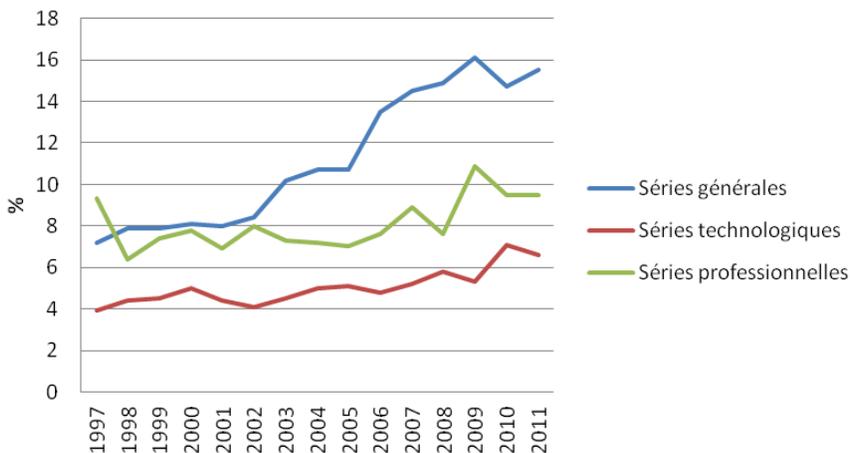
Source : série MESR/ graphique CESE.

Celle des mentions « bien » a plus que doublé.

¹⁶ APB pour « Admission post baccalauréat ». Ce dispositif mis en œuvre par le ministère à partir de 2007 permet l'inscription des bacheliers dans les principales filières de l'enseignement supérieur depuis une plateforme informatique unique. Les lycéens doivent transmettre des souhaits d'inscription avant même d'avoir passé les épreuves du baccalauréat. L'admission résulte du jeu entre les vœux exprimés par le candidat et son rang de classement pour chacune des formations qu'il a sollicitées. Tout bachelier candidat à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur est au moins assuré de se voir proposer une place en licence dans une université.

¹⁷ Sylvie Lemaire, op.cit.

Graphique 6 : Évolution des mentions *Bien* en % du nombre de bacheliers par série du baccalauréat (1997-2011)



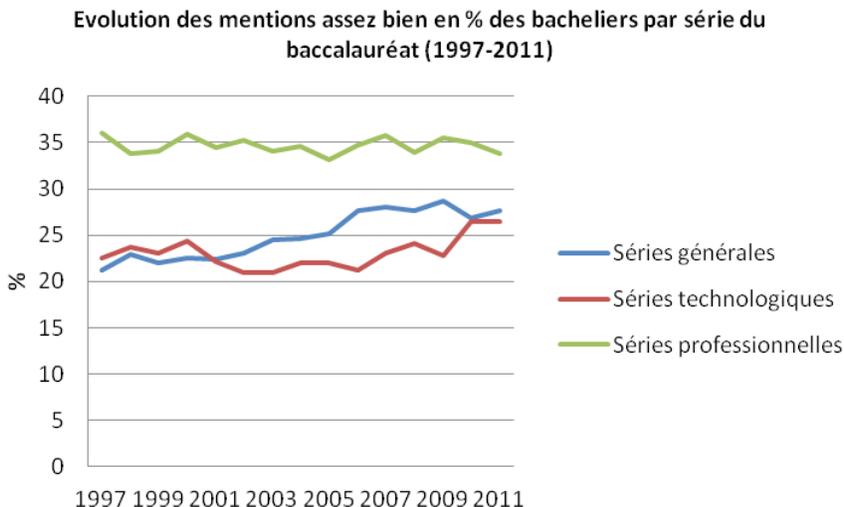
Source : série MESR/ graphique CESE.

Cette évolution des mentions et de leur place dans un certain nombre de filières sélectives semble répondre à la demande sociale d'accès au large panel de formations modérément à très sélectives qui s'est imposé, comme une composante numériquement importante du paysage de l'enseignement supérieur au cours des vingt dernières années. Elle a accompagné la tendance à l'évitement des licences universitaires par les bacheliers généraux.

Elle est également intéressante à observer du point de vue de la représentation de chaque grand type de baccalauréat au regard de l'idée d'excellence.

La part des mentions « assez bien » évolue dans la période beaucoup plus modestement pour les bacheliers généraux et technologiques. Elle présente pour ces derniers, un enjeu un peu moindre en termes d'orientation dans les filières sélectives du supérieur.

Graphique 7 : Évolution des mentions *Assez bien* en % du nombre de bacheliers par série du baccalauréat (1997-2011)



Source : série MESR/ graphique CESE.

Située d'emblée très haut pour les bacheliers professionnels (plus de 35 %), elle stagne voire régresse un peu. Elle est sans doute pour eux un élément important de la décision de poursuite d'études, en particulier en STS.

Réorientation et/ou échecs ?

Il peut être tentant de mettre en relation cette situation avec l'important taux de non passage en deuxième année à l'université, qui est de l'ordre de 25 %, voire avec la faiblesse du pourcentage d'accès à une licence en trois ans (28 % des inscrits selon la DGESIP) : la conjonction de deux voies, l'une sélective, l'autre non, serait alors source d'un échec important.

Il convient cependant de relativiser cette vision. En effet, les non passages en deuxième année se traduisent majoritairement par des redoublements ou des réorientations et beaucoup moins souvent par des abandons d'études.

Tableau 2 : La seconde année dans le supérieur

Orientation après le bac	Situation l'année suivante				
	«passent en 2ème année»	«refont une 1ère année»	changent de filière	arrêtent leurs études	ensemble
Licence	52	23	19	6	100
PCEM/PCEP	15	55	28	2	100
CPGE	74	2	23	1	100
IUT	77	10	11	2	100
STS	80	9	4	7	100
Ensemble des bacheliers 2008 inscrits dans le supérieur	64	16	15	5	100

Source : MESR/DGESIP (panel de bacheliers 2008).

Il est donc difficile de les classer tous dans la catégorie des échecs. En fait, tout se passe comme si la première année de l'enseignement supérieur était pour une partie des jeunes bacheliers, un moment de construction de leur projet personnel avec tout ce que cela implique de tâtonnements, de recherches, d'essais, et il n'est pas évident que ce soit pour ceux qui se réorientent, du temps perdu.

D'ailleurs, les sociologues Romuald Bodin et Mathias Millet, maîtres de conférences à l'université de Poitiers contestent la notion d'échec pour la majorité de ces cas et soutiennent que c'est une des fonctions de l'université que de permettre ces réajustements, à la fois parce qu'elle accueille la majorité des étudiants et qu'elle occupe selon eux une place médiane dans la hiérarchie des formations supérieures¹⁸. Ces phénomènes suggèrent en fait que coexistent au sein de notre enseignement supérieur, à la fois concurrence et complémentarité dans un rapport dynamique.

Ces auteurs soulignent cependant que ces ajustements se font toujours de haut en bas, c'est-à-dire d'une filière plus prestigieuse vers une autre qui l'est moins.

Il n'en reste pas moins vraisemblable qu'une partie de ces réorientations correspondent à des échecs et/ou sont vécues comme tels, contribuant à dégrader l'image des formations universitaires, que 6 % des inscrits en première année abandonnent leurs études¹⁹ et surtout que les étudiants, selon leur parcours scolaire antérieur et leur baccalauréat d'origine, ne sont pas à égalité face à ces phénomènes. De surcroît, elles interrogent sur une utilisation optimale des ressources.

Dans une perspective de démocratisation et d'amélioration de l'accès aux diplômes de premier cycle, ces difficultés bien réelles ne peuvent être négligées.

¹⁸ Romuald Bodin et Mathias Millet, *L'université, un espace de régulation. «L'abandon» des premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire*. Sociologie 2011/3. Vol. 3 pp. 225-242.

¹⁹ Nous manquons cependant d'éléments pour connaître leur devenir et savoir s'il ne s'agit pas aussi, pour certains, d'une forme de réorientation.

Les solutions ne sont cependant pas à rechercher dans une généralisation de la sélection ni dans une conception de l'orientation qui viserait à optimiser, *a priori*, l'affectation des bacheliers dans l'enseignement supérieur : l'une et l'autre seraient sans doute contre productives au regard de l'objectif poursuivi, et sources de nouvelles inégalités. En revanche, ces phénomènes mettent en cause l'insuffisance des relations et de la complémentarité entre les diverses voies tout comme les modalités de prise en charge des nouveaux bacheliers au sein de l'université. Les conditions d'un suivi efficace des étudiants non admis en deuxième année de licence sont à rechercher pour limiter les abandons, faire en sorte que les redoublements ne soient pas vains et les réorientations véritablement réussies.

Un phénomène complexe de professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur

□ Une évolution longue vers la professionnalisation

Dans la période récente, la place des formations définies comme professionnelles s'est très sensiblement accrue dans l'enseignement supérieur. Deux indicateurs permettent de la mesurer.

- L'évaluation à partir du nombre de diplômés professionnels. Le nombre de diplômés de formation professionnelle initiale dans le supérieur s'élève à 3 500 en octobre 2011 (selon les données du Répertoire national des certifications professionnelles) dont les 2/3 délivrés par les universités (2 370 hors titres d'ingénieurs). Selon une autre source, la base de données Habili, 4 920 diplômés universitaires sont en 2010 des diplômés professionnels (43 % du total) dont 2 104 licences professionnelles. Leur création récente (2000) témoigne du fort développement de la professionnalisation à l'université pendant les 10 dernières années. Le reste de ces diplômés est principalement constitué de Masters professionnels.
- L'inscription des étudiants selon le diplôme préparé (recensée dans la base SISE : système d'information sur le suivi de l'étudiant). Les formations professionnelles accueillent, en 2010, 1 558 425 étudiants soit 67,1 % des effectifs du supérieur (les filières générales en accueillent 760 000). La part des effectifs dans les formations professionnelles a gagné près de 11 points depuis 1996 (56,4 %), ce qui représente un gain de 340 000 étudiants. Ce mouvement de professionnalisation s'est opéré pour moitié au détriment des formations générales (- 176 000 étudiants), le reste résultant de la croissance des flux d'étudiants captés par les formations professionnelles.

Il faut également prendre en compte une autre modalité de professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur : le développement de l'apprentissage. En 2010, environ 25 % des apprentis (103 000 sur 424 000) préparaient des diplômes supérieurs. L'extension légale de l'apprentissage aux diplômes du supérieur date de 1987. Elle s'est rapidement traduite dans les faits si bien que depuis 1995, ce sont les formations supérieures qui ont apporté la plus forte contribution à la croissance des effectifs d'apprentis (81 000 sur 131 000). Les universités n'ont contribué que pour un peu plus du quart à cette diffusion (+ 23 000), à égalité avec les autres établissements du supérieur hors STS (+ 22 000) et loin derrière, les sections de techniciens supérieurs (+ 36 000). Au sein des formations universitaires en apprentissage, licences et masters pro dominent avec respectivement 10 000 et 8 000 apprentis.

Malgré ce développement soutenu, le poids de l'apprentissage dans l'ensemble des formations supérieures demeure faible avec seulement 6,9% des formations professionnelles et 4,5 % de l'effectif total de l'enseignement supérieur.

Les diverses voies de l'enseignement supérieur ont toutes contribué à cette tendance à la professionnalisation. C'est en particulier le cas des universités. Car si le dualisme déjà évoqué dans l'enseignement supérieur renvoie initialement à la question de la formation professionnelle et si les filières « sélectives » correspondent prioritairement à des formations à finalités professionnelles, il serait faux de penser que l'université est étrangère à cette mission.

Comme le rappelle le CAS, le développement des formations professionnelles à l'université n'est pas nouveau puisqu'elle forme traditionnellement les avocats, les médecins et les pharmaciens, professions à l'accès réglementé ou contingenté. On peut y ajouter son rôle dans la formation des enseignants.

Avec la massification, l'offre de formation professionnelle s'y est développée, souvent au sein de structures au statut dérogatoire. Les IUT, créés en 1966 pour l'offre de formations professionnelles supérieures courtes (très autonomes au sein des universités), les écoles nationales supérieures d'ingénieurs (1970-1975) pratiquant la sélection des étudiants à l'instar des grandes écoles, les universités technologiques (notamment celle de Compiègne créée en 1972) sont les principales d'entre elles.

Cependant, à partir des années 1970, se mettent également en place de nombreuses filières professionnelles non sélectives : langues étrangères appliquées ; méthodes informatiques appliquées à la gestion de l'entreprise (MIAGE), puis le DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées), maîtrise de sciences et techniques (MST) ; maîtrise des sciences de gestion (MSG).

Sur 1 558 425 jeunes en formation professionnelle, l'université, IUT compris, en accueille 46,2 % et hors IUT, 38,6 %, soit plus de 610 000, c'est-à-dire un peu plus que les « autres établissements » (hors STS) qui représentent 38,3 % du total soit 597 000 étudiants.

Les STS ont perdu 4 points passant de 19,4 % en 1996 à 15,5 % en 2010.

On constate donc un mouvement de professionnalisation marqué à l'intérieur de l'université mais cette croissance n'est due que pour 2/3, à l'évolution des formations universitaires. Le tiers restant résulte de l'intégration des IUFM, chargés de la formation des futurs enseignants, dans les universités depuis la rentrée 2008. Abstraction faite de cet apport, les formations professionnelles à l'université subissent un tassement en fin de période.

Une analyse plus fine permet cependant de relever de fortes disparités selon les diplômes préparés :

- les licences professionnelles, qui accueillent 40 000 étudiants en 2010, connaissent un grand succès ;
- les diplômes de niveau master ont connu une forte croissance entre 2000 et 2005, consécutive au développement des masters professionnels qui ont représenté jusqu'à 20 % des étudiants des formations professionnelles des universités ;
- les formations d'ingénieurs internes aux universités regroupent, en 2010, le quart des étudiants en formation d'ingénieur. Elles ont crû de 50 % depuis 1996. Cependant, leur part dans les effectifs des formations professionnelles à l'université reste faible, de l'ordre de 3 % ;

- les diplômes d'universités (qui ne sont pas des diplômes nationaux) ont vu leur part se réduire depuis 1996 (actuellement 12 %).

Si l'on considère les spécialités, trois d'entre elles, « lettres, arts et sciences sociales », « commerce et droit », « sciences » concentrent plus des deux tiers (71,4 %) des étudiants de l'université (hors IUT) mais ne contribuent que pour 48,3 % à l'effectif des formations professionnelles.

Néanmoins, une double tendance, *a priori* favorable à la professionnalisation semble se dessiner avec d'une part, le souci d'introduire une dimension professionnelle dans les diplômes des disciplines générales²⁰ et de l'autre, un affaiblissement de la distinction entre Masters professionnels et Masters de recherche²¹.

□ La question de l'emploi

Ces évolutions complexes et parfois contradictoires sont évidemment à rapprocher de la relation entre diplômes et emploi.

En premier lieu, il importe de rappeler que le diplôme est encore aujourd'hui la meilleure protection contre le chômage comme le montre la comparaison entre diplômés et non diplômés. D'une manière générale, les titres de l'enseignement supérieur offrent même une protection sensiblement plus forte contre le risque de chômage que ceux de l'enseignement secondaire (CAP, BEP et baccalauréat).

Tableau 3 : Situation des jeunes au regard de l'emploi en 2010, trois ans après la sortie de formation initiale (%)

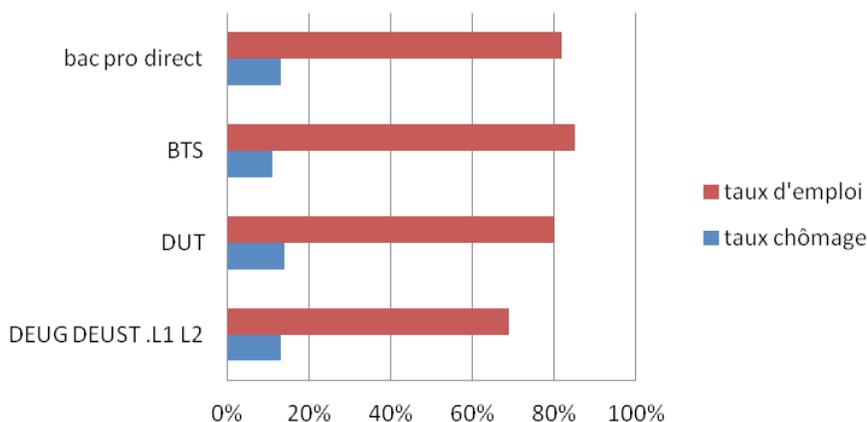
Catégorie de diplôme	Taux d'emploi 2010	Taux de chômage 2010	Part de chaque catégorie de diplômés dans les sortants 2007
Sans diplôme	48	40	18
CAP ou BEP	70	24	17
Bac professionnel ou technologique	75	15	17
Bac général	55	19	6
Bac +2	86	9	16
Licence, L3	80	11	8
Bac+4	85	8	4
DEA, DESS, M2 - Ecole d'ingénieurs ou de commerce	88	9	12
Doctorat	92	5	2
Ensemble	73	18	100

²⁰ Phénomène qu'encourage la loi LRU qui place l'insertion professionnelle au rang des missions de l'université.

²¹ Les derniers travaux du Céreq identifient cette seconde évolution : audition de MM. Jean-Lin Chaix et Julien Calmand, respectivement directeur scientifique et chargé d'études au Céreq, le 11 janvier 2012 au CEESE. Source : Céreq, enquête 2010 auprès de la génération 2007.

Cependant lorsque l'on regarde les données disponibles en fonction des professions et des types de diplômes, on voit que les bénéficiaires en termes d'emploi sont loin d'être uniformes et certains diplômes de niveau V ou IV permettent dans certaines spécialités, une insertion meilleure que des diplômes de niveau II²². Le seul baccalauréat professionnel est ainsi associé à des taux d'emploi et de chômage proches de ceux des BTS. Les taux d'emploi de cette catégorie de bacheliers sont en effet un peu supérieurs à ceux des titulaires de DUT et très nettement supérieurs à ceux des étudiants à bac+ 2 des filières généralistes.

Graphique 8 : Taux d'emploi et de chômage en 2010 des diplômés sortis du système éducatif en 2007, selon le diplôme



Source : Céreq, enquête Génération 2007/graphique CESE.

Dans ce type de comparaison, il faut toutefois être extrêmement prudent et tenir compte de l'effet « poursuite d'études » associé au diplôme. Le baccalauréat professionnel est encore assez largement un diplôme à finalité immédiate d'insertion professionnelle (pour environ la moitié de ses titulaires) alors qu'une grande majorité des étudiants de DUT se projettent aujourd'hui vers une licence ou vers une école et que, pour les filières plus généralistes, l'interruption d'études à bac+ 2 est en dehors de la norme et le plus souvent synonyme d'échec²³.

Les performances d'insertion du seul baccalauréat général (qui n'apparaissent pas dans le graphique ci-dessus) sont quant à elles mauvaises (seulement un taux d'emploi à 55 % et un taux de chômage à 19 %, trois ans après la sortie), mais les comparer avec celles des bacs professionnels n'a guère de sens puisque seule une très faible minorité des bacheliers généraux renoncent à leurs études après l'obtention du titre. Enfin, pour éclairer précisément le parallèle entre bacheliers professionnels et titulaires de diplômes techniques

22 Sur ce sujet voir notamment l'article de Béatrice Le Rhun et Pacale Pollet, *Diplômes et insertion professionnelle*. In France, Portait social - édition 2011, pp.41-50.

23 Le passage au système LMD a d'ailleurs scellé la disparition des DEUG et des DEUST. En outre, d'après le Céreq, la part des sorties à bac+2 a baissé de deux points entre les générations 2004 et 2007, passant de 18 à 16 %, alors que celle des sorties au niveau L3 gagnait un point, passant de 7 à 8 %.

à bac+ 2, il convient de rappeler que les uns et les autres se positionnent différemment sur le marché du travail : la part des professions intermédiaires et des cadres est bien supérieure pour les BTS et plus encore pour les DUT qu'elle ne l'est pour les « bacs pros », trois ans après la sortie d'études²⁴.

Il reste que les formations professionnalisantes semblent globalement permettre une meilleure insertion que les formations générales : c'est le cas des licences professionnelles dont le Céreq, dans ses derniers travaux, souligne l'excellent taux d'insertion. Un tel résultat serait favorisé par le fait que ces licences sont massivement obtenues par alternance et que les entreprises y voient une forme de pré-recrutement²⁵. Cette analyse rejoint d'ailleurs celle de Mme Françoise Gri, évoquée lors de son audition au CESE : une certaine défiance des entreprises vis-à-vis du monde de l'enseignement et leur souci, en temps de crise, de recruter des personnels immédiatement performants. Les entreprises soumises à une crise sans précédent sont aujourd'hui obligées de faire plus avec moins et leur préoccupation est souvent de recruter quelqu'un qui puisse être intégré immédiatement dans une chaîne de production, dans une équipe, pour réaliser le projet du moment. Cette exigence de *just in time* et la pression qu'elle exerce sur les recrutements en termes de compétences immédiatement mobilisables s'est nettement accrue ce qui rend d'autant plus difficile l'adéquation des profils des candidats avec l'emploi²⁶.

Cependant, ce souci est difficile à concilier avec la conscience tout aussi claire de l'évolution rapide de la plupart des métiers et donc de la nécessité de recruter des salariés dont la formation sera suffisamment ouverte pour leur permettre de s'adapter à ce type de changement.

Ainsi, une étude du Céreq fait apparaître qu'une majorité des étudiants sortis en 1998 des filières professionnelles, occupaient trois ans plus tard un emploi classé dans une autre spécialité que leur spécialité de formation. Parmi les facteurs de cette « mobilité », les auteurs de l'étude citaient la valorisation par les employeurs, de spécialités de formation signalant « une adaptabilité à des emplois d'autres spécialités »²⁷.

□ La poussée des baccalauréats professionnels

Nous avons vu combien la création du baccalauréat professionnel en 1985 a joué un rôle dans la dynamique d'accroissement du nombre des bacheliers. Or, une nouvelle poussée du nombre de bacheliers professionnels est intervenue très récemment, lors des sessions 2009, 2010 et 2011. L'introduction d'épreuves de rattrapage, la préparation du baccalauréat professionnel en trois ans au lieu de quatre et le cumul, en 2011 de la dernière tranche des bacheliers en quatre ans avec le nouveau baccalauréat professionnel se conjugueraient pour expliquer ce regain. Toujours est-il que l'on est passé en 2011 à 71 % d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat, essentiellement grâce au baccalauréat professionnel.

²⁴ La part des professions intermédiaires dans l'emploi trois ans après la fin des études est de 24 % pour les bacheliers professionnels, de 48 % pour les BTS et de 62 % pour les DUT ; la part des cadres est de 4 % pour les « bacs pros », 8 % pour les BTS et 14 % pour les DUT.

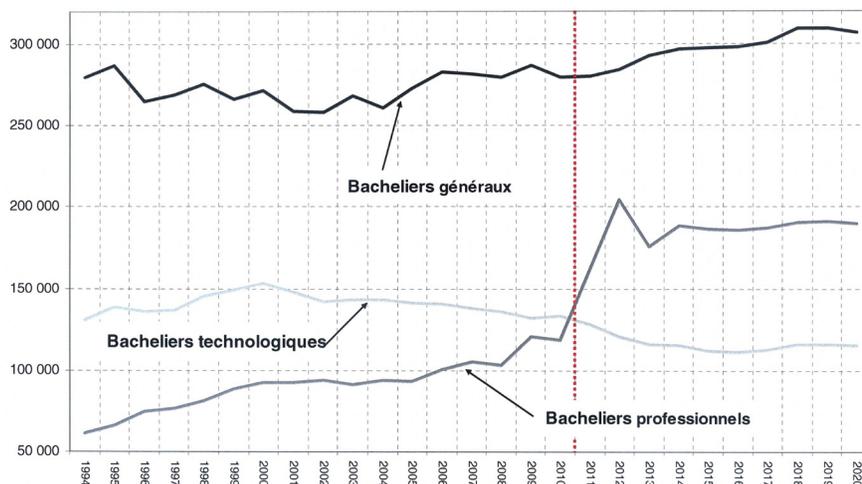
²⁵ Audition de MM. Jean-Lin Chaix et Julien Calmand, respectivement directeur scientifique et chargé d'études au Céreq, le 11 janvier 2012 au CESE ; voir aussi : Julien Calmand et Virginie Mora, *Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation*. BREF, n° 294-2, Céreq, nov-déc. 2011.

²⁶ Audition de Mme Françoise Gri, PDG de Manpower France et sud Europe, le 14 mars 2012, au CESE.

²⁷ Philippe Lemistre, Mireille Bruyère, *Spécialité de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance*. Net.doc-52, Céreq, juin 2009.

Il est difficile de dire si ce phénomène se révélera durable mais il n'en reste pas moins que les projections réalisées par les services statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche tablent sur une croissance du nombre de bacheliers professionnels qui pourrait se stabiliser un peu en deçà de 200 000 par an et constituer ainsi la principale source de l'accroissement futur du nombre d'étudiants.

Graphique 9 : Progression attendue du nombre de bacheliers par grandes filières du baccalauréat



Graphique MESR –DGESIP.

Or, cette projection rejoint un phénomène largement constaté, l'amplification du souhait de poursuite d'études, désormais partagé par toutes les catégories sociales.

Selon une récente enquête du Centre de recherche en éducation de Nantes, il semble que les familles de milieux populaires, soucieuses de voir leurs enfants poursuivre des études supérieures et confrontées au peu d'appétence pour les enseignements scolaires de ces mêmes enfants, aient massivement investi les baccalauréats professionnels comme voie d'accès aux études supérieures. L'alignement de la durée du baccalauréat professionnel sur celle des baccalauréats généraux et technologiques les y aurait encouragées en renforçant symboliquement la logique scolaire de la filière et en ouvrant une plus large possibilité de poursuites d'études, même si la finalité professionnelle des formations demeure. Selon l'enquête, 59 % des élèves entrés en seconde professionnelles en 2009 déclaraient avoir choisi le bac pro avec l'intention explicite de poursuivre des études après le bac, pour la plupart en BTS, par voie scolaire ou en alternance. Il semble qu'un « infléchissement significatif des conditions d'orientation vers la voie professionnelle » soit intervenu ces toutes dernières années : alors que les enquêtes précédentes montraient que les élèves vivaient majoritairement leur orientation en lycée professionnel comme une orientation par défaut, les dernières générations de lycéens disent assumer cette orientation et s'en montrer satisfaits²⁸. Cette satisfaction nouvelle est en lien avec une certaine « normalisation » du baccalauréat professionnel et avec la perspective de poursuite des études qui paraît en découler.

²⁸ Pierre Yves Bernard et Vincent Troger, *Le baccalauréat professionnel en trois ans : une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur ?* Notes du CREN n° 3, mai 2011.

Stéphane Beaud lors de son audition devant le CESE a émis une hypothèse complémentaire, valable d'ailleurs au-delà des seuls baccalauréats professionnels : le souci de différer l'entrée dans la vie professionnelle considérée comme dure et repoussante et celui d'accéder d'une manière ou d'une autre, au statut d'étudiant qui constitue aujourd'hui une « norme » pour une grande partie de la jeunesse.

Face à la montée en puissance de la voie professionnelle du baccalauréat et aux attentes nouvelles de son public, la question posée est de savoir si l'enseignement supérieur dans son ensemble et l'université en particulier sont préparés à prendre en charge et à faire réussir ces bacheliers. L'expérience actuelle montre en effet combien les origines scolaires des étudiants sont déterminantes tant pour leur choix que pour leur réussite et combien les bacheliers professionnels sont confrontés à un échec bien plus massif que les autres²⁹.

Les apprentissages sont en question dans leur conception même, et selon un double mouvement : de l'amont vers l'aval, les contenus et les méthodes du lycée professionnel sont sans doute trop éloignés des besoins de l'enseignement supérieur ; de l'aval vers l'amont, l'organisation et la pédagogie de l'enseignement supérieur ne sont guère pensées pour assurer la réussite d'une nouvelle population d'étudiants essentiellement issue des milieux populaires.

Des inégalités toujours fortes dans l'accès aux formations et à la réussite

Le poids de la scolarité antérieure et du baccalauréat

En traitant dans les pages qui précèdent de la question de la concurrence et de la complémentarité entre les différentes filières de l'enseignement supérieur, nous avons constaté combien le passé scolaire, le type de baccalauréat obtenu, étaient déterminants pour l'admission dans ces filières.

Telle que retracée dans les tableaux ci-dessous, la répartition des étudiants de première année dans les grandes filières ou spécialités de l'enseignement supérieur selon le type et la série du baccalauréat est particulièrement parlante. Elle fait bien ressortir la très forte homogénéité du recrutement dans certaines filières et spécialités de l'enseignement supérieur.

- *Le passé scolaire oriente fortement l'accès aux diverses filières de l'enseignement supérieur*

De façon générale, les filières socialement les plus prestigieuses, susceptibles, à terme, d'offrir les perspectives de carrière professionnelle *a priori* les plus favorables (classes préparatoires aux grandes écoles, formations universitaires en médecine, pharmacie, odontologie) accueillent majoritairement les bacheliers généraux et en particulier ceux de la série S.

²⁹ Cf. *infra*.

Tableau 4 : Origine scolaire des étudiants en première année de CPGE en 2010-2011 (en %)

	Bacs généraux			Bacs techno	Autres origines	Total	Effectif des entrants
	S	ES	L				
Filières scientifiques	94,8	0	0	4,5	0,7	100	23 354
Filières économiques et communication	47,3	41,5	0,5	9,7	1	100	9 362
Filières alternatives	23,1	23	53	0	0,9	100	6 605
Total	71,4	13,7	9	5	0,9	100	39 321

(France métropolitaine + DOM, public + privé)

Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche/DGESIP.

Quant aux STS, leur effectif est constitué à près de 45 % de bacheliers technologiques. Les bacheliers professionnels représentent un peu moins de 17 % de leurs effectifs bien que le BTS soit, comme nous l'avons vu, leur principal choix d'orientation lorsqu'ils poursuivent des études. Le poids des bacheliers généraux en première année de STS est loin d'être négligeable : il approche les 20 %. Les étudiants d'autres origines que le baccalauréat direct, comptent aussi pour près d'un cinquième de l'effectif, ce qui témoigne de l'importance des réorientations et des reprises d'études vers le BTS. Les sections de techniciens supérieurs sont sans doute la filière dont le recrutement est le plus diversifié au regard des différents types de baccalauréat. Le contraste avec les CPGE est à ce titre particulièrement marqué.

Tableau 5 : Origine scolaire des étudiants entrant en première année de STS, classe mise à niveau et DMA en 2010-2011 (en %)

Domaine de spécialité	Bacs généraux			Bacs technologiques			Bacs pros	Autres origines (1)	Total	Effectifs entrants
	S	ES	L	STI	STG	autres				
Production	11,6	2,3	3,3	34,4	1,7	10	21,5	15,2	100	43 089
Services	5,9	10,9	4,1	2,2	36,1	5,8	14,1	20,9	100	81 990
Total	7,9	8	3,8	13,2	24,2	7,3	16,6	19	100	125 079

(1) Autres origines = brevet de techniciens, université, IUT, vie active, étudiants étrangers...
(France métropolitaine + DOM, public + privé)

Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche/DGESIP.

Les universités, prises dans toute leur étendue administrative et pédagogique (c'est-à-dire sans en exclure ni les IUT ni les « écoles internes »), rassemblent un très large spectre de formations qui n'obéissent pas toutes aux mêmes conditions d'admission et de sélection des étudiants.

Tableau 6 : Répartition des entrants de 2009-2010 en première année de l'enseignement supérieur universitaire selon la filière et la série de baccalauréat (%)

Domaine de spécialité	Bacs généraux				Bacs technologiques			Bacs profession.	Dispensés sur titre	Total
	S	ES	L	total	STG	autres	total			
Droit-sciences politiques	16,7	43,3	18,6	78,6	11	1,5	12,5	4,4	4,4	100
Sciences économiques gestion	23	44,2	1,5	68,8	11,8	1,8	13,6	6	11,6	100
AES	5,5	40,7	3,2	49,4	26,8	3,5	30,3	14,7	5,7	100
Lettres-sciences du langage-arts	11,6	12,3	45,7	69,6	5	4,4	9,5	4,6	16,3	100
Langues	10,3	22,8	37,2	70,2	13,9	3	16,8	5,1	7,9	100
Sciences humaines et sociales	13,2	28,3	27	68,5	11,4	8,1	19,6	7,6	4,4	100
Sciences fondamentales	75,7	3	0,4	79,1	1,5	7,3	8,8	2,1	10	100
Sciences de la vie, de la santé, de la terre	75,5	2,5	1,1	79,1	1	14,3	15,2	1,4	4,3	100
STAPS	36,6	23,5	4,3	64,4	15,4	10,5	25,9	8,5	1,1	100
Médecine	91,3	2	0,7	94	0,4	3,8	4,2	0,3	1,6	100
Pharmacie	88,7	1	0,2	89,9	0,4	5,9	6,2	0,6	3,2	100
Ingénieurs	88,8	0,3	1,2	90,3	0	4,1	4,1	0,2	5,4	100
IUT	40,9	22,7	2,5	66,1	14,1	14,3	28,4	2,2	3,3	100
Total	37,5	22,5	13,5	73,5	9,7	6,7	16,4	4,3	5,9	100

(France métropolitaine + DOM)

Source : MESR-DGESIP/système d'information SISE.

Selon le degré de concentration de certaines origines scolaires, il est possible de proposer une typologie des formations universitaires.

- Type 1 : une très forte représentation des bacheliers généraux (80 à 94 %) combinée avec une forte proportion de bacheliers de série S. La médecine-pharmacie, les formations d'ingénieurs, les sciences fondamentales et les sciences de la vie, de la santé et de la terre entrent dans cette catégorie.

- Type 2 : une forte majorité de bacheliers généraux mais sans surreprésentation des bacheliers de la série S. Le droit, les sciences politiques, les sciences économiques, les lettres et les arts entrent dans cette catégorie. Il est à noter que les bacheliers technologiques y sont plus nombreux que dans le groupe précédent. Ils représentent 12,5 % des étudiants qui entreprennent des études de droit, 16,8 % de ceux inscrits en langues et 19,4 % des premières années de sciences humaines et sociales.
- Type 3 : une assez faible majorité, voire une minorité de bacheliers généraux. Les spécialités Administration économique et sociale (AES) avec un peu moins de 50 % de bacheliers généraux, STAPS avec 64 % et les IUT avec 66 % appartiennent à ce groupe. Les bacheliers technologiques représentent 25 à 30 % de l'effectif de ces filières qui sont également relativement ouvertes aux bacheliers professionnels. Ces derniers représentent 14,7 % des inscrits en AES, 8,5 % en STAPS mais seulement 2,2 % en IUT. Dans ce dernier cas, il s'agit sans doute d'une manifestation de l'effet sélectif de la procédure d'admission sur dossier. Le même type d'effet s'exerce d'ailleurs, aussi au détriment des bacheliers technologiques, qui avaient, à l'origine, vocation à intégrer préférentiellement les IUT. Or, ces derniers leur préfèrent souvent des bacheliers généraux, ce qui explique peut-être le léger recul de la poursuite d'études des bacheliers technologiques observé dans la période récente et le constat qu'ils soient aujourd'hui assez nombreux à s'inscrire en licence générale où leurs difficultés d'adaptation plus importantes sont pourtant connues.

Toutefois, à l'exception de ce qui se passe dans les IUT et dans les formations d'ingénieurs pour les bacheliers professionnels et technologiques, il apparaît clairement que la procédure d'admission est loin d'être le facteur exclusif de la répartition des étudiants en première année d'université. L'auto limitation, l'évaluation des chances de réussite et des risques d'échec par les bacheliers eux-mêmes, en fonction de leur profil, jouent pour beaucoup. L'existence du concours d'entrée en deuxième année d'études médicales dissuade largement les bacheliers autres que ceux de la série S de tenter leur chance en première année. Mais cet effet est également sensible pour des filières totalement ouvertes, qu'elles soient scientifiques ou littéraires : les bacheliers technologiques et surtout professionnels y sont finalement peu présents. La sélection par l'échec qui s'y manifeste entre la première et la deuxième année et les perspectives d'insertion professionnelle assez aléatoires attachées à la seule licence générale sont propres à tenir à l'écart, des bacheliers plutôt formés dans la perspective d'études supérieures courtes et très professionnalisantes.

Une approche beaucoup plus détaillée des « choix » d'orientation permet d'identifier, à l'intérieur même des grandes filières universitaires, une hiérarchie implicite des spécialités en fonction de la scolarité antérieure de leur public. Ainsi, une étude faite au sein de l'UFR sciences humaines et art (SHA) de l'université de Poitiers met bien ces différences en lumière : des spécialités comme musicologie ou philosophie attirent souvent les bacheliers généraux avec mention, très peu nombreux, en revanche, en sociologie ou en psychologie, disciplines plus fréquemment choisies, par défaut, par des bacheliers à la scolarité moyenne. En outre, les premiers ont souvent choisi directement l'université alors que, pour les seconds, ce choix a souvent été fait en « dernier recours » ou correspond à une stratégie d'attente avant d'intégrer la formation réellement souhaitée. Il a par exemple été observé qu'un nombre significatif d'étudiants de l'UFR de sciences humaines de Poitiers s'y inscrivait avec l'espoir

d'obtenir, à terme, une admission dans une école de travail social. En effet, ce type d'école, censée recruter à l'issue du bac, ne le fait désormais qu'exceptionnellement à ce niveau³⁰.

Ces choix reflètent en fait la combinaison de plusieurs facteurs : d'une part la conscience plus ou moins claire qu'ont les bacheliers des possibilités ou des limites que leur offre leur parcours scolaire, d'autre part les conseils de leur famille, de leurs professeurs et la connaissance ou la représentation que les uns et les autres ont de l'enseignement supérieur. Interviennent aussi les politiques des lycées qui lorsqu'ils ont en leur sein des classes post baccalauréat, en particulier des STS, ont tendance à en assurer la promotion auprès de leurs élèves.

Ainsi, les enfants issus des familles populaires, en particulier les bacheliers professionnels mais aussi les bacheliers technologiques et généraux à la scolarité moyenne, cherchent massivement à accéder aux STS de leur voisinage, à la fois parce qu'elles sont proches et n'impliquent pas de mobilité, qu'elles offrent des perspectives de diplômes et de débouchés à court terme qui leur paraissent plus rassurantes et plus faciles à atteindre mais aussi parce que leurs établissements les y incitent fortement³¹. Il faut aussi considérer qu'elles assurent à ce type d'étudiants de bonnes conditions de réussite qui débouchent souvent sur des poursuites d'études très positives au-delà du BTS. Cependant, une tendance préjudiciable aux grands équilibres entre les diverses voies de l'enseignement supérieur s'est accentuée dans la dernière décennie. Elle repose sur une distorsion évidente de la finalité première des formations supérieures courtes (BTS et IUT) qui deviennent souvent une étape dans la poursuite ultérieure d'études et participent de stratégies d'évitement de l'université. Ces phénomènes, combinés à des logiques d'admission, conduisent à recruter un nombre croissant de bacheliers généraux, parfois de très bon niveau scolaire, au détriment des bacheliers technologiques et professionnels.

□ *Le passé scolaire et le type de baccalauréat sont fortement prédictifs de la réussite dans l'enseignement supérieur*

De fait, la seconde caractéristique qui frappe l'observateur consiste dans la corrélation entre la réussite dans les études supérieures avec le type de baccalauréat et le passé scolaire des étudiants. Ainsi, non seulement l'articulation entre la voie de l'enseignement supérieur et le baccalauréat d'origine est déterminante, mais une hiérarchie quasi identique entre les bacheliers existe dans toutes les voies.

30 Mathias Millet et Gilles Moreau, Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et Art, année 2008. Département de sociologie, UFR Sciences humaines et Art et GRESCO, juillet 2010.

31 C'est ce que montre une thèse récente portant sur les STS de l'académie de Poitiers : Sophie Orange, *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*. Thèse de doctorat en sociologie. Université de Poitiers, soutenance 25 novembre 2011.

Tableau 7 : Une réussite variable
en première année de licence selon les parcours scolaires

	Bacheliers généraux			Bacheliers technos	Bacheliers pros	Ensemble
	avec mention	sans mention	ensemble			
poursuivent en licence	85	76	80	51	54	75
en 2 ^{ème} année	72	50	59	21	18	52
en 1 ^{ère} année même spécialité	6	16	12	20	23	14
en 1 ^{ère} année autre spécialité	7	10	9	10	13	9
se sont réorientés	12	19	16	38	22	19
en STS	4	8	7	21	13	9
en IUT	3	3	3	2	-	2
dans d'autres formations	5	8	6	15	9	8
Ont arrêté leurs études	3	5	4	11	24	6

Source : MESR-DGESIP (panel de bacheliers 2008).

Mesuré à partir du taux de poursuite en 2^e année, l'échec apparaît cependant plus sévère à l'université pour toutes les catégories de bacheliers. Les interruptions d'études y sont aussi, à ce stade, beaucoup plus fréquentes. D'une manière générale, la sélection telle qu'elle s'opère en première année de licence est très défavorable aux bacheliers technologiques et professionnels (avec respectivement 21 et 18 % de taux de poursuite en 2^e année), même si des réorientations assez nombreuses viennent tempérer ce sombre tableau.

Si l'on considère le point d'aboutissement, c'est-à-dire l'obtention de la licence, les déséquilibres sont tout aussi marqués. Selon le service des études statistiques du ministère, 28 % de la cohorte des inscrits en L1 en 2006 ont obtenu leur licence en trois ans. Pour des raisons inexplicables, ce taux est sensiblement plus élevé - il atteint 38 % - lorsqu'il est calculé sur un panel d'élèves suivis depuis leur entrée en 6^e en 1995 et parvenus au baccalauréat entre 2002 et 2005. Toutefois, les seuls chiffres détaillés disponibles sont ceux du panel et ils méritent d'être cités car, même si ils pèchent globalement par optimisme, ils illustrent bien les différences de réussite entre les trois grandes catégories de bacheliers : 65 % des bacheliers généraux qui étaient inscrits en L1 ont obtenu leur licence en 3, 4 ou 5 ans ; les bacheliers technologiques ne sont que 24 % et les bacheliers professionnels, 10 % à être dans la même situation³². La part des abandons, des réorientations et des échecs à l'université est donc, en termes relatifs, beaucoup plus importante pour les bacheliers professionnels et technologiques que pour les bacheliers généraux. Parmi ceux qui ont fait le choix de l'université, 90 % des bacheliers professionnels, 75 % des bacheliers technologiques et 35 % des bacheliers généraux n'obtiennent pas la licence. Parmi eux, certains se sont sans doute réorientés avec succès vers d'autres voies de formation mais, en l'état actuel du dispositif de suivi des parcours, il est impossible de savoir dans quelles proportions.

32 *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 42 indicateurs*. Chapitre 17 : les parcours et la réussite à l'université, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, décembre 2011, pp. 48-49.

Dans les STS et les IUT, l'essentiel de la sélection a eu lieu en amont. À l'entrée dans les IUT, elle n'est en fait pas moins drastique que celle pratiquée au début du cursus de Licence puisque les bacheliers professionnels en sont purement et simplement absents.

Tableau 8 : Une réussite variable en première année d'IUT et de STS selon les parcours scolaires

	IUT		STS		
	Bacheliers généraux	Bacheliers techno	Bacheliers généraux	Bacheliers techno	Bacheliers pro
poursuivent dans la même filière	89	84	94	91	83
en 2 ^{ème} année	81	71	87	80	73
en 1 ^{ère} année	8	13	7	11	10
Se sont réorientés	10	13	5	4	3
en licence	5	1	3	1	1
dans d'autres formations	5	12	2	3	2
ont arrêté leurs études	1	3	1	5	14

Source : MESR-DGESIP (panel de bacheliers 2008).

On ne peut qu'être frappé de voir combien le processus de sélection par l'échec qui caractérise le système scolaire français et la prégnance des inégalités, mise en lumière par un précédent avis du CESE sur les inégalités à l'école, contribuent à peser sur les études supérieures.

Force est de constater que les inégalités sociales présentes dans le système scolaire se perpétuent et se trouvent même accentuées dans l'enseignement supérieur. Non seulement le type de baccalauréat obtenu est étroitement corrélé à l'origine sociale des élèves mais les ambitions en matière d'études supérieures ou de filières d'enseignement supérieur le sont tout autant. Comme le rappellent Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, « *les élèves de milieux populaires (...) vont être surreprésentés dans ces filières technologiques et professionnelles : les enfants d'ouvriers constituent ainsi 14 % des effectifs des filières générales, 26 % de ceux des filières technologiques et 36 % de ceux des filières professionnelles. Les enfants de chômeurs et d'inactifs représentent respectivement 5 %, 8 % et 12 % des effectifs de ces filières* »³³.

Cette surreprésentation serait certainement encore plus marquée si ces étudiants obtenaient toujours l'orientation de leur choix. Ainsi, plus de 20 % des étudiants inscrits en première année d'une licence à l'université auraient souhaité une autre formation principalement un BTS, une école ou un IUT. Ce sont 40 % des bacheliers technologiques inscrits en L1 qui déclarent être dans cette situation³⁴.

³³ Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. Revue Population, INED, 2008/1 Vol.63, pp. 123157.

³⁴ Audition de M. Olivier Lefebvre, sous-directeur des systèmes d'information et des études statistiques au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication, 14 décembre 2011.

Des inégalités sociales toujours présentes

D'une manière générale, il est indéniable que le développement de l'accès aux études supérieures est venu atténuer les très fortes inégalités sociales qui existaient autrefois. En effet, le taux d'accès des catégories sociales les plus favorisées, déjà très élevé dans les années 1960, s'est accru dans de moindres proportions que celui des catégories qui étaient auparavant massivement écartées de l'enseignement supérieur. Cette ouverture relative de l'enseignement supérieur est allée de pair avec la démocratisation de l'accès au baccalauréat.

Ainsi, entre la génération née au début des années 1930 et celle née au milieu des années 1970, la part des diplômés pour les enfants de cadres est passée de 38 à 77 % et de 2 à 25 % pour les enfants d'ouvriers. Toutefois, les différences entre milieux sociaux sont restées très marquées : dans les générations nées dans les années 1940, le fait d'être diplômé de l'enseignement supérieur était déjà le destin majoritaire des enfants de cadres ou d'enseignants alors que dans la génération née en 1975-1977, les enfants d'ouvriers qui atteignaient ce niveau n'étaient encore qu'une minorité (25 %). Par ailleurs, la réduction de l'écart entre les catégories sociales est demeurée assez faible : plus de 20 points séparaient encore, au début des années 2000, les enfants de cadres de ceux dont les parents exerçaient une profession intermédiaire³⁵.

Lorsque l'on considère l'évolution de l'accès à l'enseignement supérieur, non pas sur l'ensemble de la génération mais en se focalisant sur les seuls bacheliers, on constate alors que l'écart entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers ne s'est pas résorbé et s'est même un peu accru entre le début des années 1980 et le début des années 2000.

³⁵ Valérie Albany et Chloé Tavan, *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*. Direction des études et synthèses économiques, INSEE, juillet 2007.

Tableau 9 : Évolution des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur

	Taux d'accès en %			Ecart entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers	
	Tous	Enfants de cadres	Enfants d'ouvriers	Différences de % (en points)	Odds ratios
Ensemble de la cohorte					
Cohorte 1962-1967	27,7	66,1	14,6	51,5	11,4
Cohorte 1975-1980	53,2	85,3	34,2	51,1	11,2
Parmi les bacheliers					
Cohorte 1962-1967	75,3	85,1	67,7	17,4	2,7
Cohorte 1975-1980	81,7	92,9	70,7	22,2	5,4
Parmi les bacheliers généraux					
Cohorte 1962-1967	88,6	92,6	84,3	8,3	2,3
Cohorte 1975-1980	95,4	95,9	93	2,9	1,8
Parmi les bacheliers technologiques et professionnels					
Cohorte 1962-1967	52,8	51,6	52,6	-1	1
Cohorte 1975-1980	60,4	77,8	53,6	24,2	3

Source : Calculs des auteurs (M. Duru-Bellat et A. Kieffer) à partir de l'enquête FQP 2003.

« Tout se passe comme si les inégalités qui s'étaient estompées pour l'accès au baccalauréat s'étaient accentuées une fois ce seuil franchi ; en d'autres termes, le titre de bachelier garantit de façon de moins en moins homogène socialement l'entrée dans l'enseignement supérieur, en raison de la diversification du diplôme lui-même... »³⁶.

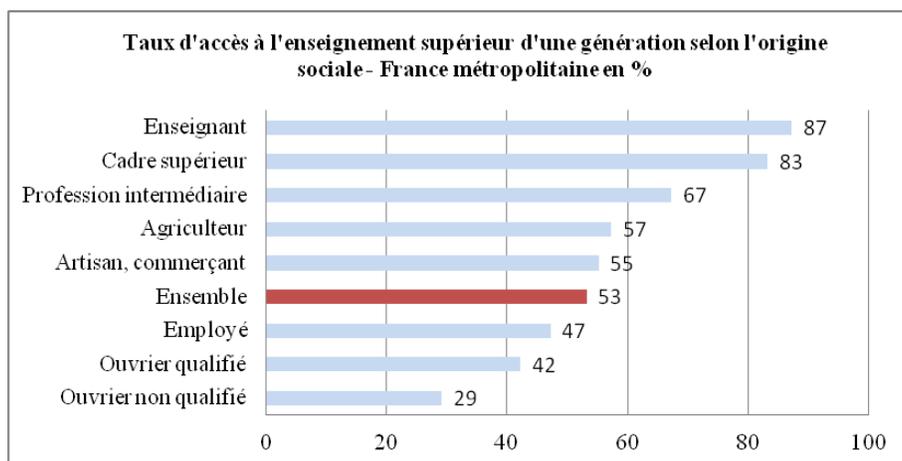
Cette permanence des inégalités trouve son explication dans l'hétérogénéité de la population des bacheliers associée à la diversification des types de baccalauréat. Nous avons vu que le taux d'accès des bacheliers généraux à l'enseignement supérieur frôlait les 100 %, qu'il était de l'ordre de 80 % pour les bacheliers technologiques et qu'il était encore inférieur à 50 % pour les bacheliers professionnels. Or la distribution des origines socioprofessionnelles dans les différents types de baccalauréat est elle-même très déséquilibrée. Le phénomène de différenciation sociale reste ainsi très présent dans l'enseignement secondaire et sur les deux dernières décennies, la généralisation de l'accès au baccalauréat n'a pas modifié les inégalités sociales de cursus. Une exploitation poussée des données recueillies dans l'académie de Rennes montre même une baisse de la proportion d'élèves d'origine populaire dans la filière scientifique et une progression dans la série professionnelle. Les écarts entre les séries du bac ont largement augmenté, indiquant une spécialisation sociale : les enfants des catégories aisées sont davantage scolarisés dans les filières générales ;

³⁶ Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, op. cit. p. 141.

ceux des catégories populaires dans les filières professionnelles³⁷. Cette évolution dans l'enseignement secondaire, mise en évidence localement, est en parfaite correspondance avec le constat global de Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer d'un léger accroissement des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

D'une manière générale, les taux d'accès à l'enseignement supérieur restent dans les années 2000 très dépendants de l'origine sociale et culturelle des élèves.

Graphique 10 : Taux d'accès à l'enseignement supérieur d'une génération selon l'origine sociale en % - France métropolitaine



Source : MESR-DGESIP (suivi après le baccalauréat du panel d'élèves entrés en 6^e ou en SES en 1995).

À partir de là, il n'y a rien d'étonnant à ce que la répartition des étudiants entre les diverses voies de l'enseignement supérieur soit également marquée par de fortes différences sociales.

« Du fait de la différenciation, qui n'est pas seulement ² horizontale ² mais ² verticale ² des différents types de bacs, les enfants de milieu populaire sont détournés des possibilités offertes par le baccalauréat général, ce qui, enseignement secondaire et enseignement supérieur étant étroitement articulés, a des incidences sur les scolarités ultérieures »³⁸.

La répartition selon l'origine sociale des étudiants entre les différentes filières d'études appelle, en effet, des observations très proches de celles qui viennent d'être faites à propos de l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur. Les mêmes freins à la démocratisation sont à l'œuvre. L'accès « aux filières d'élites » reste dans notre pays, profondément inégalitaire. Elles seraient même devenues, au cours des vingt dernières années, socialement plus sélectives, alors que la situation des filières universitaires serait stable et que l'égalité serait pratiquement réalisée dans les « filières professionnelles supérieures »³⁹.

³⁷ Pierre Merle, 2009, op.cit. pp. 65-66.

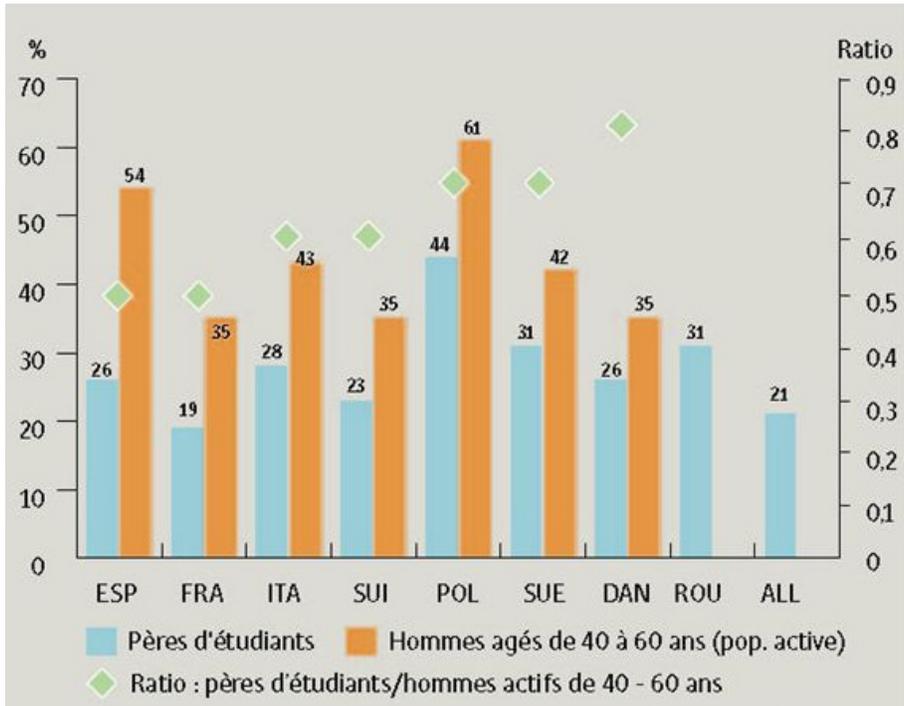
³⁸ Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, 2008, op. cit. p. 142.

³⁹ Idem pp. 143-145.

En dernière analyse, l'origine sociale, notamment le niveau de diplôme des parents et le type de baccalauréat se conjuguent pour conforter des phénomènes sélectifs déjà anciens mais qui se sont déplacés. Alors que par le passé la sélection sociale se faisait essentiellement entre ceux qui accédaient au baccalauréat et ceux qui dès le collège, étaient orientés vers une formation courte, elle intervient désormais au sein même du groupe des bacheliers qui n'ont ni les mêmes possibilités d'accès à l'enseignement supérieur ni les mêmes possibilités de choix entre les filières d'études.

À l'échelle européenne, la dernière enquête « Eurostudent » montre clairement que la France est un pays où la sélectivité sociale, mesurée en l'occurrence par la catégorie socioprofessionnelle des pères d'étudiants, est particulièrement forte.

Graphique 11 : Pourcentage de pères d'étudiants appartenant à la catégorie « ouvrier » par pays



Note : données non disponibles pour la Grande-Bretagne et partiellement manquantes pour l'Allemagne et la Roumanie.

Source : Feres Belghith et Ronan Vourc'h, *Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants*. OVE Infos, n° 26, nov. 2011, p. 4.

Plus le ratio est proche de 1 et plus l'enseignement peut être considéré comme égalitaire. Un ratio inférieur à 1 indique une sous-représentation des catégories populaires dans l'enseignement supérieur. L'Espagne et la France, avec un ratio de 0,5 sont les pays dans lesquels la sous-représentation des étudiants d'origine populaire est la plus marquée.

Des situations spécifiques en Outre-mer

La situation en Outre-mer se caractérise par de fortes spécificités par rapport à la métropole et d'importantes disparités entre ces différents territoires. L'éloignement géographique, l'insularité et l'appartenance à des aires régionales aux caractéristiques très diverses constituent autant de défis en matière de réussite scolaire et éducative. Ces spécificités de l'Outre-mer se traduisent aussi dans des compétences territoriales élargies en matière éducative et dans le domaine de l'enseignement supérieur, notamment s'agissant des COM (Collectivités d'Outre-mer dont le statut relève de l'article 74 de la constitution). Les DOM (Départements d'outre-mer dont le statut est proche du droit commun) peuvent aussi adapter des réglementations nationales aux conditions locales.

La réalité linguistique est une autre particularité à ne pas à négliger. En effet, une grande partie des populations ultramarines utilise au quotidien des langues locales. Ces langues font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles disposent d'un statut particulier en Outre-mer où, de par la loi, elles bénéficient d'un accès privilégié à l'enseignement. Mais dans certains cas, la pratique quasi-exclusive de ces langues, peut être un facteur d'exclusion au sein de l'institution scolaire.

Dans ce contexte, les quatre universités de plein exercice présentes en Outre-mer, l'université Antilles-Guyane, celles de Saint-Denis à la Réunion, de Punaauia en Polynésie Française et de Nouméa en Nouvelle-Calédonie constituent un atout et un défi pour le développement de l'Outre-mer :

- un atout par le positionnement géographique de ces institutions, dans des aires régionales à forte croissance dont les caractéristiques géographiques et climatiques sont différentes de la métropole. Elles ont de ce fait un potentiel fort de développement en matière de formation et de recherche dans des secteurs d'activités originaux et à forte valeur ajoutée (la mer, les énergies renouvelables, la biologie tropicale et biodiversité, etc.) ;
- un défi majeur en raison de la situation difficile des premiers cycles universitaires ; les causes en sont nombreuses et tiennent pour partie aux problèmes spécifiques développées plus haut. Les contraintes géographiques font que l'offre de formation est limitée, ce qui a des conséquences indéniables en termes d'orientation. Par ailleurs, la situation sociale difficile dans certaines collectivités, pèse fortement sur les conditions de la réussite.

Les retards importants sont accumulés, dès le primaire, par les élèves dans leurs parcours scolaires. Les chiffres des évaluations du primaire ultramarin, comparés à ceux de la métropole sont, de ce point de vue, éloquentes.

En termes d'accès au baccalauréat, les retards sont également considérables. Par rapport à la métropole, le taux de réussite à cet examen est inférieur de 9,7 points en Guadeloupe, de 14,3 points en Guyane et de 5,8 points en Martinique. S'agissant de la Réunion, cependant, les résultats sont proche des chiffres nationaux et même supérieurs de 3 points pour le bac pro. En 2010, dans les collectivités ultramarines, seuls 59,7 % d'une génération ont obtenu le baccalauréat contre 65,5 % en moyenne nationale. De plus, à l'observation des différentes séries du baccalauréat, on constate une surreprésentation des bacs pro de deux points dans les DOM-COM (24 % contre 22 % en moyenne nationale) et de 4 points aux Antilles Guyane (26 %). En Guadeloupe les CAP et BEP représentent plus de 52 % des orientations en fin de troisième. Des progrès importants ont néanmoins été réalisés au cours de ces dernières années, avec cependant de fortes disparités entre les territoires.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, 30 000 étudiants se sont inscrits, à la rentrée 2010-2011, dans une des quatre universités d'Outre-mer. Les effectifs étaient en légère hausse par rapport à l'année précédente en Nouvelle-Calédonie (+ 1,6 %), en baisse de 6,9 % à l'université Antilles Guyane, de 3,9 % en Polynésie et stables (+ 0,1 %) à la Réunion. Les étudiants inscrits en Master et Doctorat sont en proportion peu nombreux : 21,1 % de l'ensemble des inscrits contre 35,6 % en France métropolitaine et 2,2 % en Doctorat contre 4,5 %. Les femmes représentent 63,5 % des étudiants contre 57 % en France métropolitaine.

En Nouvelle-Calédonie, on observe selon l'AERES de forts taux d'échecs sauf en droit et en gestion. Cependant, l'université de Nouvelle-Calédonie, fait état d'une nette amélioration dans toutes les filières et, en particulier, de bonnes performances pour les formations dispensées par l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres). L'appareil de formation du territoire peine à s'adapter à des publics diversifiés, ce à quoi s'ajoute le manque d'intervenants extérieurs et des difficultés juridiques qui entravent le développement des formations en alternance. Un retard dans l'ouverture vers les entreprises du territoire et une absence de mise en œuvre de la licence professionnelle sont également à souligner. De surcroît, le nombre insuffisant de structures d'accueil, entreprises et autres employeurs, contraint de nombreux étudiants à effectuer leur stage d'alternance à l'extérieur du territoire en France métropolitaine et à l'étranger (Canada, Australie...).

En Polynésie française, les taux d'abandon sont encore plus forts et de nombreuses licences obtiennent la note C, soit la note la plus mauvaise des évaluations de l'AERES. Là encore, l'alternance et l'apprentissage sont quasi absents et la qualité des diplômes est souvent « non évaluable ».

À l'université Antilles Guyane, l'AERES pointe un faible développement de la recherche, une politique de recrutement d'enseignants-chercheurs inadaptée, ainsi qu'un développement très insuffisant de l'apprentissage et de l'alternance, conséquence de faibles relations avec les entreprises. De plus, une implantation sur trois territoires rend la gouvernance de cette université difficile. Un développement des liens avec le tissu socio-économique et une redistribution des équipes de recherche afin d'augmenter leur « masse critique » sont à envisager toujours selon l'AERES. L'université Antilles-Guyane connaît actuellement un taux d'abandon de 43 % en première année de licence et un pourcentage de 67,4 % de boursiers au niveau le plus haut contre 41 % en moyenne nationale.

À l'université de la Réunion, des efforts conséquents sont réalisés en matière d'orientation, de soutien et de professionnalisation. En réponse aux préconisations faites par le CESER de la Réunion dans une contribution de 2004⁴⁰, ont été créées des licences professionnelles qui prennent en compte les demandes des entreprises et des administrations et qui sont tournées vers les spécificités géographiques de l'île (notamment dans le domaine des sciences de la Terre avec analyses des risques environnementaux). Néanmoins, l'échec en première année de licence reste élevé.

Enfin, la situation géographique de certains de ces territoires les rend très sensibles à la concurrence exercée par des universités étrangères. Aux Antilles, l'attractivité des universités nord américaines et singulièrement québécoises, est aujourd'hui très forte⁴¹.

⁴⁰ Contribution au débat national sur l'avenir de l'école (28 janvier 2004).

⁴¹ Audition du Recteur Alain Miossec devant la section de l'éducation de la culture et de la communication, le 6 mars 2012.

De manière générale, les difficultés d'ensemble décrites dans ce rapport se trouvent accentuées dans les contextes particuliers des départements et collectivités d'outre mer et nécessitent une prise en compte spécifique qui peut s'appuyer sur un potentiel indéniable.

La situation des étudiants en situation de handicap : des évolutions positives mais des caractéristiques particulières

Les jeunes en situation de handicap sont nettement sous-représentés dans l'enseignement supérieur. En effet, selon la fédération étudiant pour une dynamique études et emploi avec handicap (FEDEEH), il ne sont qu'environ 20 % à parvenir au baccalauréat et seul 20 % de ces bacheliers poursuivent des études supérieures. Néanmoins, depuis une dizaine d'années, des progrès sensibles en matière d'accès des personnes handicapées aux études supérieures ont été enregistrés. Les données sont certes à prendre avec précaution car elles reposent sur la déclaration du handicap par les étudiants eux mêmes mais l'enquête régulière de Handi U montre une augmentation sur la durée du nombre d'étudiants en situation de handicap observable dans tous les types d'établissements.

Tableau 10 : Évolution du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'ensemble des établissements (universités, STS, CPGE, écoles d'ingénieurs)

Année universitaire	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2008/2009*	2009/2010**	2010/2011
Nombre d'étudiants handicapés	5230	6470	7029	7145	7650	7548	7557	8411	8783	10544	10259	12052
Variation sur un an	5,80%	23,70%	8,64%	1,70%	7,10%	-1,33%	0,1%	11,30%	4,40%	20%	-2,70%	17,47%

*80 universités sur 82 (territoires d'outre-mer inclus), 57 écoles sur 79, 7 autres types d'établissements (ENS, grands établissements).

** L'infléchissement apparent de la progression du nombre d'étudiants handicapés recensés dans l'enseignement supérieur est essentiellement dû, cette année là, à une faible remontée des données en provenance des lycées comportant une section de technicien supérieur (STS) ou une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE).

Source : Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2010-2011 et évolution. Enquête Handi U.

Une telle augmentation s'explique sans doute par une politique incitative impulsée par la loi de 2005, qui s'est traduite par des pratiques d'établissements diverses mais témoignant partout d'une réelle prise de conscience (présence systématique d'un référent ou d'une mission handicap). Mais elle s'explique aussi par le nombre croissant de lycéens en situation de handicap parvenant au baccalauréat et par le mouvement général de poursuite d'études.

Cependant un double constat s'impose :

- d'une part, les étudiants handicapés sont chaque année plus nombreux à s'inscrire à l'université : en 2011, sur un total de 12052 étudiants handicapés recensés, ils étaient 10814. Leur nombre y a presque été multiplié par 3 en dix ans. Ils suivent donc un mouvement inverse de celui constaté dans la population générale ;
- d'autre part, ils sont sur-représentés dans le cursus licence et sous représentés en masters et doctorat.

Tableau 11 : Comparaison de l'évolution de la répartition par cycle : étudiants en situation de handicap et population générale (en %)

		Licence	Master	Doctorat
2005-2006	Étudiants handicapés	74,90	21,50	3,60
	Population générale	63,32	31,89	4,80
2006-2007	Étudiants handicapés	74,87	21,47	3,65
	Population générale	62,75	32,37	4,88
2007-2008	Étudiants handicapés	79,62	17,96	2,42
	Population générale	59,86	34,71	5,43
2008-2009	Étudiants handicapés	76,7	20,81	2,48
	Population générale	59,25	36,09	4,66
2009-2010	Étudiants handicapés	76,53	21,67	1,80
	Population générale	58,95	36,55	4,50
2010-2011	Étudiants handicapés	76,73	21,53	1,74
	Population générale	61,10	32,37	6,53

Source : Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2010-2011 et évolution. Enquête Handi U.

De plus, l'écart entre le taux d'étudiants handicapés recensés en L1 et le taux d'étudiants handicapés recensés en L2 est plus important que l'écart mesuré pour l'ensemble des étudiants.

Tableau 12 : Comparaison de la répartition des étudiants dans les années d'études des formations LMD. Recensement 2010-2011

	L1	L2	L3	M1	M2	doctorat
Population générale %	28,58	15,70	16,82	16,32	16,05	6,53
Étudiants handicapés %	35,67	19,81	21,24	13,57	7,96	1,74
différentiel	7,09	4,11	4,42	-2,75	-8,09	-4,79
Nombre étudiants handicapés	2952	1639	1758	1123	659	144

Source : Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2010-2011 et évolution. Enquête Handi U.

En outre, dans une enquête publiée en mars 2012 par l'association « Droit au savoir », il apparaît que, parmi les lycéens en situation de handicap, seul un tiers envisage d'aller au delà du baccalauréat et qu'une forte proportion d'entre eux se trouvent dans une grande incertitude et manquent d'information : 37 % ne savent pas quel type de formation ils souhaitent suivre, 52 % ne savent pas dans quel type d'établissement ils souhaitent aller. Pourtant la majorité de ceux qui ont fait un choix disent l'avoir fait sans contrainte déclarée : 58 % ont fait un choix en fonction d'un projet professionnel précis, 49 % en fonction de l'envie de travailler dans un secteur d'activité donné⁴².

La question du genre

Majoritaires dans les universités (56,7 % en 2006), les filles sont minoritaires dans les IUT (38,7 %) et les classes préparatoires des grandes écoles (42 %).

L'accès des filles à l'enseignement supérieur s'est réalisé au cours du siècle dernier sur la base de parcours fortement sexués. Pratiquement interdites d'accès au bac et aux études supérieures (moins de 4 % des étudiantes en 1900) avant la réforme de 1902 et sa mise en œuvre en 1908, les femmes accèdent de façon rapide et continue à l'université dans la première moitié du XX^e siècle.

En 1950, elles constituent le tiers des 140 000 étudiants contre 3,3 % en 1900 avec cependant une dispersion assez marquée : dans les études de lettres, les étudiantes sont déjà, à la veille de la seconde guerre mondiale, à parité avec les étudiants. Dans les études de sciences et plus encore en médecine, le rattrapage a été plus lent.

La progression de la scolarisation des filles dans l'enseignement supérieur s'est poursuivie dans la seconde moitié du XX^e siècle et jusque dans la période la plus récente : la part des filles à l'université passe de 53,5 % en 1990 à 56,7 % en 2006 (+ 3,2 points).

Cette croissance de la scolarisation des filles dans le supérieur a pris sa source dans l'enseignement secondaire et demeure aujourd'hui marquée par la différenciation sexuée des études : les grandes spécialisations disciplinaires qui caractérisaient le début du XX^e siècle sont, dans les grandes lignes, toujours présentes un siècle après. Elles prennent la forme d'un fort déséquilibre caractérisé par une quasi-hégémonie des filles dans les lettres et leur place toujours limitée dans les sciences.

Tableau 13 : Part des filles inscrites dans les principales filières de l'université de 1990 à 2007 - en % (France métropolitaine + DOM)

	Droit	Eco-AES	Lettres, langues et SH	Sciences	Études médicales (1)	Total
1990	55,6	47,7	70,1	34,8	50,3	53,5
1999	61,6	51,5	70,5	36,8	57,5	55,1
2007	64,6	53,1	70,8	37,3	61,8	56,9

(1) Médecine, pharmacie, odontologie.

Source : P. Merle, 2009, p. 54/ MEN-RSS (1992-2008).

⁴² Enquête sur le ressenti et le vécu des conditions de vie et d'étude des jeunes en situation de handicap de plus de seize ans, association nationale pour le droit au savoir et l'insertion professionnelle des jeunes handicapés dite « Droit au Savoir ».

Au début du XXI^e siècle, les filles sont devenues majoritaires dans les filières de sciences économiques et médecine, pharmacie, odontologie. Pour ce qui est des filières proprement scientifiques, elles sont largement majoritaires en « sciences de la nature et de la vie » (58,9 % en 2008) mais très minoritaires en « sciences fondamentales » (27,8 %).

Surtout, les jeunes femmes restent sous représentées dans les structures les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur. S'agissant des grandes écoles, si la parité est atteinte dans les écoles normales supérieures littéraires et presque atteinte dans le réseau des écoles de commerce (49,2 % de femmes diplômées en 2009), les grandes écoles scientifiques accueillent une grande majorité de garçons. À l'École polytechnique, malgré les progrès de la féminisation, les filles ne représentent actuellement qu'un sixième de l'effectif. Pour l'ensemble des écoles d'ingénieurs, « grandes » et moins grandes, tous statuts confondus, on dénombrait en 2009 seulement 27 % de lauréates⁴³.

Cependant, sur les 25 dernières années, la progression des filles a été sensible y compris dans les CPGE scientifiques (20,5 % d'étudiantes en 1985 ; 30 % en 2006). Sur la même période, elles ont, sans surprise, encore renforcé leur part dans les CPGE littéraires (68,9 % en 1985, 76 % en 2006).

Au niveau international, même si le taux de titulaires d'un diplôme de fin du secondaire peut varier entre les pays de l'OCDE, la proportion de filles titulaires de ces diplômes de niveau baccalauréat est partout supérieure à celle des garçons, parfois de manière très sensible comme en Grèce, en Finlande ou en Irlande.

La spécialisation sexuée des études supérieures est des plus répandues et la situation française n'a rien d'exceptionnel : les filles sont partout majoritaires dans les filières des lettres, du travail social, de la santé et de l'enseignement et minoritaires dans les formations de type ingénieurs, mathématiciens et techniciens.

En 2005, dans les pays de l'OCDE, les hommes diplômés en sciences étaient 75 % plus nombreux que les femmes.

L'explication de ces phénomènes est sans nul doute complexe et débattue.

⁴³ RERS 2010 et Pierre Merle, 2009, op. cit. pp. 56-57.

Baudelot et Establet (2006, 2007) ont développé une approche « culturaliste » pour expliquer pourquoi, à compétence égale, les filles s'orientent moins souvent que les garçons vers les sections scientifiques les plus valorisées scolairement. Il s'agit selon eux essentiellement des conséquences de l'intériorisation des stéréotypes de sexe. En revanche, pour Marie Duru-Bellat (2004), citée par Pierre Merle, les orientations féminines se construiraient davantage par la prise en compte des contraintes spécifiques qui pèsent sur l'insertion sociale des filles ; elles seraient guidées par des choix « raisonnés et raisonnables » prenant en compte les contraintes spécifiques de la vie domestique et conjugale, le fonctionnement du marché du travail et notamment les opportunités d'emploi dans le secteur tertiaire⁴⁴.

L'égalisation des parcours scolaires est « aux confins d'une histoire aux dimensions multiples : celle du fonctionnement de l'école, du développement économique et de l'organisation des structures familiale et conjugale ». En fait, toutes ces explications renvoient non seulement au fonctionnement du système éducatif mais également à l'organisation et au fonctionnement de la société, à ses représentations, et aux inégalités dans le monde du travail que la récente étude de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité du CESE a encore récemment soulignées⁴⁵.

Celle-ci a particulièrement insisté sur la nécessaire promotion d'actions coordonnées de déconstruction des stéréotypes ancrés dans les têtes des intéressées et de leurs parents qui ont souvent eux-mêmes, une vision sexiste des métiers. De tels clichés continuent également d'être véhiculés dans les médias et contribuent à l'entretien d'une autocensure insidieuse. Une politique volontariste, pour faire évoluer les mentalités, a pourtant été enclenchée par la Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif (2006-2011) mais ses dispositions restent trop timidement mises en œuvre.

Les obstacles à une démocratisation réussie de l'enseignement supérieur

La question de l'orientation

La question de l'orientation et plus précisément celle de l'information préalable aux choix a pris une importance accrue ces dernières années tant dans les discours que dans les pratiques. Comme le rappelait l'avis du CESE sur *Les inégalités à l'école*, « un soin particulier doit être apporté à l'orientation, qui ne doit pas instituer une « décision couperet » mais un parcours élaboré progressivement par l'élève, sa famille et la communauté éducative ». C'est encore plus nécessaire dans un contexte d'arrivée de publics nouveaux dans l'enseignement supérieur et de diversité croissante des formations où l'orientation est souvent perçue comme déterminante.

⁴⁴ Idem.

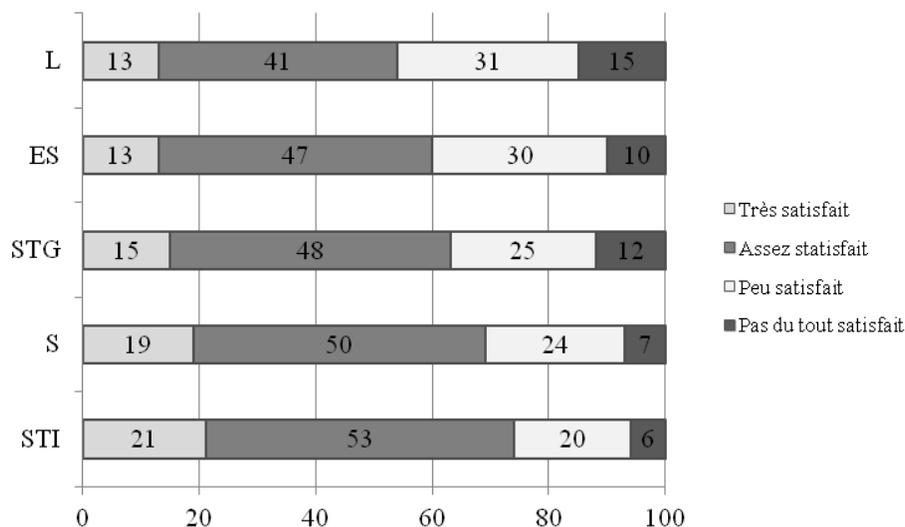
⁴⁵ *Bilan de l'application des dispositifs promouvant l'égalité professionnelle entre femmes et hommes*. Etude du Conseil économique, social et environnemental présentée par Mmes Sylvie Brunet et Maryse Dumas, rapporteuses, au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité.

Une relative satisfaction des étudiants mais de fortes disparités selon les séries du baccalauréat et une déception souvent marquée quant au contenu des études

D'importants progrès apparaissent d'ailleurs en ce domaine. Selon une note d'information du ministère de l'enseignement supérieur, près de neuf nouveaux bacheliers sur dix ont eu l'orientation qu'ils voulaient, même si 4 % d'entre eux n'ont pas obtenu la spécialité qu'ils souhaitaient, en particulier en STS où c'est le cas d'un étudiant sur dix. Il reste qu'à la rentrée 2008-2009, 13 % des nouveaux étudiants n'étaient pas inscrits dans la filière de leur choix⁴⁶.

Parmi ces derniers, seuls 15 %, au sein du panel d'étudiants interrogés, évoquent le manque d'information comme explication alors que les deux tiers des nouveaux bacheliers se disent très ou plutôt satisfaits de l'information qu'ils ont reçue sur les choix d'orientation en relation avec la série de leur baccalauréat. Mieux, le taux de satisfaction à l'égard de l'information sur les débouchés professionnels des différentes filières est en progression de quatre points par rapport au précédent panel et atteint 54 %. Toutefois, ces résultats globaux s'articulent avec une réalité bien plus diverse et nécessitent de pousser plus loin l'analyse. La différence en la matière, selon les diverses séries du baccalauréat, en est sans doute un signe.

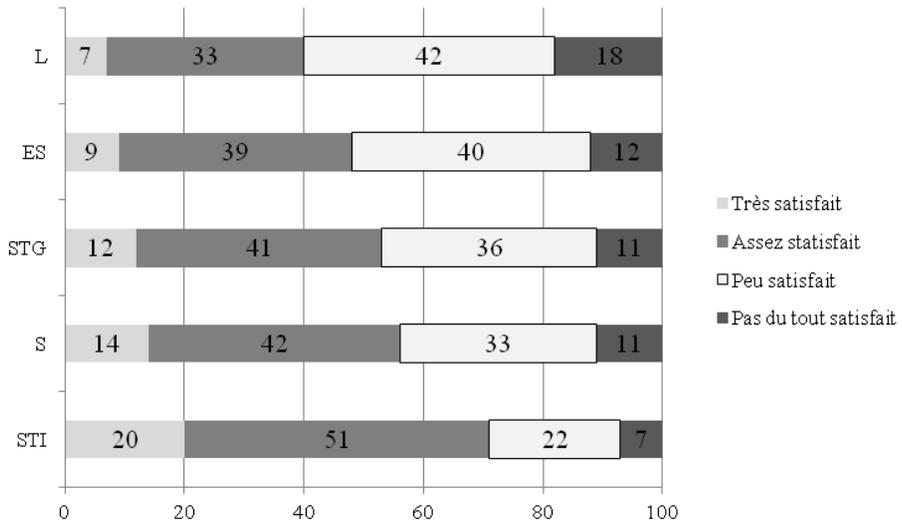
Graphique 12 : Satisfaction à l'égard de l'information reçue sur le choix des orientations après leur série de baccalauréat (en %)



Note : Enquête réalisée à la rentrée 2008 dans le supérieur.
Source : MESR DGEIS/DGRI SIES, Panel de bacheliers 2008.

⁴⁶ Sylvie Lemaire, *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrées dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008*. Note d'information 10-06 du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2010. Le niveau élevé du sentiment de satisfaction des nouveaux étudiants vis-à-vis de leur choix d'orientation est confirmé par une enquête plus récente de l'IFOP (2011) réalisée sur un panel de 500 étudiants. Elle donne un taux de satisfaction global de 83 %. Cf. « actes du colloque : les études d'excellence, un droit pour tous » Paris, 11 oct. 2011.

Graphique 13 : Satisfaction à l'égard de l'information reçue sur les débouchés professionnels des différentes filières (en %)



Note : Enquête réalisée après l'intégration des nouveaux bacheliers dans le supérieur.

Source : MESR DGESIP/DGRI SIES, Panel de bacheliers 2008.

On observe aussi que l'étude ne prend pas en compte les bacheliers professionnels qui sont souvent les plus fragiles au regard de l'orientation, tant en termes d'information que d'utilisation de celle-ci et de connaissance de la diversité du paysage du supérieur.

Le manque d'intérêt pour les matières étudiées exprimé par les nouveaux étudiants est une autre manifestation des difficultés réelles du processus d'orientation et vient contrebalancer le taux de satisfaction globalement exprimé. En 2008-2009, un tiers des nouveaux étudiants faisait état d'un tel désintérêt dans les premiers mois de leur formation dans le supérieur : 38 % des inscrits en première année de licence à l'université, 36 % des inscrits en STS et 35 % en IUT disaient être dans cette situation. La réalité illustrée par ces chiffres est d'autant plus préoccupante que, comme premier ou second motif de choix d'orientation donné par les bacheliers, figure l'intérêt intellectuel pour la formation choisie.

On aurait sans doute tort de considérer l'enseignement supérieur comme un espace où les futurs étudiants auraient tous la capacité de faire un choix rationnel et où le seul problème serait de leur donner l'information adéquate, leur permettant de faire le meilleur choix possible. Manifestement, l'information ne suffit pas.

Des choix effectués au regard du champ des possibles des étudiants

On a vu combien le passé scolaire antérieur et le type de baccalauréat, corrélés aux caractéristiques sociales des bacheliers, jouent un rôle central dans leur orientation au sein de l'enseignement supérieur et dans leurs chances de réussite. Dans un espace complexe et hiérarchisé, les futurs étudiants adaptent plus ou moins consciemment leurs choix à ce qui leur apparaît possible en fonction de leur parcours scolaire. Sophie Orange, dans sa thèse sur les BTS de l'académie de Poitiers, parle ainsi « d'espaces de projections dans l'enseignement supérieur fortement marqués socialement ».

À cela s'ajoute le fait, largement constaté par tous les praticiens de l'orientation (conseillers d'orientation, psychologues, enseignants, CPE...), que les élèves en difficulté scolaire se projettent avant tout sur la réussite au baccalauréat et ont plus de mal à le faire dans l'avenir si bien que leurs choix d'orientation sont extrêmement limités alors qu'à l'autre extrémité du spectre, les meilleurs élèves choisissent de retarder le plus longtemps possible le moment du choix en optant pour la filière qui leur ouvre le maximum de possibilités.

Une étude publiée dans la livraison 2010 de l'enquête de l'Observatoire de la Vie Étudiante en apporte la confirmation : « comparés à certaines filières professionnelles comme les IFSI, (écoles d'infirmières), dans d'autre filières courtes à vocation professionnelle, telles que IUT ou STS, les étudiants sont parmi ceux qui déclarent le moins avoir une idée précise de leur future profession ». Mais ce sont les élèves des CPGE qui sont « les moins nombreux à mentionner un projet précis ». Pour ces derniers, l'absence de projet professionnel est « positive dans la mesure où elle est le signe pour les bons élèves ou les élèves en position favorisée dans le système d'enseignement français, d'un univers des possibles encore très large... »⁴⁷.

47 Élise Tenret Les étudiants face à l'insertion professionnelle : aspiration et intériorisation des contraintes in Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante, La documentation française, Paris, 2011 pp. 75-81.

Tableau 14 : Étudiants qui déclarent avoir un projet professionnel précis (en %)

Sexe	Femmes	62,3
	Hommes	56,7
Filière	Lettres, SHS	62,1
	Droit, économie	55
	Sciences	58,7
	Santé	76,9
	IUFM	94,4
	Ingénieurs universitaires	51,4
	IUT	44,6
	STS	48,1
	CPGE	39,7
	IFSI	93,7
	École d'ingénieurs non universitaires	44,3
	École de management	49,1
	École artistique et culturelle	62,9
	Niveau	Capacité en droit, mise à niveau, DAEU
Bac + 1		53,8
Bac + 2		53,2
Bac + 3		59,5
Bac + 4		62,9
Bac + 5		68,1
Bac + 6 et plus		77,7
Mention	Passable ou pas de mention	60,8
	Assez bien	59,9
	Bien	58,5
	Très bien	56,5
Origine sociale	Classes supérieures	59,6
	Classes moyennes	60,2
	Classes populaires	60,2
Ensemble		59,8

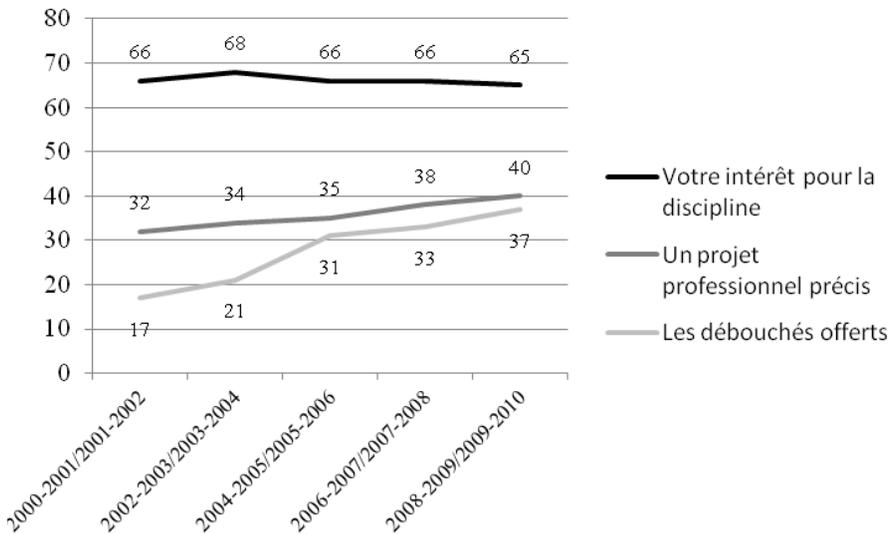
Source : Élise Tenret, OVE, 2011, op. cit. p. 75.

Des choix de filières liés au genre, à la série du baccalauréat et à l'origine sociale des étudiants

La même étude montre par ailleurs que les étudiants issus de milieux populaires ont tendance à plus s'autocensurer en termes de niveaux professionnels recherchés, ce qui recoupe les travaux de Tristan Poullaouec et Cédric Hugrée qui montrent que les « niveaux de diplômes visés par les étudiants des milieux populaires demeurent inférieurs à ceux issus des milieux dominants, quels que soient la filière ou le cycle retenus »⁴⁸. Ces mêmes études révèlent aussi à quel point le genre influence toujours les choix d'orientation.

Selon l'enquête OVE, parmi les raisons données par les étudiants concernant le choix de leur formation lors de la première inscription dans l'enseignement supérieur, l'intérêt pour la discipline est de loin la plus souvent évoquée, mais l'existence d'un projet professionnel précis tout comme les débouchés offerts prennent de plus en plus d'importance⁴⁹.

Graphique 14 : Raisons données par les étudiants concernant le choix de la formation lors de leur première inscription dans l'enseignement supérieur selon l'année d'inscription (en %)



Note : plusieurs réponses possibles - Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2000-2001 ou après.

Source : Philippe Cordazzo, OVE, 2011, op. cit. pp. 96-97.

Le poids des raisons données varie sensiblement selon la spécialité et son degré plus ou moins grand de professionnalisation mais, lorsque l'on examine les raisons du choix en fonction des caractéristiques « sociodémographiques », on perçoit alors un certain nombre de phénomènes significatifs : les hommes choisissent plus fréquemment en fonction de leurs préférences disciplinaires tandis que les femmes privilégient plus souvent le lien avec un

⁴⁸ Tristan Poullaouec et Cédric Hugrée, Qui sont les étudiants d'origine populaire ? in Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante, La documentation française, Paris, 2011 pp. 15-25.

⁴⁹ Philippe Cordazzo, *Choix d'orientation, quelles réalités?* in Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante, La documentation française, Paris, 2011 pp. 93-104.

projet professionnel. Ces choix sont aussi corrélés au type ou à la série du baccalauréat : les bacheliers littéraires mettent plus souvent en avant l'intérêt pour la discipline tandis que les scientifiques et ES font plus souvent un choix en fonction des débouchés. Les bacheliers professionnels eux, choisissent (sans surprise) plus fréquemment que les autres, en fonction des débouchés professionnels, tout comme les élèves ayant eu un moins bon parcours scolaire (manifesté par un retard ou une absence de mention). Enfin, interviennent les catégories socioprofessionnelles des parents : ainsi quand la mère appartient à un milieu peu favorisé, la probabilité d'avoir pris en compte le projet professionnel dans les raisons du choix est plus forte.

À l'inverse, les modalités de sélection dans les filières sélectives accordent une place déterminante au type de baccalauréat et au parcours scolaire, renforçant ainsi les phénomènes que nous avons pu constater.

Une information de plus en plus nécessaire au regard de la complexité du paysage de l'enseignement supérieur

Si tous ces phénomènes ont un poids déterminant, ils ne doivent pas nous empêcher de nous interroger sur l'information dont disposent les lycéens et étudiants en matière de formations et de débouchés. En effet, tous n'ont pas également accès à l'information. De surcroît, les faiblesses des systèmes d'orientation sont de nature à accentuer les disparités précédemment relevées. Il apparaît donc essentiel de donner aux jeunes une information aussi complète que possible et simultanément, de les aider à construire leurs choix en échappant aux représentations qui souvent les déterminent.

Le premier constat que l'on peut établir est sans doute celui d'un paysage de l'enseignement supérieur de plus en plus diversifié et de ce fait de moins en moins lisible, pour ceux qui ne disposent pas des bons codes. Nous avons vu que derrière chacune des filières, se révèle une offre multiple et différenciée.

La démultiplication des intitulés de formations a, dans la période récente, été particulièrement marquée dans les universités qui ont chacune développé des enseignements de premier cycle sur la base de spécialisations très diverses, dont certaines constituent des « niches » de formations leur permettant de se distinguer dans un paysage de plus en plus concurrentiel. L'éventail des choix est en principe très large mais sa connaissance par les futurs étudiants très limitée, tout comme la connaissance des contenus réels de certaines formations et de la diversité effective des débouchés. Une logique de structure tend à l'emporter sur l'objectif d'une formation bien pensée.

Les autres filières ne sont pas au-dessus de cette critique. Ainsi, la notion de grandes écoles recouvre désormais des écoles aux statuts, aux recrutements, aux formations et aux débouchés particulièrement hétérogènes. Les IUT et STS ont aussi multiplié le nombre de leurs spécialités.

Une multitude de vecteurs de communication et d'information

Pourtant, les moyens d'information sont eux aussi particulièrement divers et se développent dans un contexte marqué par une concurrence acharnée : il existe un véritable marché de l'orientation à l'issue du lycée. On ne compte plus les salons les plus variés, tantôt spécialisés, tantôt généralistes, qui vantent leurs mérites à grand renfort de publicité et qui font l'objet de centaines de milliers de visites, souvent collectives. Ils sont en général

organisés par des associations ou des entreprises à but lucratif. Des livres en grand nombre traitent des diverses professions et des moyens d'y accéder, qu'ils soient publiés par le service public (ONISEP) ou par des éditeurs privés qui s'en sont fait une spécialité (groupe l'Étudiant par exemple).

La plupart des établissements scolaires organisent soit des journées portes ouvertes pour faire connaître leurs formations post baccalauréat, soit des réunions d'information, soit des « journées des métiers » où sont invités des professionnels et des étudiants membres d'associations ou anciens élèves des lycées. La question de l'orientation des élèves est prise en charge par les équipes pédagogiques et éducatives présentes dans tous les lycées. Elle y occupe une place croissante et intervient de plus en plus tôt.

Enfin, Internet joue désormais un rôle considérable en matière d'information et d'orientation, facilité par l'appétence des jeunes générations pour l'outil informatique. Selon Sylvie Lemaire⁵⁰, environ les deux tiers des nouveaux bacheliers disent y avoir eu recours et 45 % « citent cette source parmi les deux qui leur ont été le plus utiles, soit une hausse de 30 points par rapport à 2002 ».

Bref, l'information est abondante. Elle est peut-être même surabondante et la difficulté pour les jeunes est d'une part de faire le tri, d'autre part d'être dans une situation sociale et scolaire leur permettant de faire véritablement des choix.

En effet, une grande partie de ce qui est diffusé sur les diplômes, les filières et les établissements d'enseignement supérieur relève plutôt d'une démarche d'autopromotion que d'une logique d'information. De nombreux organismes de formation ont comme premier souci d'attirer à eux le public qui les intéresse. Les lycées eux-mêmes n'échappent pas à cette tendance lorsqu'ils s'efforcent de remplir leurs classes post baccalauréat qu'ils valorisent d'abord auprès de leurs propres élèves.

Dans les manifestations de type « salon », toutes les offres sont mises sur le même plan quand la différence ne se fait pas purement et simplement sur le charisme ou la force de conviction des interlocuteurs voire sur l'argent investi dans l'esthétique ou la taille des stands. Une seule rencontre, un seul conseil plus ou moins avisé peuvent, dans ce contexte, décider de l'avenir d'un étudiant. Quant à l'usage de l'internet, le directeur de l'ONISEP, Pascal Charvet a souligné lors de son audition, que si les jeunes avaient une maîtrise remarquable de l'outil informatique, ils étaient souvent, en quelque sorte, « illettrés », dans la mesure où ils ne possédaient ni les codes ni les instruments leur permettant de faire le tri dans la masse des informations disponibles⁵¹. En outre, la place croissante prise par l'Internet dans l'information des lycéens et dans leur choix d'orientation (*via* la procédure APB) a des effets socialement très discriminants : bien que le nombre de foyers disposant d'une connexion ne cesse d'augmenter, plus de 30 % d'entre eux en sont encore dépourvus et les disparités sont fortes selon le diplôme et la catégorie professionnelle⁵². Pour des parents de milieu modeste, cette réalité constitue un obstacle supplémentaire dans le suivi de l'orientation de leurs enfants.

⁵⁰ Sylvie Lemaire, *op. cit.* juillet 2010.

⁵¹ Audition de M. Pascal Charvet, directeur de l'ONISEP, devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE, le 29 février 2012.

⁵² Selon une étude de l'INSEE publiée en février 2011, un peu plus de 64 % des ménages déclaraient avoir un accès à domicile en 2010. 29,6 % des sans diplômes étaient équipés contre 87 % des bacheliers et diplômés du supérieur. 96 % des cadres et professions libérales l'étaient contre 73 % des ouvriers.

De ce point de vue, le travail réalisé par l'ONISEP mérite d'être salué : cet organisme joue pleinement son rôle de service public en s'efforçant de diversifier les instruments d'information et d'aide à l'orientation pour les adapter à la multiplicité des situations et des attentes. Cela ne saurait évidemment suffire et le directeur de l'ONISEP, lui-même, souligne l'importance des médiations humaines.

Elles relèvent des personnes qui se situent dans la proximité immédiate des jeunes étudiants. L'influence des pairs est un phénomène connu mais parents et enseignants jouent un rôle déterminant pour permettre aux jeunes de se forger une conviction. « *Au jour le jour, les parents sont là pour discuter, aider à réfléchir, mettre en garde. Ils se perçoivent comme des médiateurs face aux institutions et des facilitateurs de la réflexion de leur enfant. Ils les mettent en garde par rapport à des choix qui risquent de ne pas correspondre à leur personnalité ou qui leur paraissent difficiles ou sans beaucoup de débouchés* »⁵³. Dans les faits, leur rôle va souvent au-delà de la simple mise en garde ; ils peuvent être aussi des prescripteurs de l'orientation. Les enseignants de leur côté, singulièrement les professeurs principaux sont, avec les Conseillers principaux d'éducation (CPE), les interlocuteurs privilégiés des lycéens au sein de leur établissement. Les uns et les autres s'investissent fortement dans l'aide et le conseil en matière d'orientation, mais leur bonne volonté est souvent entravée autant par leur ignorance de la diversité des formations et des débouchés que par les représentations qu'ils en ont, par exemple, en termes de répartition sexuée des professions. Il y a sans nul doute un gros effort d'information à faire envers les premiers, et de formation envers les seconds. Il est d'ailleurs remarquable de constater que les élèves des CPGE et STS disent avoir bénéficié de l'information de leurs enseignants et de leurs établissements alors que pour les étudiants en licence, l'information est passée presque exclusivement par Internet, donc sans aucune médiation personnalisée⁵⁴.

Dans l'environnement immédiat du lycéen se trouvent aussi les pairs, c'est-à-dire les autres élèves de la même classe ou, du moins, du même établissement. Ils ont aussi une grande influence et l'effet de groupe peut parfois conduire à des choix d'orientation insuffisamment mûris.

Quant aux conseillers d'orientation-psychologues du second degré, non seulement ils sont en trop petit nombre (en moyenne un pour 1500 élèves) pour pouvoir apporter le soutien personnalisé dont auraient besoin de nombreux lycéens, mais de plus, ils n'ont pas toujours une connaissance suffisamment précise et complète des formations et des débouchés pour tenir le rôle de personne ressource dans le dédale des parcours possibles. Finalement, seuls 16 % des lycéens consultent le conseiller d'orientation avant de prendre une décision.

Dans le fonctionnement actuel du système d'orientation, l'accès à une médiation personnalisée efficace est donc très inégalitaire. Les parents ont un rôle d'autant plus important qu'ils disposent d'un capital culturel élevé et ont précédé leurs enfants dans un cursus réputé. Ainsi, ce sont les bacheliers généraux, particulièrement lorsqu'ils s'inscrivent en CPGE, qui citent le plus souvent la famille comme source d'information. Le rôle des enseignants est perçu comme très déterminant pour les élèves des classes supérieures

⁵³ Étude qualitative de l'UNAF n° 2, nov. 2009 <http://www.unaf.fr/spip.php?Article 9689>.

⁵⁴ Sylvie Lemaire, *op. cit.* juillet 2010.

des lycées, qu'il s'agisse des CPGE ou des STS. Cela recoupe évidemment la tendance déjà observée de ces établissements à privilégier le recrutement local des « bons » élèves qu'ils ont formés. En revanche, comme nous l'avons souligné plus haut pour la majorité des lycéens inscrits en licence, l'information est passée presque exclusivement par Internet⁵⁵.

Une rupture dans le système d'orientation entre le lycée et l'université

Le défaut de médiation personnalisée dans l'environnement familial et scolaire est d'autant plus dommageable pour les nouveaux étudiants que, dans ce domaine de l'orientation, il n'y a pratiquement aucune continuité entre le secondaire et les universités. Le lien tenu que matérialisaient quelques postes de conseillers d'orientation partagés entre lycées et universités s'est effiloché lorsque l'autonomie de ces dernières a été instaurée. Désormais, l'activité et les carrières des conseillers qui ont été intégrés aux services universitaires d'information et d'orientation sont séparées de celles de leurs collègues en poste dans l'enseignement secondaire.

Il faut cependant souligner la présence à Paris d'un CIO « enseignement supérieur » installé à la Sorbonne, dont la mission est précisément d'assurer ce lien entre le second degré et le supérieur et qui fonctionne de façon tout à fait satisfaisante. Sa fonction est à la fois d'être un centre d'informations et d'orientation à la disposition des étudiants et un centre de ressources proposant une information actualisée aux personnels. Il joue d'ailleurs un rôle important dans la formation continue des personnels d'orientation en organisant des « lundi de la Sorbonne », chaque séance étant consacrée à une information précise sur une filière ou une formation du supérieur. Depuis peu, ces séances sont également ouvertes aux enseignants et aux parents. Malheureusement, ce CIO a un champ d'action limité à Paris et un centre analogue qui existe à Lille est en cours de fusion suite à un redéploiement des services dans cette académie.

Pour les étudiants eux-mêmes, existent des Services universitaires d'information et d'orientation (SUIO) avec lesquels s'articulent désormais des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP). Les premiers ont pour mission d'organiser l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants à leur entrée dans l'université et tout au long de leurs études ; les seconds sont destinés à leur apporter l'aide nécessaire à l'élaboration d'un projet professionnel et à faciliter leur recherche d'emploi. Les BAIP, créés à la suite de la loi LRU, sont censés être présents dans toutes les universités. Dans les faits, SUIO et BAIP sont parfois placés sous une direction unique, voire fusionnés (SUIO-IP). Quelles que soient les modalités d'organisation des services chargés de l'insertion professionnelle, leur rôle dans la recherche de stages, obligatoires depuis quelques années dans un nombre croissant de cursus, les détourne trop souvent de leur mission en matière de réorientation et d'appui aux étudiants dans la construction de leur projet professionnel.

En outre, ces services n'ont pas la même place, ni la même visibilité dans toutes les universités. Leur financement et les personnels dont ils disposent dépendent des choix faits par chacune d'elles dans le cadre de budgets globalisés et il semble qu'ils ne constituent que rarement une priorité. Ainsi, le nombre de Conseillers d'orientation psychologues (généralement intégrés dans le corps des ingénieurs d'études des universités) à la disposition des étudiants est particulièrement réduit : variant sensiblement en fonction des

⁵⁵ Idem.

établissements, la proportion de COP par rapport aux étudiants est souvent de l'ordre de 1 pour plusieurs milliers. Bien plus, ils sont insuffisamment connus des étudiants eux-mêmes et en particulier de ceux qui connaissent le plus de difficultés et sont, *a priori*, peu familiers du monde universitaire. Il importe sans doute de renforcer les moyens et la visibilité des SUIO et des BAIP en s'appuyant sur les expériences réussies menées par certains établissements qui ont fait le choix d'une politique volontariste en la matière.

Depuis peu, ont été créées dans les rectorats, des commissions de réorientation destinées à affecter les étudiants désireux de changer de voie. Leur création est cependant récente et un bilan est encore impossible à établir. On peut toutefois se demander si une telle structure, relativement éloignée du terrain, peut être efficace si elle ne s'appuie pas, là aussi, sur une information et une aide directement proposées aux étudiants au sein de leur établissement.

Enfin, un dispositif dit d'orientation active a été mis en place à partir de 2007 par le ministère de l'Enseignement supérieur, dans les universités, dans un premier temps sur une base volontaire. La démarche consiste à faire examiner par l'université le dossier du futur étudiant au vu de son projet et de son parcours⁵⁶. Elle a pour objet d'éviter un trop grand nombre d'inscriptions par défaut ou mal préparées. Présentée comme un droit offert au futur étudiant lors de la procédure de préinscription, il doit en principe permettre un premier contact avec l'université et aider le lycéen à faire son choix en connaissance de cause. La procédure varie cependant beaucoup d'une université à l'autre. Pour certaines d'entre elles, ce n'est qu'un module agrégé au système d'admission post bac (APB), géré de façon plus ou moins administrative et les conseils sollicités par l'étudiant sont le plus souvent donnés en ligne. Pour d'autres, plus rares, la participation au dispositif est obligatoire, conditionne la validation de l'inscription et peut déboucher plus fréquemment sur un entretien. Dans un troisième groupe d'universités, l'obligation ne concerne que les inscriptions dans certaines disciplines comme la médecine ou certaines licences. En outre, le risque existe que ces dispositifs aient pour conséquence de dissuader certains lycéens et de renforcer des phénomènes d'autocensure déjà largement à l'œuvre.

Au total, la variété de situations dans la mise en œuvre de ce dispositif semble refléter la diversité des moyens disponibles dans les universités pour offrir aux étudiants un service présenté, par le ministère comme « un élément essentiel du plan réussite en licence »⁵⁷.

Il est d'ailleurs frappant de voir combien les enquêtes réalisées par l'OVE montrent une insatisfaction des étudiants à l'égard de l'information dont ils bénéficient. En effet, il leur a été demandé d'évaluer de 1 à 5, les différents aspects de leur formation. Alors que sur l'ensemble des items, la note moyenne est de 3,4, elle est de 3 sur « l'information concernant

⁵⁶ La procédure d'orientation active à l'entrée des universités doit, en principe, s'articuler avec les procédures d'accompagnement à l'orientation mises en œuvre Circulaire MESR du 21 décembre 2007 ; circulaire MEN-DGESCO n° 2008-013 du 22 janvier 2008 ; circulaire MESR-MEN-BDC n° 2009-1002 du 26 janvier 2009 ; circulaire MESR-DGESIP n° 2011-1015 du 24 juin 2011.

⁵⁷ Circulaire du 21-12-2007. La ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche aux présidentes et présidents d'Université ; aux rectrices et recteurs d'académie... MEN BO n° 5 du 31 janvier 2008.

l'orientation et les débouchés », 37 % des étudiants interrogés lui attribuant une note de 1 ou 2. Quant à l'item « information sur le contenu de la formation », il obtient un score à peine supérieur : 3,3 avec 23 % d'appréciations négatives. « *Au total, 44 % des étudiants attribuent une note de 1 ou 2 à l'un ou l'autre de ces aspects de l'information sur leurs études. Il s'agit donc d'un motif d'insatisfaction très fréquent* »⁵⁸.

Se fait donc sentir, aussi bien dans le second degré que dans le supérieur, le besoin d'une amélioration sensible de l'information et de l'orientation. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer l'information sur les débouchés et les métiers ; il s'agit tout autant d'informer sur les contenus réels des formations de l'enseignement supérieur que de contribuer à la construction d'un projet personnel aussi bien professionnel, qu'intellectuel et culturel, en luttant contre les stéréotypes, l'autocensure et les inégalités sociales.

À cet égard, se pose la question du temps et de la maturation nécessaires à l'élaboration d'un tel projet.

Les conditions d'études

Le continuum scolaire : une spécificité française ?

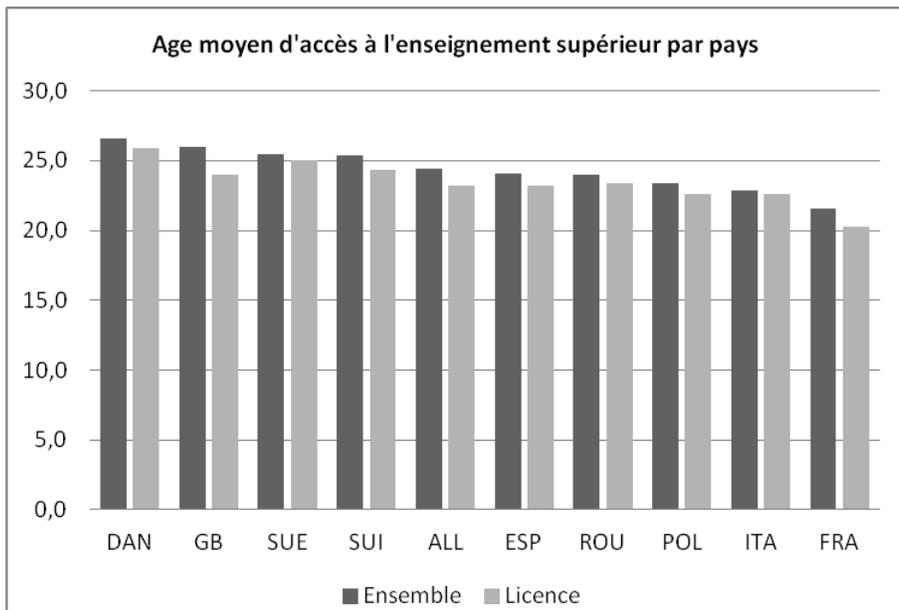
Une des caractéristiques de notre système éducatif et plus généralement de notre société est que les poursuites d'études s'enchaînent dans le temps et qu'il est extrêmement difficile d'interrompre ce continuum et de reprendre des études après une interruption, qu'elle soit volontaire ou non d'ailleurs.

La dernière enquête « Eurostudent : une comparaison des conditions de vie des étudiants » fait apparaître que c'est en France que l'âge moyen des étudiants est le plus bas : 21 ans et demi contre 26 ans et demi au Danemark⁵⁹.

⁵⁸ Olivier Galland, *Les étudiants et la qualité de leurs études*, Les mondes étudiants, enquête sur les conditions de vie 2010.

⁵⁹ OVE Info a consacré son numéro n° 26, paru le 28 novembre 2011, à la quatrième édition de l'enquête « Eurostudent ».

Graphique 15 : Âge moyen d'accès à l'enseignement supérieur par pays



Source : OVE 2011 d'après le rapport Eurostudent IV basé sur des enquêtes menées de 2008 à 2011.

Ces différences en termes d'âge moyen s'expliquent sans doute par une conjonction de facteurs divers mais sont d'abord le signe de temps de transition plus ou moins longs entre la fin des études secondaires et l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ainsi, 91 % des étudiants français sont entrés directement dans l'enseignement supérieur après la fin de leurs études secondaires, chiffre proche de celui observé en Italie, Pologne et Roumanie, tandis que dans les autres pays étudiés, seulement un peu plus de la moitié des étudiants sont dans ce cas. Les étudiants danois sont en proportion les moins nombreux, seulement 25 %, à poursuivre immédiatement des études et près de 40 % des étudiants de ce pays attendent au moins deux ans avant d'entamer leur cursus dans le supérieur. La raison en est que le système universitaire danois autorise une année transitoire et valorise l'acquisition d'expériences préalables à l'inscription dans le supérieur.

En France, le très faible nombre de DAEU (Diplômes d'accès aux études universitaires permettant d'entrer à l'université sans baccalauréat) et de Capacités en Droit délivrés par les universités au titre de la Formation continue peut être interprété comme un signe de la difficulté à reprendre des études supérieures après une interruption. Le nombre de ces diplômes est tout-à-fait dérisoire : 5 298 en 2007 et seulement 4 868 en 2008⁶⁰.

Quant à la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), dont la création a constitué une avancée importante, elle reste peu utilisée et relativement difficile à mettre en œuvre : en 2008, environ 4 055 validations ont été délivrées pour obtenir tout ou partie d'un diplôme dont 2 154 diplômes complets⁶¹. La faiblesse de ce nombre ne manque pas d'interpeller et implique que des initiatives soient prises pour y porter remède.

⁶⁰ *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, Édition 2010.

⁶¹ *Ibidem*.

Ces particularités de notre système d'enseignement ne sont sans doute pas sans conséquences : privant les jeunes bacheliers de la possibilité d'expériences diverses extra scolaires qui pourraient contribuer à leur maturation ou à la construction d'un projet, elles expliquent peut-être une partie des situations d'attente et d'incertitude que connaissent certains étudiants en première année.

Un témoignage recueilli dans le cadre d'une recherche sur l'abandon à l'université de Poitiers illustre bien les conditions de cette attente à l'université. Il s'agit d'une ancienne étudiante en philosophie qui par la suite, a intégré une école pour éducateurs spécialisés : « *Après le bac, j'ai fait deux années de fac car je ne me sentais pas tout à fait prête [pour être éducatrice]... Surtout que je me disais, j'ai 18 ans, il y a trois ans de formation, je vais sortir de là à 21 ans ! Ça fait jeune pour être sur le terrain. Et puis de toute façon tous les « éduc » que j'avais rencontrés me disaient qu'il ne fallait pas être trop jeune pour avoir ses chances au concours, qu'ils cherchaient des gens matures. Donc, moi, j'avais des choses à faire, j'ai passé le BAFA, je travaillais dans une association auprès d'adolescents qui faisait des échanges avec le Canada. J'ai fait ça pendant mes deux années de Fac, jusqu'à ce que je me dise bon ben, c'est bon je suis prête (...). D'ailleurs au bout, je n'ai pas eu ma deuxième année de philo mais je dirais que ce n'est pas vraiment ce que j'étais venue chercher* »⁶².

Il est difficile de dire si cet exemple dans sa singularité correspond ou non à une situation répandue tout comme il est difficile de le classer dans la catégorie des échecs ou des réussites, mais il y a là un sujet qui mérite sans nul doute réflexion.

Le défi des « nouveaux étudiants »

□ Un problème qui concerne tout l'enseignement supérieur

Un des défis majeurs de notre enseignement supérieur est celui d'assurer la réussite non seulement des étudiants issus des formations et des catégories sociales qui l'alimentent traditionnellement, mais aussi d'un public nouveau qui va sans doute, proportionnellement croître. Ce public est nouveau d'abord en ce qu'il vient de filières différentes des séries générales qui traditionnellement avaient pour vocation d'alimenter les diverses formations supérieures longues et dont les enseignements étaient conçus dans cette perspective. À l'inverse, les baccalauréats technologiques avaient, à l'origine, plutôt pour finalité, de déboucher sur des formations professionnelles courtes, IUT et BTS. Quant aux baccalauréats professionnels, ils ont été d'abord conçus dans la perspective d'une insertion professionnelle immédiate.

Or, le mode de sélection des élèves dans les diverses voies du supérieur, les contenus des enseignements, les pédagogies mises en œuvre n'ont pas évolué en relation avec l'aspiration croissante à poursuivre des études supérieures qui concerne aujourd'hui tous les types de bacheliers. En outre, les filières qui sont censées offrir les meilleures chances de réussite aux bacheliers technologiques ou professionnels, notamment les IUT et STS, ont tendance à sélectionner en priorité des bacheliers généraux, signe de l'inadaptation qui traverse l'ensemble du système.

62 Romuald Bodin, *L'abandon en première année de licence à l'Université de Poitiers*, rapport final, laboratoire GRESCO et service SAFIRE, juillet 2009.

Le public de l'enseignement supérieur est bien plus hétérogène que par le passé en termes aussi bien de capital social, culturel ou économique qu'en termes de passé et d'acquis scolaires.

En témoignent les enquêtes de l'OVE auprès des étudiants sur leur temps de travail studieux en dehors du temps prescrit (temps de cours). Malgré leur caractère purement déclaratif, elles font apparaître des différences sensibles selon le baccalauréat d'origine⁶³.

Tableau 15 : Le temps de travail studieux hebdomadaire dans les filières universitaires selon le baccalauréat obtenu

	Heures de travail personnel	Heures de cours suivies	Heures de cours manquées
Bac général	17	17	3
Bac technologique	14	17	3
Bac professionnel	14	15	3

Source : Enquête OVE, 2010.

Tableau 16 : Le temps de travail studieux hebdomadaire dans les filières techniques de l'enseignement supérieur selon le baccalauréat obtenu

	Heures de travail personnel	Heures de cours suivies	Heures de cours manquées
Bac général	12	28	1
Bac technologique	10	27	2
Bac professionnel	10	27	2

Source : Enquête OVE, 2010.

De même constate-t-on des différences notables dans le recours aux bibliothèques universitaires : 55 % des bacheliers généraux à l'Université fréquentent une à deux fois par semaine les bibliothèques universitaires contre 46 % des bacheliers technologiques ; dans les filières dites « techniques », ils sont respectivement 24 et 21 %.

La pratique de la lecture est également très variable selon le baccalauréat d'origine⁶⁴. À l'université, 32 % des bacheliers généraux déclarent une pratique assidue de la lecture contre 23 % des bacheliers technologiques et 19 % des bacheliers professionnels. Dans les filières techniques, la proportion est respectivement de 16 % pour les premiers et 12 % pour les autres.

Mais ces étudiants sont aussi « nouveaux » au sens où ils correspondent souvent à la première génération qui, dans leur famille, accède à l'enseignement supérieur. Ce dernier est un monde auquel leur environnement familial n'a pas pu les préparer et dont les codes ne sont pas pour eux directement familiers, car les valeurs, les savoirs et les pratiques culturelles de leur groupe social d'origine, sont souvent très éloignés de ceux que le système de formation légitime.

⁶³ Feres Belghith, *Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur*. In *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010*, Observatoire de la vie étudiante (OVE), La documentation française, Paris, 2011.

⁶⁴ La lecture s'entend ici quel que soit le support du texte.

Or, les modalités de prise en charge des bacheliers n'ont que peu varié dans l'ensemble de l'enseignement supérieur et ne sont, en tout cas, pas à la hauteur du défi lié à la diversité actuelle des publics.

Dans les filières fortement sélectives dont sont largement exclus, de fait, les « nouveaux publics », ce problème semble ne pas se poser ; mais dès lors que la volonté de démocratiser l'accès à ces filières est mise en avant, la difficulté apparaît dans toute son ampleur : l'importance des moyens humains et financiers mobilisés dans les expériences, somme toute limitées, d'ouverture des classes préparatoires est en effet considérable.

Dans les STS qui, tout en étant sélectives, accueillent en nombre ces « nouveaux étudiants », qui de leur côté les placent au premier rang de leurs choix d'orientation, le problème se trouve clairement exprimé par les enseignants que nous avons rencontrés, lesquels insistent sur l'intérêt qu'il y aurait à prévoir une année de transition ou des modules d'adaptation et regrettent un passé assez récent où de telles formules existaient.

C'est néanmoins à l'université qu'il est le plus aigu, à la fois parce qu'elle doit accueillir sans sélection tous les bacheliers qui le souhaitent, parce qu'elle accueille et continuera d'accueillir la masse des étudiants mais aussi parce qu'elle est le lieu de la transmission nécessairement complexe des savoirs critiques au contact de la recherche. Or, les conditions d'accueil s'y sont sans doute plus dégradées qu'ailleurs et son image à été sensiblement dévalorisée. Stéphane Beaud nous a rappelé, lors de son audition, l'origine de la faiblesse de l'université française : « *D'abord conçue pour former des enseignants, on a voulu, en quelques décennies, la transformer pour qu'elle forme un peu tout le monde* »⁶⁵.

Romuald Bodin analyse et résume ainsi la situation actuelle : « *D'une part, la massification de l'université a conduit à l'apparition de « nouveaux étudiants » moins bien armés culturellement et socialement (c'est-à-dire dont la culture propre est plus éloignée des attendus de l'enseignement supérieur que celle des étudiants avant la massification). D'autre part, elle a conduit à l'intensification de la concurrence entre étudiants ainsi qu'à des situations de travail plus difficiles, sinon dégradées, qui demandent aux étudiants une acculturation aux codes de l'université toujours plus rapide et par conséquent, plus difficile et discriminante* »⁶⁶.

La capacité à assimiler les méthodes de travail de l'université, en partie transmise par l'intermédiaire du milieu familial, serait donc aujourd'hui plus déterminante que jamais, en raison même d'une dégradation des conditions d'études en lien avec une massification mal pilotée.

□ La dimension spécifique de l'université

La différence la plus visible entre l'université et les autres voies de formation réside sans doute dans la prise en charge des étudiants, avec ce paradoxe que ce sont les étudiants les plus sélectionnés, essentiellement ceux de CPGE, qui connaissent le moins de rupture avec les pratiques scolaires qu'ils ont connues au lycée et bénéficient de l'encadrement le plus complet, du suivi le plus attentif et du travail prescrit le plus important. Cet encadrement induit aussi un temps et des formes de travail personnel plus intenses, un véritable « entraînement au travail »⁶⁷.

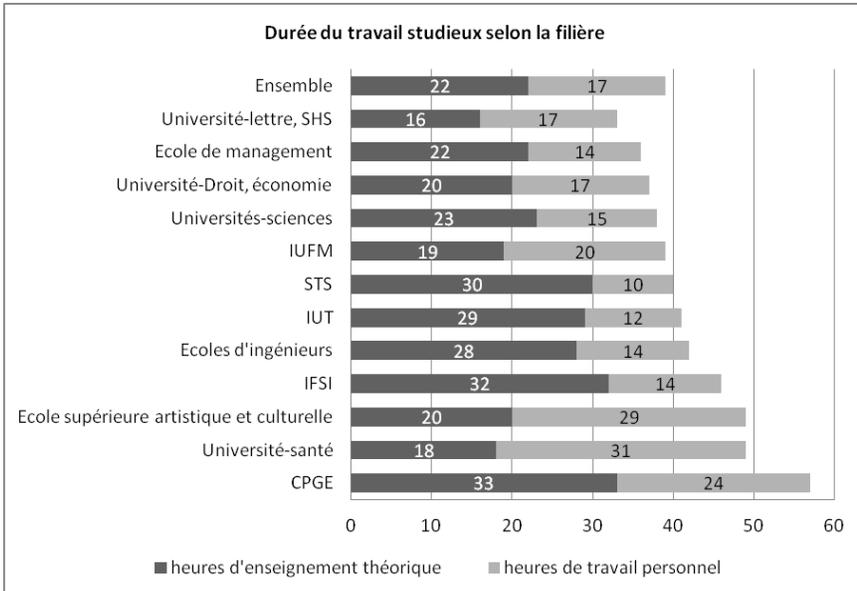
65 Stéphane Beaud, audition devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE, le 14 mars 2012.

66 Romuald Bodin, 2009, op. cit.

67 Stéphane Beaud, audition devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE, le 14 mars 2012.

D'ailleurs, les enquêtes de l'OVE montrent que le temps de travail studieux personnel est assez systématiquement en rapport avec le mode d'encadrement et les exigences en termes de travail prescrit.

Graphique 16 : Durée du travail studieux selon la filière



Source : Saeed Paivandi, Le temps studieux des étudiants in Les mondes étudiants, Enquête Condition de vie 2010. OVE, La documentation française, 2011, page 168.

Or, les enseignements en premier cycle à l'université sont souvent caractérisés par un encadrement bien moindre des étudiants - chacun a en tête l'image des cours magistraux en amphithéâtres bondés -, une place plus importante donnée au travail autonome mais aussi une dispersion des emplois du temps et une addition d'enseignements modulaires qui donnent une impression d'éparpillement.

« C'est la ligne de faiblesse de l'université : la difficulté véritablement à encadrer les étudiants, à les stimuler et à les solliciter »⁶⁸.

Les études médicales ont connu récemment une évolution paradoxale qui a, en définitive, plutôt accru les difficultés des étudiants. La réforme introduisant la Première année commune aux études de santé (PACES) visait à réduire le nombre d'étudiants en échec à l'issue de la première année de médecine en donnant aux étudiants, à l'issue de la première année, la possibilité de préparer plusieurs concours de filières médicales distinctes. Si elle facilite de ce fait certains choix d'orientation, elle a comme effet pervers de dégrader les conditions d'encadrement des étudiants, en comparaison avec les taux précédents en pharmacie. En effet, la réforme, effectuée à moyens constants, s'est réduite à une simple mutualisation alors même qu'aucune des deux filières n'offrait, en première année, un encadrement satisfaisant. Au final, la totalité des étudiants de PACES pâtissent de taux d'encadrement très faibles, ce qui les pénalise tant dans leur préparation aux concours que dans leur capacité à intégrer une autre formation en cas de réorientation.

⁶⁸ Audition de Stéphane Beaud 14 mars 2012.

À la différence d'autres formations, les enseignements à l'université ne donnent pas lieu à un véritable travail d'équipe des enseignants. C'est ce que suggère le président de l'association des directeurs d'IUT lorsqu'il vante la spécificité de ces instituts et, en fait, ce qui les distingue de l'enseignement universitaire *stricto sensu* :

« C'est une dimension tout à fait atypique (...) il y a une équipe pédagogique dans laquelle on ne grappille pas des heures d'enseignement à droite ou à gauche, où les heures sont vraiment centrées sur une formation, un objectif et des étudiants »⁶⁹.

Même si l'on peut voir dans cette description la volonté de promouvoir les instituts qu'il représente, il faut reconnaître qu'elle rejoint ce qu'ont souligné de multiples intervenants.

De surcroît, il existe souvent à l'université, deux ensembles pédagogiques distincts : d'une part, le cycle L et d'autre part, le Master. Au premier, les cours en amphithéâtre de masse, avec pour les enseignants-chercheurs de rang A, la tentation de les éviter car ils impliquent une charge de travail peu compatible avec la recherche ; au second, de petits groupes d'étudiants choisis et une présence massive des enseignants chercheurs.

« Quand on est à l'université, il faut bien voir deux choses : l'université du 1^{er} cycle, puis le master 1 et le master 2 où les élèves de khâgne, de «prépa», parfois d'écoles de commerce, de BTS et de DUT reviennent dans le giron. Il y a deux universités très différentes. La vraie question aujourd'hui porte sur le 1^{er} cycle. L'université du second cycle marche très bien, les masters professionnels et de recherche se sont beaucoup renforcés et sont souvent d'excellente qualité »⁷⁰.

C'est dans ce contexte que les nouveaux arrivants doivent apprendre au plus vite et souvent seuls ce qu'Alain Coulon appelle le « métier d'étudiant », différent de ce qu'a été leur « métier » de lycéen⁷¹. Qu'il s'agisse du volume ou de la régularité des emplois du temps, de l'importance du travail personnel, de sa prescription plus ou moins explicite, des modalités d'évaluation mais aussi des modalités d'appropriation des connaissances, les nouveaux étudiants sont confrontés à des traditions, des pratiques, des habitudes de travail, des démarches intellectuelles qui sont souvent bien éloignées de ce qu'ils ont connu au lycée. Ils s'y adapteront plus ou moins facilement en fonction de l'expérience que leur entourage a été en mesure, ou pas, de leur transmettre.

Une enquête réalisée en 2008 auprès des étudiants de l'UFR sciences humaines et arts de Poitiers donne une bonne illustration des difficultés ainsi rencontrées. Interrogés sur les aspects qu'ils jugent déstabilisants, les étudiants placent en première position la qualité de l'information et immédiatement après, la gestion de l'emploi du temps.

⁶⁹ Audition de Jean-François Mazoin, Président de l'association des directeurs d'IUT, 6 mars 2012.

⁷⁰ Audition de Stéphane Beaud, devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE, le 14 mars 2012.

⁷¹ Alain Coulon, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Economica, 2005, 240 pages.

Tableau 17 : Hiérarchie des aspects cités comme déstabilisants par les étudiants

Qualité de l'information	52,90%
Emploi du temps	50,30%
Rapport à l'administration	47,40%
Relation enseignant	37,30%
Anonymat	35,60%
Cours en amphi	18,30%
Taille des locaux	8,50%

Source : M. Millet et G. Moreau, 2010, op. cit. p 28.

Selon les auteurs de l'étude, le principal facteur de déstabilisation des étudiants dans leur emploi du temps, est « son aspect relativement relâché (faiblesse des volumes horaires), son caractère décousu ou irrégulier (pas de rythme imprimé au travail universitaire), ses propriétés peu structurantes (absences de cours le matin, cours tardifs) ». Toutes ces caractéristiques nécessitent en fait une capacité d'adaptation et d'auto régulation qu'il est plus difficile d'acquérir si l'encadrement et le conseil sont inexistantes au sein de l'établissement et si le milieu d'origine ne peut offrir de soutien basé sur une expérience antérieure des normes universitaires.

« Je ne m'habitue pas vraiment, voire pas du tout au rythme de la fac, à cette indépendance qui me tombe dessus si vite. Les premières réunions d'informations pour les L1 sont une vraie catastrophe. Je ne comprends pas les emplois du temps, pourquoi il faut choisir ses horaires, c'est quoi l'UE mineure et l'UE majeure et puis qu'est-ce que les TD ? Pauvres lycéens que nous sommes, arriver à la fac n'est pas une mince affaire. Très peu entourés, très peu informés. Tout doit venir de nous, alors que depuis le primaire, on nous a tous habitués à ce que tout nous soit dit, expliqué clairement, à ce que les informations viennent à nous et non le contraire » (témoignage d'une étudiante en sociologie à l'université de Poitiers 2008-2009)⁷².

Tous ces éléments favorisent le découragement, les abandons silencieux qui interviennent parfois très vite, dès le début de l'année universitaire. Loin de s'en préoccuper des secteurs entiers de l'université ont semblé et semblent encore s'en accommoder tacitement, considérant qu'il est dans l'ordre des choses qu'une partie des étudiants présents en début d'année soient voués à disparaître de l'amphi ou se contentant d'en imputer la responsabilité au seul manque de travail ou aux seules faiblesses de la formation antérieure. Pourtant, une telle situation interpelle, au premier chef, l'institution elle-même et sa capacité à prendre en charge des publics hétérogènes.

Il faut par ailleurs souligner que ces difficultés ne sont pas également présentes dans toutes les spécialités universitaires. La notion de « matrice disciplinaire » a d'ailleurs été créée pour décrire ce phénomène. Elle repose sur un double constat : *« d'une part, une discipline n'est jamais réductible à un savoir ou une science dans la mesure où elle est inséparable d'un système d'enseignement particulier, structuré et hiérarchisé ; mais d'autre part, tout travail pédagogique est fortement contraint par la nature des savoirs savants qu'il mobilise (...). Produit de cette double contrainte, les matrices disciplinaires constituent d'abord des ensembles structurés et spécifiques de présupposés non discutés et d'évidences, de croyances et de valeurs mais surtout*

⁷² Mathias Millet et G. Moreau, 2010, op.cit. p. 29.

de logiques cognitives à l'œuvre dans le travail universitaire et liées à la forme et à la matérialité des savoirs à s'approprier, des outils, des supports et des techniques du travail intellectuel »⁷³.

En effet, toutes les disciplines n'ont pas les mêmes exigences en termes de travail personnel et d'emploi du temps, voire d'organisation des enseignements (par exemple, les sciences expérimentales nécessitent plus de travail en TP et donc moins de travail en autonomie que le Droit ou les Lettres), ce qui se traduit aussi différemment dans la relation que les étudiants ont avec les enseignants.

À partir de cette notion, il est proposé de distinguer, par exemple, des disciplines qui offrent un fort support au travail encadré et d'autres qui nécessitent une plus grande quantité de travail personnel⁷⁴.

Tableau 18 : Durée du travail personnel durant la semaine en 1^{er} cycle selon le type d'études (en %)

	0 à 9 h	10 à 14 h	15 h et plus	Total
Lettres et sciences humaines	43,8	28,3	27,9	100
Droit et sciences économiques	36,9	29,4	33,7	100
Sciences et techniques	52,3	27,2	20,5	100
Médecine	12,8	14	73,2	100
IUT industriel	55,5	28,4	16,1	100
IUT tertiaire	53,4	28,8	17,7	100
STS industrielles	69,6	20,8	9,6	100
STS tertiaires	49,7	31,5	18,8	100
Prépas sciences	14,2	21,4	64,4	100
Prépa lettres	9,1	19,4	71,5	100
Ensemble	43,5	26,9	29,6	100

Source : Romuald Bodin, 2009, p. 65/OVE, 2000 ; champ : France entière.

Bien évidemment, ces différences ont des conséquences sensibles sur la poursuite ou l'abandon de leur cursus par les étudiants, en fonction de leur origine sociale et de leur passé scolaire. S'y ajoutent les effets de l'image que se font les étudiants de chacune de ces disciplines en termes d'intérêt, de prestige et de débouchés, tout comme la précision ou au contraire le flou des attentes intellectuelles qu'ils nourrissent vis-à-vis de ces disciplines.

Cette analyse mériterait sans doute d'être approfondie. Cependant elle invite déjà à dépasser les considérations générales pour s'intéresser à la réalité complexe des enseignements et du travail universitaires.

⁷³ Mathias Millet et Romuald Bodin, op.cit.

⁷⁴ Romuald Bodin, *L'abandon en première année de Licence à l'université de Poitiers. Rapport final*. Laboratoire GRESCO et Service universitaire Safre, juillet 2009.

Elle doit sans doute aussi être mise en relation avec une autre caractéristique qui différencie le premier cycle à l'université des autres formations et notamment les CPGE et STS. Alors que dans ces dernières, les étudiants reçoivent encore une formation générale pluridisciplinaire, à l'université ils sont très rapidement spécialisés, parfois dans des disciplines dont les exigences et le contenu diffèrent sensiblement des disciplines de même nom enseignées au lycée. Cette spécialisation rapide est bien sûr la conséquence d'un enseignement en lien avec la recherche mais peut être source d'incompréhension et de malentendus pour ceux qui n'y sont pas préparés avec en perspective, un fort risque d'abandon et d'échec. De surcroît, faute de cadrage, les contenus des formations, la progression, les méthodes voire la réalisation des programmes dépendent largement des enseignants et peuvent varier sensiblement, ce qui peut représenter pour les nouveaux étudiants une difficulté supplémentaire.

Au-delà des conditions d'études proprement dites, les conditions d'accueil doivent être prises en considération comme un élément influant sur la réussite en première année, particulièrement à l'université.

En ce qui concerne le cadre d'accueil des étudiants, il existe entre de nombreuses universités et la plupart des écoles, une différence très nette qui est loin d'être à l'avantage des premières. Les conditions, en termes d'accueil, de locaux, d'image, de vie culturelle, sportive ou associative, pour que les étudiants se « sentent chez eux » ne sont pas réunies. Cette défaillance n'est évidemment pas sans conséquences sur la solitude que vivent certains d'entre-eux. Ce sont là autant de facteurs qui, combinés aux difficultés d'acclimatation, au manque d'intérêt pour les enseignements voire aux malentendus sur les attentes des disciplines, peuvent contribuer au découragement et à l'abandon⁷⁵. Ce constat rejoint celui fait par le délégué général d'ANIMAFAC qui insiste sur le rôle que peuvent jouer les associations dans la lutte contre l'abandon, notamment en permettant à des étudiants en difficulté et sur le point de décrocher, de maintenir un lien avec l'environnement universitaire⁷⁶. Cette vie associative, pour essentielle et positive qu'elle soit, n'exonère évidemment pas les établissements de leur responsabilité dans l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants.

Des tentatives récentes d'amélioration

Ces dernières années ont vu une prise de conscience accrue de la gravité de l'échec en premier cycle et diverses mesures ont été mises en œuvre pour tenter d'y remédier. Des initiatives avaient, depuis quelques temps, été prises localement par un certain nombre d'établissements et un plan national intitulé « réussite en licence » a été mis en place par le ministère, à partir de 2008, avec un budget de 730 millions d'euros.

Ces initiatives sont de plusieurs ordres. Il s'agit en général d'assurer un suivi plus individualisé des étudiants en première année, à la fois pour les informer, les aider dans l'apprentissage du métier d'étudiant, repérer les situations d'échec et contribuer à une réorientation si nécessaire. Dans cette perspective, un certain nombre d'universités ont mis en place des enseignants référents et/ou des tuteurs étudiants et mis à contribution leurs Services d'information et d'orientation (SAIO) et leurs Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP). D'autres universités ont formé des groupes de niveaux pour

⁷⁵ Audition de Stéphane Beaud, 14 mars 2012.

⁷⁶ Entretien du rapporteur avec Ahmed El Khadiri, délégué général du réseau associatif ANIMAFAC.

certains modules de première année ou ont organisé leurs enseignements en fonction de l'existence de « semestres rebonds », destinés à aider les étudiants en difficultés au cours du premier semestre à acquérir des bases suffisantes pour envisager un redoublement ou une réorientation dans de bonnes conditions. En médecine, dans certaines universités, notamment Montpellier, des expériences de parrainage sont en cours. Elles reposent sur l'affectation de chaque enseignant à un groupe d'étudiants qui peuvent s'adresser à lui pour obtenir des conseils sur leur cursus et leur choix d'avenir. En raison des contraintes horaires des professeurs comme des étudiants, la prise de contact se fait le plus souvent par courrier électronique.

Enfin, nous avons déjà évoqué « l'orientation active », composante importante du plan « réussite en licence » qui consiste, pour les universités, à informer les futurs étudiants sur les caractéristiques et les débouchés des formations qu'ils envisagent et sur leurs chances d'y réussir.

Les résultats de ces initiatives ne semblent, pour le moment, pas déterminants et n'ont, en tout cas, pas encore fait l'objet d'une évaluation complète et précise.

On sait cependant que dans un contexte d'autonomie budgétaire des universités et du fait de la disparition du « fléchage » des crédits du plan licence, la réalité de son financement a été très variable selon les établissements. Bien souvent, les établissements n'ont fait que maintenir ou renforcer des pratiques préexistantes. La Cour des Comptes a d'ailleurs dénoncé de multiples exemples d'opacité voire de contournement de la finalité première de ces crédits. Ce n'est d'ailleurs que très récemment, au printemps 2012, que la direction générale de l'enseignement supérieur a écrit aux divers établissements pour leur demander un bilan des actions entreprises⁷⁷.

Le principal problème lié à ces mesures récentes tient à l'absence d'une démarche d'ensemble véritablement cohérente et adaptée tant à la difficulté des situations qu'à l'importance de l'enjeu. Trop souvent fondées sur le volontariat, ces initiatives n'ont en général profité qu'aux étudiants les plus motivés ou les mieux informés. Elles se sont aussi heurtées, dans leur application, au manque de personnels et aux contraintes des conditions de travail des universitaires, ce qui en a limité la portée.

Ce phénomène n'est d'ailleurs pas nouveau et Stéphane Beaud rappelait comment ce type de contingences avaient déjà compromis des réformes antérieures.

De plus, certaines de ces tentatives peuvent se révéler contre productives. Ainsi, l'orientation dite active peut renforcer, chez certains étudiants, une tendance à l'autocensure telle que nous avons pu l'évoquer plus haut. Si les formules du type « groupes de niveau » peuvent être défendues comme limitant l'échec de certains, elles peuvent aussi être critiquées pour leurs effets négatifs en termes de poursuites d'études et de destins professionnels chez ces mêmes étudiants.

⁷⁷ Jean-Louis Mucchielli, directeur général de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), audition devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication, le 10 avril 2012.

En résumé, en raison du caractère disparate de leur mise en œuvre voire de leur conception, les mesures récentes ne peuvent pallier l'absence d'une politique ambitieuse dotée de moyens conséquents en termes d'encadrement et articulant un pilotage, une impulsion et une évaluation au niveau national tout en respectant la nécessaire liberté d'initiative des établissements.

Les conditions de vie des étudiants

Précarité et fragilité économique

Bien évidemment, ces problèmes sont amplifiés par les conditions de vie des étudiants et notamment par la question de leurs revenus et celle de leur logement. Il s'agit là d'un des éléments d'une situation d'ensemble dont l'avis sur les droits sociaux des jeunes dont la section des affaires sociales et de la santé a été chargée, traite plus longuement. La situation matérielle des étudiants participe, pour une part, de la précarité analysée dans cet avis mais un certain nombre de données qui, à l'évidence pèsent de façon déterminante sur les conditions de réussite, méritent d'être rappelées ici.

À cet égard, nous pouvons de nouveau citer Stéphane Beaud lors de son audition qui soulignait la faiblesse des bourses qui contraint de nombreux étudiants à recourir à un travail salarié souvent en contradiction avec les exigences des études.

À partir de la dernière enquête de l'OVE, deux conséquences de la fragilité économique des étudiants sur leurs études ont été mises en lumière. D'une part, en fonction de sa nature et de son intensité, le travail salarié peut se révéler contradictoire avec les exigences du travail studieux. D'autre part, en termes d'ambitions, à caractéristiques scolaires et individuelles égales, les étudiants ne bénéficiant pas de l'aide de leurs parents envisagent plus souvent que les autres de ne pas dépasser bac+ 4 (55 % contre 33 %) et ceux qui sont en Masters, disposent d'un logement indépendant mais ne bénéficient pas d'aide familiale, envisagent moins souvent une mobilité internationale que les autres⁷⁸.

Cette fragilité dépend en fait de la combinaison de plusieurs facteurs qui s'articulent et peuvent évoluer dans le temps : le logement (indépendant ou non), l'âge (qui influe d'ailleurs sur le type de logement), les études suivies, l'aide des parents. À cet égard, la situation des étudiants et leurs difficultés économiques peuvent varier sensiblement.

Le tableau suivant classe les étudiants en fonction de leur situation en termes de logement, d'aide familiale et de bourses.

⁷⁸ Elize Verley et Sandra Zilloniz, *Fragilités économiques, fragilités studieuses*. in Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire de la vie étudiante (OVE), La documentation française, Paris, 2011.

Tableau 19 : Indicateurs de fragilité économique selon le degré d'indépendance économique et résidentielle (en %)

Degré d'indépendance résidentielle	Indépendance économique	Restrictions depuis la rentrée U	Jugement sur les conditions de ressources (insatisfaction)	Travail contraint pour des raisons financières	Renoncement à voir médecin pour raisons financières	Demande d'aide d'urgence au CROUS
Cohabitant	Versement familial	43,2	17,2	10,5	5,1	1,8
	Pas de versement famil. mais bourse d'études	52	35	15,5	14,5	2
	Pas de versement, pas de bourse d'études	50,4	30,1	16,5	10	3,7
Décohabitant semi indépendant	Versement familial	51,7	19	9,4	5,8	1,4
	Pas de versement famil. mais bourse d'études	40,6	34,7	14	16,3	4,8
	Pas de versement, pas de bourse d'études	45,8	28,7	13,7	7,9	3,2
Décohabitant indépendant	Versement familial	58,9	28,8	17	15,2	3,8
	Pas de versement famil. mais bourse d'études	63,2	40,6	23,2	21,8	6,7
	Pas de versement, pas de bourse d'études	57,3	34,8	20,2	14	3,8

Source : enquête OVE, 2010.

Quelle que soit la diversité des situations, il n'en reste pas moins que dans toutes les catégories, le pourcentage d'étudiants qui se disent contraints à des restrictions est élevé. On remarque aussi que pour les étudiants, l'indépendance, qu'elle soit choisie ou contrainte se paye au prix fort en termes de restrictions, de renoncements aux soins ou de travail contraint. Ce sont les cohabitants indépendants ne bénéficiant pas de versement familial mais percevant une bourse qui semblent les plus fragiles et non ceux qui ne bénéficient pas de bourse. Ce paradoxe n'est qu'apparent si l'on considère que les bourses sont attribuées en fonction de critères sociaux et que les boursiers sont donc en général des étudiants d'origine très modeste. Plutôt qu'un paradoxe, ce serait là un signe inquiétant des faiblesses du système français de bourses.

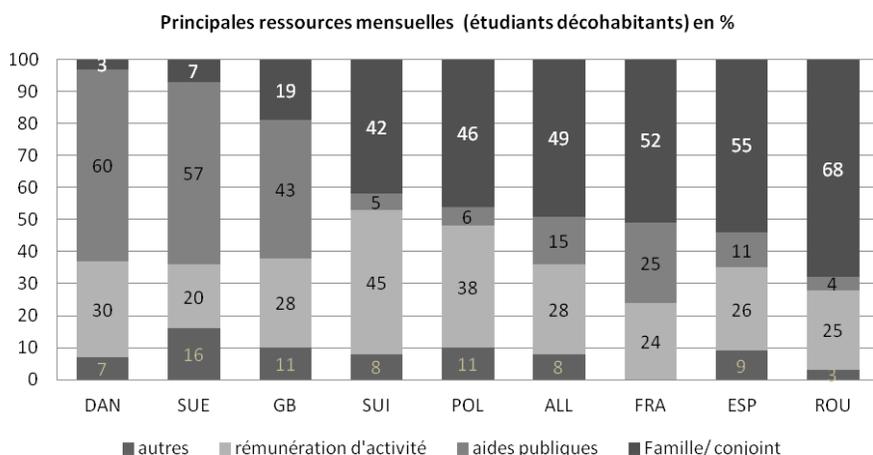
L'aide individuelle directe aux étudiants repose essentiellement sur les bourses à critères sociaux, réparties en 7 catégories (de l'échelon 0 qui ne donne droit à aucune prestation financière à l'échelon 6 d'un montant de 4 600 euros) ; On comptait 592 411 boursiers en 2011 (plus environ 50 000 bourses relevant des ministères de la culture et de l'agriculture) et 73 % des étudiants en étaient exclus. À côté de ces bourses, existent aussi des possibilités d'aide d'urgence. S'y ajoutent les prestations de l'APL et ALS : environ 700 000 étudiants bénéficient de ces aides au logement.

La modicité du montant des bourses en France doit être soulignée : le taux maximum est de 460 euros par mois, sur 10 mois et cette somme, qui n'est attribuée qu'à une minorité d'étudiants (19 % des boursiers), est largement insuffisante pour vivre et implique nécessairement d'être complétée par d'autres sources de revenus. Un étudiant qui ne bénéficie que d'une bourse et qui doit se loger, même s'il bénéficie de l'APL, se trouve *a priori* dans une situation de grande fragilité économique.

Des progrès ont certes été faits récemment avec la création d'un échelon 0 qui ne donne droit à aucune allocation mais ouvre droit à une dispense des frais d'inscription et avec la création d'un dixième mois de bourse pour tenir compte de l'allongement de l'année universitaire. Ces avancées pour réelles qu'elles soient, ne sont cependant pas à la hauteur des problèmes posés.

Par ailleurs, une part importante des aides indirectes passe par la politique familiale, notamment à travers la fiscalité et, de fait, les familles jouent un rôle central dans le soutien matériel apporté aux étudiants, par des transferts financiers (contribution au logement par exemple) ou des dons en nature. Le graphique suivant tiré de l'enquête « Eurostudent » illustre cette réalité.

Graphique 17 : Principales ressources mensuelles (étudiants décohabitants) en %



Note : données manquantes pour l'Italie et partiellement manquantes pour la France.
Source : enquête Eurostudent IV.

Une dépendance des étudiants vis-à-vis de leur famille existe dans tous les pays européens mais la France se situe parmi les pays où cette aide familiale dépasse 50 % des ressources. Une telle comparaison doit, bien évidemment, être regardée en ayant à l'esprit les différences d'organisation sociale et de culture. Il reste qu'elle confirme l'importance, dans notre pays, des aides provenant de la famille, déjà mises en évidence par d'autres sources.

Le problème est double. C'est celui de l'autonomie des jeunes étudiants par rapport à leur famille mais, ce qui nous importe le plus ici, dans le cadre de cette réflexion, réside dans le constat que les insuffisances du système d'aide aux étudiants constituent une source d'inégalités supplémentaire au regard de la réussite dans l'enseignement supérieur.

Les données rassemblées dans le tableau suivant montrent clairement que plus le niveau social augmente, plus la fréquence des dons à la libre disposition des étudiants s'accroît.

Tableau 20 : Aide financière annuelle de la famille selon le revenu des parents (% des étudiants)

	Somme dont l'étudiant peut bénéficier librement	Somme correspondant à des frais précis	Aucun versement
1 500€ ou moins	14,3	20,8	62,8
De 1 501 à 2 500€	22,6	30,3	44,3
De 2 501 à 3 500€	32,3	34,5	29,7
De 3 501 à 5 000€	40,3	32,6	22,3
Plus de 5 000€	53,5	24,9	14,5
Non connu	26,3	23,5	47,2
Ensemble	32,7	28,4	34,8

Source : enquête OVE 2010 - Champ : étudiants ne vivant plus chez leurs parents, âgés de moins de 35 ans.

Enfin, la fragilité économique qui touche fortement les étudiants issus des couches moyennes et en particulier des couches moyennes « modestes » (essentiellement les professions intermédiaires) témoigne d'une autre faille du système d'aide tel qu'il est aujourd'hui conçu. Écartés de l'accès aux bourses par les revenus de leurs parents, ils ne reçoivent qu'une aide limitée de leur part, d'autant plus que ces derniers ne bénéficient que marginalement des dispositifs fiscaux destinés aux familles. Ce phénomène avait été souligné dès 2006 par un rapport de Laurent Wauquiez. Il est confirmé par les enquêtes récentes de l'OVE : les étudiants qui se sont vu refuser ou supprimer une bourse sur critères sociaux (et sont donc touchés par un effet de seuil) sont, plus que les autres, dans des situations de difficulté financière. Ils sont 64 % à déclarer des restrictions dans leurs dépenses contre 52 % de l'ensemble des étudiants ; 6 % à avoir fait une demande d'aide d'urgence au CROUS contre 4 % et 20 % à se dire contraints de travailler contre 16 %.

Tableau 21 : Indicateurs de fragilité économique et bourses sur critères sociaux (en %)

	Restriction depuis la rentrée U	Jugement négatif sur les conditions de ressources	Travail contraint pour des raisons financières	Renoncement à voir médecin pour des raisons financières	Demande d'aide d'urgence au CROUS
Boursier	58,7	33,1	15,8	16,6	3,7
Boursier échelon 0	52,2	26	14	10,1	1,4
Bourse refusée ou supprimée	64,2	36,8	20,3	15,2	6,1
Pas de demande de bourse	47,2	17,1	10,8	6,5	0,5

Source : enquête OVE 2010.

Bien évidemment, cette fragilité économique se traduit dans l'importance que prend le travail salarié parmi les étudiants. Cette question complexe a été traitée en 2007 dans un avis et rapport du CESE qui attirait l'attention sur l'ambivalence du travail des étudiants. Les effets des situations de cumul études-travail varient en effet considérablement selon l'intensité et les conditions de l'activité salariée :

« Ainsi, au-delà d'une durée de 15 à 20 heures par semaine, le travail entraîne une diminution du nombre d'heures de sommeil et de l'exercice physique ainsi qu'une augmentation de la consommation de tabac et d'alcool et une plus grande fatigue. À l'inverse, une situation de travail de qualité, qui permet notamment de développer des apprentissages, a un effet positif avec non seulement une augmentation de la motivation et de la satisfaction au travail, mais aussi une meilleure santé, une plus grande estime de soi et une diminution du stress et des tendances dépressives. [...] L'exercice d'une activité rémunérée a également des effets sur les études et la réussite universitaire. Des différents travaux menés sur le lien entre le travail étudiant et l'échec aux examens, se dégage un consensus global selon lequel une durée hebdomadaire du travail importante réduit très fortement la probabilité de réussite »⁷⁹.

Le travail salarié

En 2010, plus de la moitié des étudiants interrogés par l'OVE déclaraient avoir eu au moins une activité rémunérée durant leurs études, depuis le début de l'année universitaire. Et ce sont près des trois quarts d'entre eux qui avaient exercé une activité au cours de l'année civile.

Cette moyenne recouvre en fait des réalités extrêmement diverses, aussi bien en terme de type de travail ou de durée que de motivations pour ceux qui l'exercent, depuis le « petit boulot » ponctuel servant à financer des vacances ou à disposer d'argent de poche jusqu'au travail proche du temps plein car indispensable pour vivre, en passant par une activité rémunérée liée aux études (par exemple dans le cadre des études de santé). Les différentes enquêtes faites sur la question montrent que 23 % d'étudiants exercent seulement un « job d'été », 22 %, une activité liée à leurs études (internat, emploi d'ATER, stage...), 14 %, un travail jugé compatible avec elles (travail exercé moins de 6 mois et représentant moins d'un mi-temps) et 15 %, un travail avec des durées supérieures.

Un tableau tiré de cette enquête nous donne un aperçu intéressant des motivations affichées par les étudiants.

⁷⁹ Le travail des étudiants. Avis et rapport du Conseil économique et social (Laurent Bérail, rapporteur), novembre 2007, p. 1-9.

Tableau 22 : Le travail rémunéré vu par les étudiants (en %)

	Ensemble des étudiants ayant exercé un emploi	Étudiants ayant travaillé plus de 17 h. par semaine	Étudiants ayant un emploi sans lien avec les études	Étudiants ayant un emploi de plus de 6 mois	Étudiants de plus de 23 ans	Étudiants issus de père ou de mère employé ou ouvrier
Le revenu du travail est indispensable pour vivre	39,8	52,7	41	56,9	63	45
Le revenu que vous en tirez vous aide à financer vos études	43,3	46,4	44,4	45,2	48,4	48
Cette activité assure l'indépendance à l'égard de vos parents	40,9	45	43,7	44,6	35	43
Le principal centre d'intérêt réside dans l'activité rémunérée ; les études ne viennent qu'au second rang	7,8	11,4	7,4	12,9	14	7,7
Il est difficile de concilier activité rémunérée et études	23,2	24,7	26,5	26,4	29,7	24,9
Le travail est exercé parce que les études laissent du temps libre	24	19	28,3	18,1	13,1	21,6

Note : les étudiants peuvent répondre oui à chaque item. Champ : étudiants qui travaillent pendant l'année universitaire.

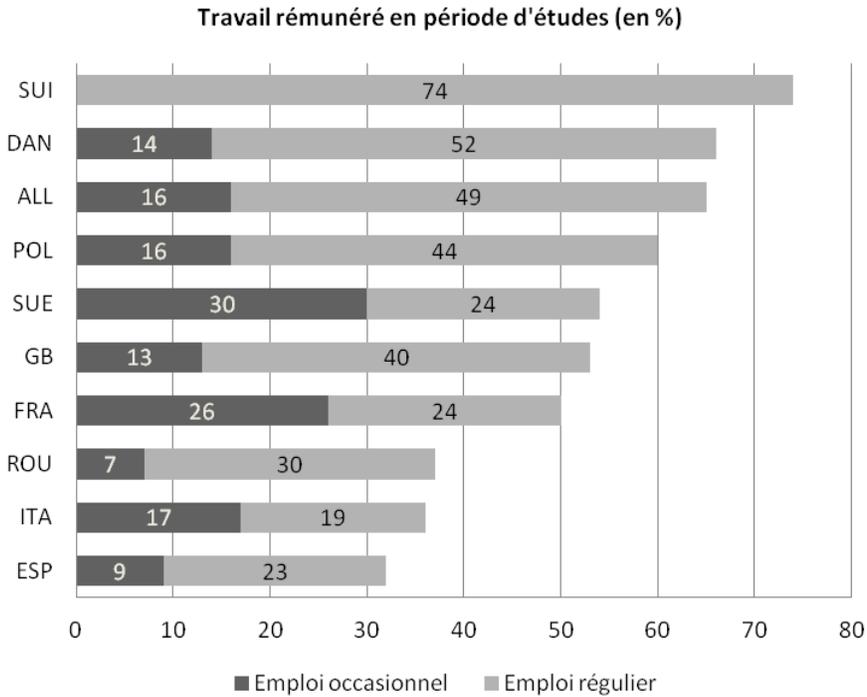
Source : Jean-François Giret in *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010*, p. 213.

La réponse « le revenu tiré du travail est indispensable pour vivre » dépasse 50 % dans trois situations, les étudiants qui ont travaillé plus de 17 heures par semaine, ceux qui ont eu un emploi de plus de 6 mois et ceux qui ont plus de 23 ans ; inversement, la réponse « le travail est exercé parce que les études laissent du temps libre » est sensiblement inférieure à la moyenne dans ces trois catégories.

Ce constat est très significatif des difficultés que peut poser le travail salarié des étudiants. Le travail en soi n'est évidemment pas en cause. Exercer une activité salariée peut se révéler bénéfique dans un certain nombre de situations, dans le cas par exemple de formations professionnelles fondées sur l'alternance ou en tout cas sur une activité pratique de terrain. On peut penser aux professions médicales et de santé ou à celles de l'enseignement. Par ailleurs, l'exercice d'une activité salariée peut participer de la construction personnelle notamment par l'acquisition d'une plus grande autonomie, d'une ouverture sur la vie professionnelle et constituer une expérience utile voire l'opportunité d'enrichir un CV. Elle peut enfin satisfaire la forte aspiration à l'indépendance de certains étudiants.

D'ailleurs, à l'échelle de l'Europe, le travail salarié pendant la période d'études est un modèle assez répandu. Dans cet ensemble, la France occupe une position intermédiaire.

Graphique 18 : Travail rémunéré en période d'études (en %)



Note : pour la Suisse, emploi régulier et emploi occasionnel ne sont pas distingués.
Source : enquête Eurostudent IV.

Toutefois, ces comparaisons ne prennent pas en compte la nature du travail, son volume et les conditions dans lesquelles il s'exerce. Or, c'est là le cœur de la question. Il faut en effet distinguer d'une part, l'activité rémunérée liée aux études - en particulier celle prise en compte dans l'évaluation des étudiants ou celle qui est intégrée dans l'organisation des enseignements- et d'autre part, l'activité rémunérée indépendante de la formation qui peut, dans certaines conditions, nuire à la réussite.

Le temps consacré au travail constitue l'autre élément déterminant : évidemment, un travail ponctuel pendant les vacances n'a pas les mêmes conséquences en termes d'études qu'un travail régulier tout au long de l'année, surtout si son volume horaire est égal ou supérieur à un mi-temps. Dans ce dernier cas, les conséquences sur la réussite peuvent être significatives comme le montre encore la dernière enquête de l'OVE.

Tableau 23 : probabilité de réussite en fonction de l'exercice d'une activité rémunérée, l'année précédant l'enquête (« odds ratios » ou « rapport des chances », référence : aucune activité)

Caractéristiques de l'activité rémunérée	Odds ratio
activité supérieure au mi-temps, liée aux études	1,55
activité inférieure au mi-temps, liée aux études	1,42
activité supérieure au mi-temps, non liée aux études	0,68
activité inférieure au mi-temps, non liée aux études	1,02

Lecture : si le ratio est proche de 1, la réussite dans les études est indépendante de l'exercice d'une activité rémunérée ; s'il est nettement supérieur à 1, l'exercice de l'activité est associée à une probabilité plus forte de réussite aux examens ; s'il est sensiblement inférieur, l'activité est associée à une moindre probabilité de réussite.

Source : enquête OVE 2010.

Comme on peut le voir, les chances de réussite sont significativement différentes selon que l'emploi est lié aux études (par exemple dans le cadre de l'alternance) ou non et, dans ce dernier cas, elles baissent sensiblement dès lors que l'emploi est supérieur au mi-temps.

Il convient de noter par ailleurs que cette enquête ne prend pas en compte les étudiants qui ont interrompu leurs études avant les examens. Or, l'existence d'un travail rémunéré peut rapidement détourner certains d'entre eux de la poursuite d'études : non seulement l'activité salariée peut conduire à l'échec dans les études mais, avant même que celui-ci ne soit véritablement intervenu, lorsqu'il est fortement anticipé par l'étudiant, elle peut précipiter le décrochage en devenant rapidement activité principale, puis exclusive⁸⁰.

Un tel processus d'abandon d'études est en lien étroit avec la situation économique des jeunes. Les activités dites « très concurrentes des études » concernent beaucoup plus souvent des étudiants dont les familles ont un bas niveau de revenus ou qui ne reçoivent pas d'aide de leur famille. 15 % des étudiants semi-indépendants qui ne reçoivent pas de bourse d'études, 22 % de ceux logés chez leurs parents, et 35 % des « décohabitants indépendants » sont dans cette situation⁸¹.

Les étudiants qui ne bénéficient ni de versement familial ni de bourse d'études et singulièrement ceux qui vivent de façon indépendante de leurs parents sont donc proportionnellement les plus nombreux à considérer le travail comme une nécessité vitale et à répondre que « le principal intérêt réside dans l'activité rémunérée, les études ne venant qu'au second rang ».

Il s'agit là, au regard de l'objectif d'amélioration de l'accès aux diplômes supérieurs, d'une question à traiter prioritairement.

⁸⁰ Elize Verley et Sandra Zilloniz, 2011, op. cit.

⁸¹ La mobilité des jeunes. Avis du Conseil économique, social et environnemental, adopté le 9 novembre 2011, sur le rapport de Jean-François Bernardin.

Le logement

La question du logement des jeunes et plus particulièrement des étudiants a déjà été abordée dans le cadre d'un avis récent du CESE sur la mobilité des jeunes et dont les préconisations sont toujours d'actualité⁸².

Le premier enjeu de la question du logement est bien celui de la mobilité et de l'accessibilité. Même si, dans les réponses aux enquêtes de l'OVE, les étudiants ne semblent pas en faire un critère central de leurs choix d'orientation, il est assez vraisemblable, qu'explicitement ou non, la possibilité d'être mobile intervient dans ces choix, notamment pour les familles modestes. Ce critère n'est sans doute pas étranger à la préférence pour la proximité qui a été mise en évidence pour les jeunes des milieux populaires. Il se combine avec d'autres éléments.

La difficulté de se loger à proximité du lieu d'études se traduit par de longs trajets, source de fatigue mais aussi de perte de temps, un temps qui autrement, pourrait être consacré au travail studieux. Un autre enjeu est celui de l'autonomie qui peut constituer un facteur de maturation et d'engagement dans un projet. Enfin, la qualité du logement peut être déterminante pour la qualité du travail studieux lui-même.

Le problème du logement ne se pose pas, à coup sûr, dans les mêmes termes pour tous. Il a une acuité particulière dans les grandes villes et singulièrement en Île de France, moindre dans d'autres zones, mais comme le rappelle l'avis sur la mobilité, 75 % des étudiants sont concentrés dans 30 villes seulement. Il varie aussi selon l'âge, les phénomènes de décohabitation s'amplifiant au cours du temps. Il est également corrélé à la situation financière et conjugale des parents.

Il n'en est pas moins généralement perçu comme un problème majeur aussi bien par les étudiants que par les familles.

L'enquête « Eurostudent » nous donne un aperçu comparatif de la situation des étudiants en deçà de 25 ans. Elle met en évidence deux groupes de pays, ceux d'Europe du nord essentiellement où les étudiants sont plus fréquemment en logement indépendant ou collectif, et les autres où domine le logement familial. La France est dans une position intermédiaire avec une forme d'équilibre entre logement familial et logement indépendant mais avec une particularité, la proportion relativement faible de logement collectif (12 %)⁸³.

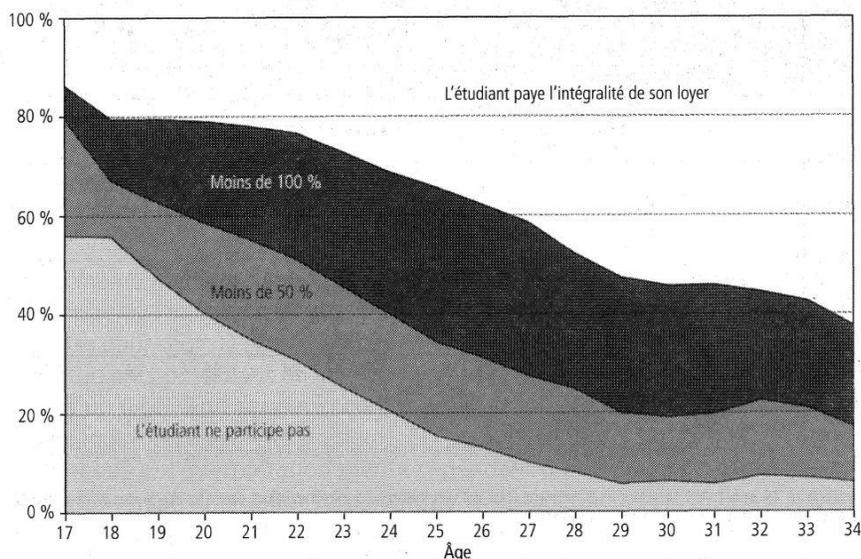
Cependant, cette seule comparaison statistique ne nous dit rien du véritable parcours du combattant que doivent, dans certaines régions, accomplir parents et enfants dès lors qu'il est indispensable de trouver un logement hors du domicile familial. Elle ne nous dit rien non plus du coût de ce logement.

En fait, le logement indépendant implique le plus souvent une forte contribution des familles, surtout pour les plus jeunes, comme l'illustre, a contrario, le graphique qui suit.

⁸² La mobilité des jeunes. Avis du Conseil économique, social et environnemental, adopté le 9 novembre 2011, sur le rapport de Jean-François Bernardin.

⁸³ Feres Belghith et Ronan Vourc'h, *Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants*. OVE Infos, n° 26, novembre 2011, pp. 1-5.

Graphique 19 : Contribution de l'étudiant au loyer



Note : moyennes mobiles d'ordre trois ans.

Champ : étudiants ne vivant plus chez leurs parents, âgés de moins de 35 ans.

Source : Enquête OVE, 2010/ *Les Mondes étudiants*, 2011, p. 198.

Cette indépendance « sous tutelle » est bien sûr un facteur d'inégalités supplémentaires car elle est très liée aux ressources des familles.

La source des problèmes rencontrés par les étudiants pour se loger est d'abord l'insuffisance des résidences collectives, en particulier celles gérées par les CROUS et, plus généralement, l'insuffisance notoire du parc locatif social dans notre pays. Cela crée une tension pour toutes les couches de la population et, singulièrement, pour les jeunes. Ceux-ci sont, de surcroît, pénalisés par leur absence de revenu stable et la méfiance des bailleurs qui exigent des garanties parfois exorbitantes. La question des cautions exigées à l'entrée dans le logement est d'autant plus prégnante que les dispositifs de caution collective qui commencent à se mettre en place sont encore embryonnaires.

Par ailleurs, l'absence d'un organisme unique en charge de l'ensemble du logement étudiant, qu'il soit en résidence collective ou dans le parc privé, accroît les difficultés des jeunes et de leurs familles, livrés à eux-mêmes dès lors qu'ils n'ont pu accéder à une résidence universitaire.

Il convient enfin de souligner qu'un certain nombre de personnes, entendues dans le cadre de la préparation de ce rapport, ont insisté sur les particularités des locataires que sont les étudiants : locataires à relativement court terme, confrontés à des besoins de mobilité temporaire, ils sont confrontés aux rigidités du système de location, généralement conçu pour des occupants à moyen ou long terme. De surcroît, comme la réglementation permet d'augmenter le loyer à chaque changement de bail, la rotation des étudiants dans leur logement (combinée avec la faiblesse de l'offre) constitue un facteur supplémentaire de hausse des prix.

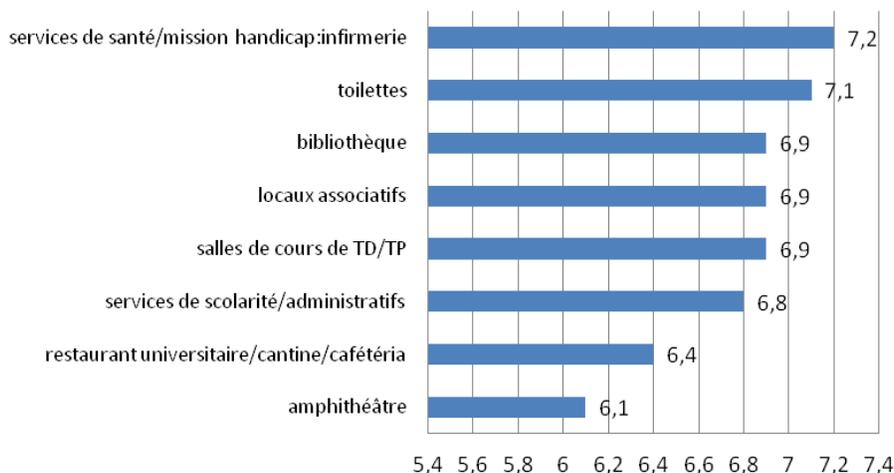
Cette question du logement étudiant devrait être traitée par les pouvoirs publics en s'appuyant, notamment, sur les recommandations que notre Conseil a déjà faites ou qu'il pourrait faire prochainement dans le cadre d'une saisine sur le logement autonome des jeunes.

Des difficultés propres aux étudiants en situation de handicap

□ L'accessibilité physique

La loi prévoyait que l'accessibilité des bâtiments devait être réalisée en 2010. Faute de moyens, les travaux sont loin d'être achevés. Il reste encore beaucoup à faire, aussi bien pour les locaux d'enseignement que pour ceux du CROUS et pour le logement étudiant. Pourtant l'enquête de « Droit au Savoir » fait apparaître une relative satisfaction parmi les étudiants handicapés. Invités à donner une note de 1 à 10, les étudiants interrogés ont attribué une note moyenne de 6,9 aux locaux qu'ils fréquentent. Mais cette moyenne cache des différences sensibles. Ainsi, un étudiant sur quatre se déclare insatisfait de l'accès aux amphithéâtres, à la cafeteria, au restau U, aux bibliothèques. Ce sont donc les lieux les plus régulièrement utilisés dans la vie étudiante qui recueillent le plus fort taux d'insatisfaction. La satisfaction varie aussi en fonction de la nature du handicap. La moitié des déficients visuels et moteurs sont insatisfaits de l'accessibilité aux lieux d'enseignement tandis qu'un tiers d'entre eux et un tiers des jeunes en situation de handicap psychique se déclarent insatisfaits de l'accès aux toilettes.

Graphique 20 : Satisfaction à l'égard de l'accessibilité des différents espaces du lieu d'études (note sur 10)



Source : Enquête sur le ressenti et le vécu des conditions de vie et d'études des jeunes en situation de handicap de plus de 16 ans. Droit au savoir, mars 2012, p. 5.

□ L'accessibilité pédagogique

Au-delà de l'accessibilité physique, se pose la question de l'accessibilité pédagogique et de la prise en charge des handicapés à leur entrée à l'université. De ce point de vue la situation s'est sans doute améliorée : même si leur statut et leurs moyens sont variables toutes les universités ont une mission ou un correspondant « handicap » identifié auquel peuvent s'adresser les étudiants.

De surcroît, les services universitaires de santé sont généralement missionnés pour évaluer les besoins liés au handicap. D'après l'enquête précitée de HandiU, deux tiers des étudiants en situation de handicap sont soit suivis régulièrement, soit en contact avec ces services.

Le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'un plan d'accompagnement des études a sensiblement augmenté : 58 % bénéficient aujourd'hui d'un plan formalisé, 8,9 % d'un plan non encore formalisé mais près du tiers ne bénéficient encore d'aucun plan.

En général, l'accessibilité pédagogique se traduit par une aide humaine, le plus souvent à la prise de note, (fréquemment assurée par d'autres étudiants parfois rémunérés par l'université) mais aussi au codage, à l'interprétariat... Toutefois, la majorité des étudiants en situation de handicap ne bénéficient d'aucune aide humaine.

Tableau 24 : Aides humaines dont bénéficient les étudiants en situation de handicap

Nature de l'aide	Nombre	% des étudiants handicapés
Preneur de note	1600	13,3
Soutien pédagogique ou tutorat en raison de la situation de handicap	469	3,9
Autre aide humaine spécifique	273	2,3
Interprète	70	0,6
Codeur	19	0,2
Aucune aide humaine spécifique	6843	56,8

Taux de réponse 76,9 %.

Source : Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2010-2011 et évolution. Enquête Handi U.

La modalité la plus répandue de prise en compte du handicap est sans doute l'aménagement des examens qui concerne 77,6 % des étudiants, essentiellement par une majoration du temps des épreuves.

En fait, au delà des chiffres, il faut bien voir que les besoins des étudiants handicapés ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux des lycéens, parce que le handicap évolue et parce que les enseignements sont différents. Les besoins sont souvent plus pointus, variables dans le temps et en fonction des cours suivis. Ils peuvent nécessiter une connaissance particulière des disciplines, parfois même une véritable professionnalisation des aidants et peuvent rendre nécessaire une adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants. Or, il est loin d'être évident que les modalités généralement mises en œuvre prennent bien en compte cette diversité des besoins.

Par ailleurs, se pose la question de l'aide au travail personnel à domicile. Selon l'enquête de « Droit au Savoir » la moitié des étudiants interrogés déclarent qu'une aide leur est nécessaire dans ce domaine, avec des besoins de nature différente selon le handicap. Or, toujours dans la même enquête, la moitié des étudiants interrogés se déclarent insatisfaits de cette aide. Celle-ci passe d'abord par la famille (86 % pour les lycéens et 47 % pour les étudiants).

Les personnels

Dans l'année universitaire 2009-2010, environ 150 000 personnes étaient employées dans les établissements dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche : 93 000 enseignants et enseignants chercheurs et 56 600 personnels dits non enseignants exerçant d'autres fonctions (administratives, techniques, sociales, de santé ou de bibliothèque).

Les personnels enseignants se répartissent en trois grandes catégories, représentées différemment selon les établissements et les spécialités : d'une part les enseignants chercheurs (maîtres de conférence et professeurs), d'autre part les enseignants du second degré affectés (PRAG et PRCE), enfin, les enseignants non permanents (ATER, enseignants associés, vacataires...).

Des enseignants plus nombreux mais des besoins de suivi et d'encadrement accrus des étudiants

Le nombre des enseignants a augmenté de 9,4 % sur 10 ans⁸⁴ mais cette augmentation recouvre des réalités variables. En 2009, suite au conflit qui a fortement secoué les universités, le Premier ministre a pris la décision de les exonérer de la règle du non remplacement d'un départ à la retraite sur deux, marquant ainsi une volonté de prise en compte particulière de leurs besoins d'encadrement. Mais cette même année 2009 a connu une augmentation de 3,7 % du nombre d'étudiants qui, comme nous l'avons vu, constituent pour partie, une population peu préparée aux études universitaires et nécessitant un encadrement bien plus important que par le passé.

Il faut, de surcroît, avoir à l'esprit que le budget du ministère ne fixe qu'un plafond d'emploi. Les établissements, dans le cadre de l'autonomie budgétaire, peuvent donc faire le choix de ne pas atteindre ce plafond pour consacrer à d'autres fins, les crédits ainsi épargnés : par exemple, dans les universités qui connaissent actuellement des difficultés financières, des emplois n'ont pas été pourvus pour alléger ce déficit. Il est donc difficile de se faire une idée précise des effets de la décision du Premier ministre et les organisations syndicales de personnels et d'étudiants auditionnées semblent se rejoindre pour dénoncer le sous-encadrement des universités tant en personnels enseignants qu'en personnels administratifs.

D'une manière générale, il faut souligner la difficulté d'avoir une vision claire de la situation de l'emploi et des besoins des universités en ce domaine. Ce phénomène, accentué par l'hétérogénéité des systèmes informatiques des universités, est parallèle à l'opacité des

⁸⁴ L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, ministère de la Recherche et de l'enseignement supérieur, éditions 2010 et 2011.

modes de financement que nous évoquons plus loin et nécessiterait que des mesures soient prises pour parvenir à une gestion pertinente et transparente des ressources humaines.

Mais au-delà de la question du nombre des enseignants chercheurs au regard des besoins de formation des étudiants, se pose celle de leur démographie : près d'un quart d'entre eux vont partir à la retraite d'ici 2022⁸⁵. Il s'agit à la fois d'un défi qu'il importe d'anticiper et d'une opportunité offerte en termes de formation pédagogique de ces personnels.

En effet, la problématique de l'enseignement et de l'encadrement des étudiants implique que soient abordées, à côté de la question du nombre d'enseignants, d'autres caractéristiques tout aussi importantes au regard de l'objectif de réussite des étudiants en premier cycle, tels que la formation de ces mêmes enseignants, leur carrière, la définition de leur mission et de leurs obligations et le contenu réel de celles-ci, l'appui technique et administratif dont ils peuvent disposer.

Une formation pédagogique des enseignants très insuffisante

En premier lieu, seule une minorité de ces enseignants a bénéficié d'une formation pédagogique : il s'agit des PRAG ou PRCE et des enseignants chercheurs qui ont précédemment exercé comme enseignants du premier ou second degré. Encore cette formation a-t-elle pu être elle-même relativement limitée, en fonction de la période et des modalités de recrutement dans les corps considérés. Pour les autres, elle est inexistante, le recrutement se faisant quasi exclusivement sur la base de la recherche.

Il faut ajouter que, dans la hiérarchie implicite des disciplines universitaires, les sciences de l'éducation et la didactique des disciplines font partie de celles qui sont les moins prestigieuses et qui offrent le moins de perspectives de carrière brillante, car jusqu'à une période récente, la formation professionnelle des enseignants ne relevait pas de l'université *stricto sensu*.

Des carrières qui valorisent la recherche aux dépens de l'enseignement

En cohérence avec ce constat, un autre s'impose : pour les enseignants chercheurs, dont la mission est pourtant triple, l'activité de recherche est, de loin la plus déterminante pour la carrière ; c'est sur cette base que se font les recrutements et généralement les promotions. En fait, l'évaluation des établissements et leur rang dans les hiérarchies nationales et internationales dépendent avant tout de l'activité de recherche et de ses succès ou, pour être plus précis, des publications auxquelles elle donne lieu dans un certain nombre de revues de référence.

Bien plus, nombre d'enseignants du second degré ou d'enseignants non permanents sont en poste à l'université parce qu'ils conduisent une activité de recherche et souhaitent à terme être recrutés sur un emploi d'enseignant chercheur.

⁸⁵ Henri Léridon, L'avenir de la recherche en France : perspectives démographiques. Population et société, n° 403, juillet-août 2004, p. 3.

À l'évidence, ce contexte ne pousse pas à une prise en charge déterminée des questions pédagogiques. Un enseignant chercheur qui consacre la majorité de son temps aux activités d'enseignement est généralement perçu comme ayant renoncé à la recherche et à des perspectives de carrière.

Le poids croissant des tâches administratives et gestionnaires dans l'emploi du temps des enseignants

La question d'un temps de travail divisé entre des activités multiples, aux dépens des missions premières des enseignants chercheurs, apparaît comme tout aussi essentielle. Certes, les enseignants chercheurs ne doivent que 192 heures d'enseignement annuelles mais il convient de ne pas oublier qu'une heure d'enseignement s'accompagne d'un temps important de préparation et de correction (d'autant plus lourd en premier cycle que les amphithéâtres sont surchargés) et que les enseignants chercheurs ont par ailleurs de multiples tâches d'ordre administratif (organisation des examens, participation à la gestion des établissements ou de leurs composantes, dossiers d'évaluation de leurs recherches, dossiers de financements...) ou de diffusion des résultats de leur recherche (publications, colloques...). La plupart des témoignages expriment d'ailleurs le sentiment que ces tâches se sont alourdies ces dernières années, avec les réformes intervenues tant en matière d'autonomie que d'évaluation. Le temps consacré à ces multiples activités est perçu comme éminemment contradictoire avec la recherche qui est aussi bien, par goût que par nécessité, souvent considérée comme le cœur de métier des enseignants chercheurs.

Quant aux enseignants du second degré en poste à l'université, leurs obligations de service atteignent le double de celles des enseignants chercheurs et leur activité va souvent bien au-delà du seul enseignement. Ils participent aussi à la gestion des formations et une partie d'entre eux conduit un travail de recherche. Le sentiment de surcharge est donc également partagé.

Des dispositions réglementaires permettent certes d'alléger leur service lorsqu'ils sont investis dans un travail de recherche, tout comme existent des possibilités d'allègement pour les maîtres de conférence fraîchement recrutés, mais elles n'ont rien d'obligatoire et les moyens correspondants doivent être pris sur la dotation globale des établissements, ce qui est particulièrement dissuasif.

Enfin, un dernier aspect mérite d'être soulevé : il s'agit de la faiblesse de l'appui dont disposent les enseignants dans leur mission d'enseignement et la nécessité dans laquelle ils se trouvent de pallier directement le manque de personnel administratif ou technique.

Stéphane Beaud, dans son propos, rappelait que l'on enseigne d'autant mieux qu'on a du temps pour la recherche. Or, le souci de nombreux universitaires est que ce temps leur fait de plus en plus souvent défaut. On ne peut s'étonner dans ces conditions que le temps consacré à l'enseignement et aux rapports avec les étudiants de premier cycle ne soit pas toujours leur préoccupation première, d'autant plus que, faute de formation pédagogique, ils se sentent souvent démunis face à un public dont ils n'ont pas toujours l'expérience et qui n'est pas lui-même suffisamment préparé au travail universitaire.

Conclusion : Financement, gouvernance de l'enseignement supérieur et réussite des étudiants

Le constat qui précède fait ressortir deux évolutions majeures.

- Le processus de massification de l'enseignement supérieur et le fait que la poursuite d'études tende à s'imposer, du moins dans les esprits, comme la norme, ont fait émerger de nouveaux profils d'étudiants, souvent peu préparés par leur scolarité antérieure à des études supérieures longues. Pourtant, en raison des déficiences de l'orientation et du jeu complexe de la sélection, ils représentent une part croissante des étudiants inscrits dans des licences universitaires, avec un risque d'échec considérable compte tenu de l'insuffisance de leur prise en charge.
- Parallèlement, les universités ont connu un affaiblissement graduel de leur attractivité, mises à part quelques spécialités attractives dont elles ont traditionnellement le quasi monopole comme médecine ou droit. De ce fait, elles se voient souvent privées des « meilleurs » bacheliers au profit des filières dites sélectives, classes préparatoires aux grandes écoles mais aussi IUT, STS et écoles diverses à vocation professionnelle. Inversement, elles subissent une montée des inscriptions « par défaut » dont un certain nombre correspondent à des situations d'attente et d'intégration différée dans des filières non universitaires (souvent des STS et des écoles de santé).

Même s'ils ne permettent qu'un suivi grossier des destins des étudiants, les indicateurs de la réussite en premier cycle universitaires sont globalement mal orientés (seul un étudiant sur trois obtient la licence en trois ans ; la moitié seulement des bacheliers inscrits en première année passent en deuxième année l'année suivante) et ils sont franchement catastrophiques pour les bacheliers professionnels, nombreux à abandonner leurs études. S'ajoute à cela que des conditions de vie plutôt difficiles peuvent constituer, pour un nombre croissant d'étudiants, un obstacle supplémentaire sur la voie de la réussite.

Les universités qui accueillent encore aujourd'hui la majorité des étudiants (56 % en 2010) ne constituent certainement pas, dans les conditions actuelles, un instrument susceptible de servir avec toute l'efficacité voulue, nos ambitions européennes et nationales d'élévation continue du niveau d'éducation et de qualification.

Dans le cadre de l'autonomie dont elles disposent, les universités ont certes pris elles-mêmes des initiatives touchant au contenu et à l'organisation des enseignements ainsi qu'à l'accueil des étudiants. De son côté, le ministère a affiché des objectifs par le biais de dispositifs tels que la procédure dite d'orientation active ou, de manière très emblématique, du plan « réussir en licence ». Or, la complémentarité et l'articulation entre les décisions propres à chaque université et les orientations et inflexions générales que l'État a l'ambition de donner, sont aujourd'hui peu lisibles. Plus globalement, une question essentielle porte sur les modalités de financement et de gouvernance de l'enseignement supérieur : peuvent-elles permettre de relever le défi de la démocratisation et de la réussite de l'enseignement supérieur ?

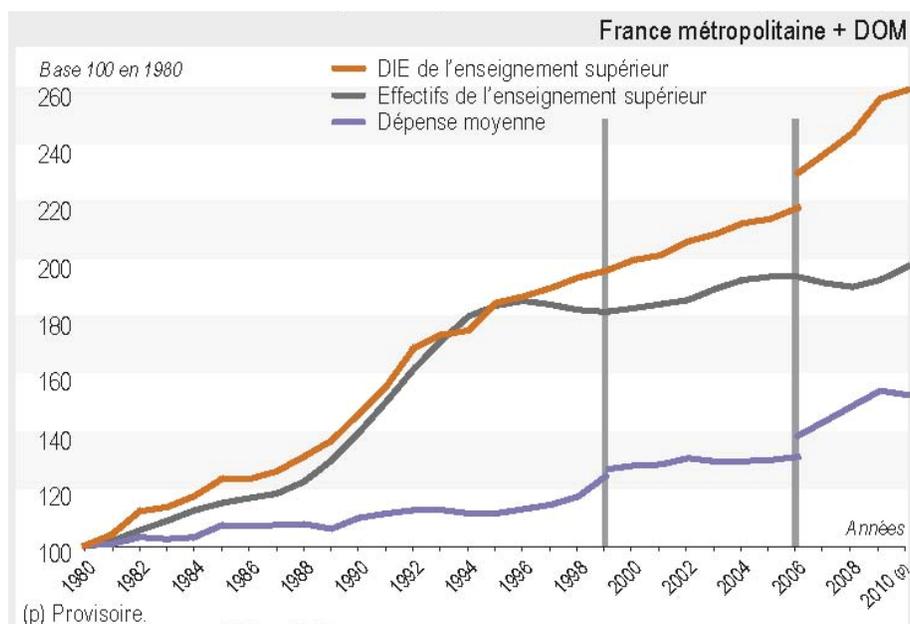
Il est parfois difficile de se faire une opinion précise sur le financement de l'enseignement supérieur français et de son évolution. En effet, selon le périmètre et les indicateurs choisis, les résultats peuvent différer sensiblement. C'est par exemple le cas en matière de comparaisons internationales, mais le problème se pose aussi pour la France où les comparaisons budgétaires dans la durée sont loin d'être simples⁸⁶.

Néanmoins, un certain nombre d'éléments peuvent être repérés et interprétés sous réserve d'un minimum de précautions méthodologiques.

Les moyens alloués à l'enseignement supérieur : un effort relatif dans la longue durée

Les moyens alloués à l'enseignement supérieur ont, sur une longue période, augmenté de façon importante mais, dans le même temps, des progrès considérables ont été réalisés en matière d'accès à l'enseignement supérieur, comme nous l'avons souligné au début de ce rapport. Ainsi, entre 1980 et 2009 la Dépense intérieure d'éducation (DIE) consacrée au supérieur a été « multipliée par 2,5 en prix constants ». Pourtant, en raison de la forte augmentation du nombre d'étudiants, la dépense moyenne par étudiant n'a progressé que de 41,1 % contre 64,6 % pour le second degré dont les effectifs ont moins augmenté⁸⁷.

Graphique 21 : Comparaison de l'évolution de la DIE, de la dépense moyenne et des effectifs du supérieur (indice base 100 en 1980, prix 2010)



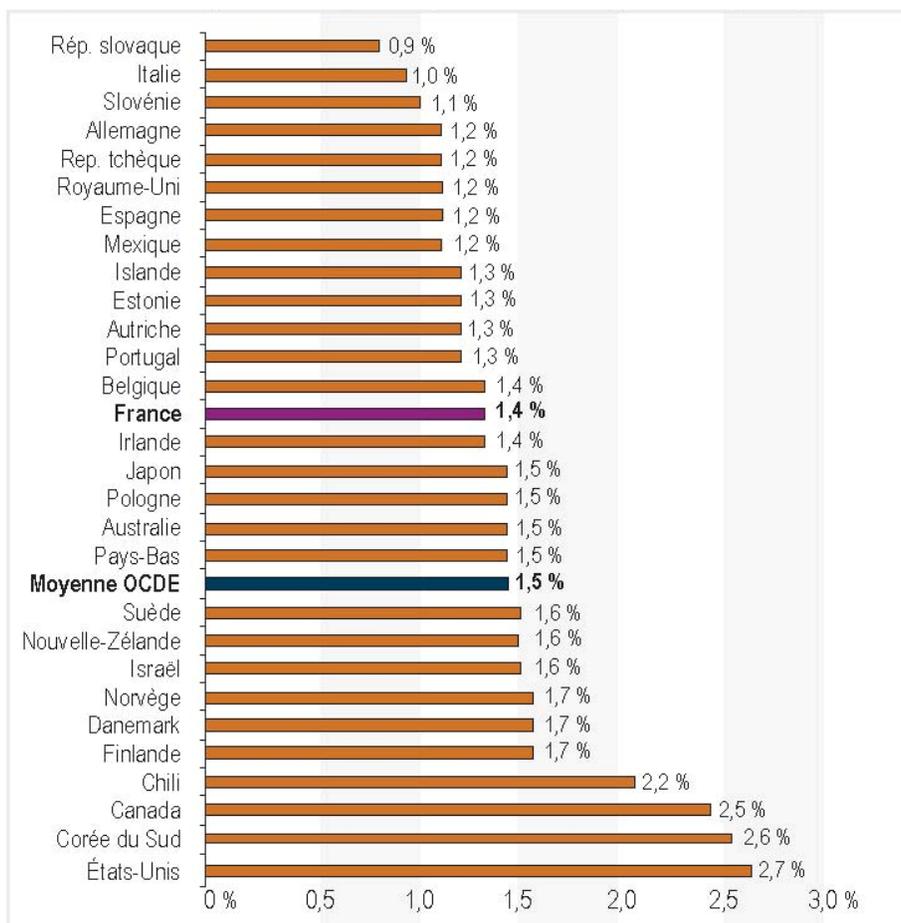
Ruptures de séries en 1999 et 2006.
Source : MENJVA-MESR-DEPP.

Pour la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement supérieur, la France se situait, en 2008, un peu en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE.

86 Une modification portant sur le périmètre pris en compte, intervenue en 2006 à la suite de la mise en œuvre de la LOLF, rend délicat l'exercice de comparaison dans le temps.

87 L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. Éditions 2010 et 2011, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

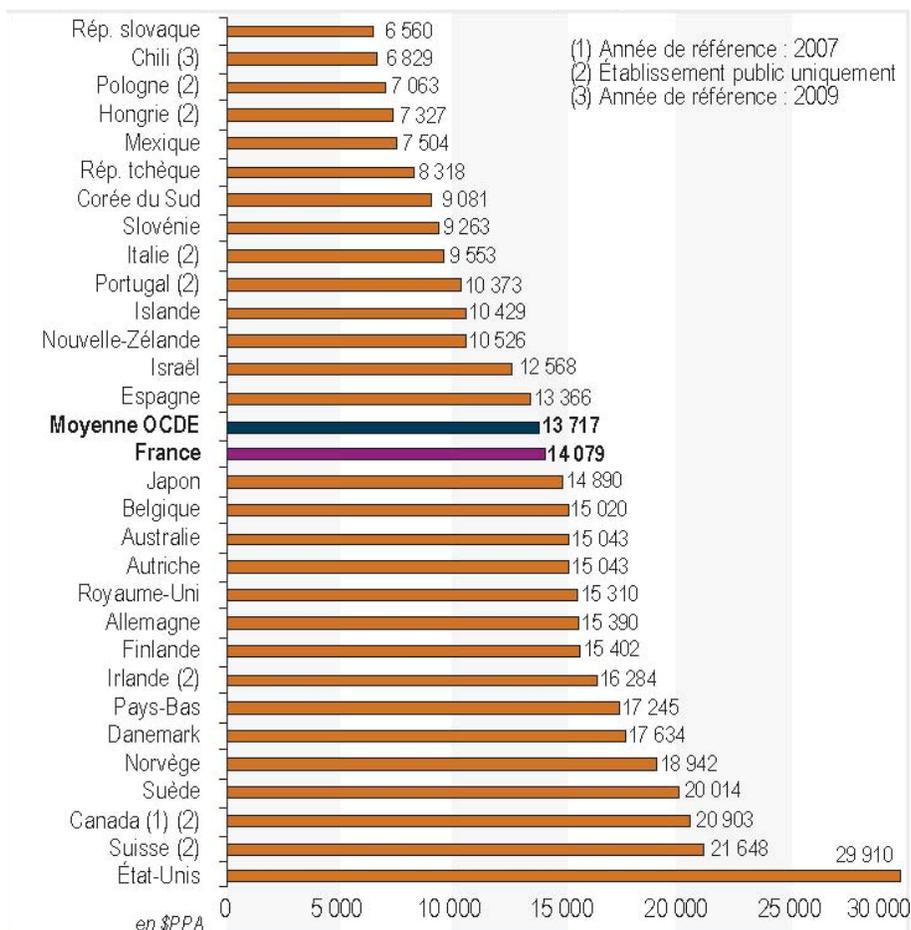
Graphique 22 : Dépenses annuelles des établissements pour l'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB (2008)



Source : OCDE, Regards sur l'Éducation, 2011.

Quant à la dépense par étudiant, elle dépasse légèrement la moyenne des pays de l'OCDE ce qui situe la France en 16^e position des vingt-neuf pays ayant répondu à l'enquête.

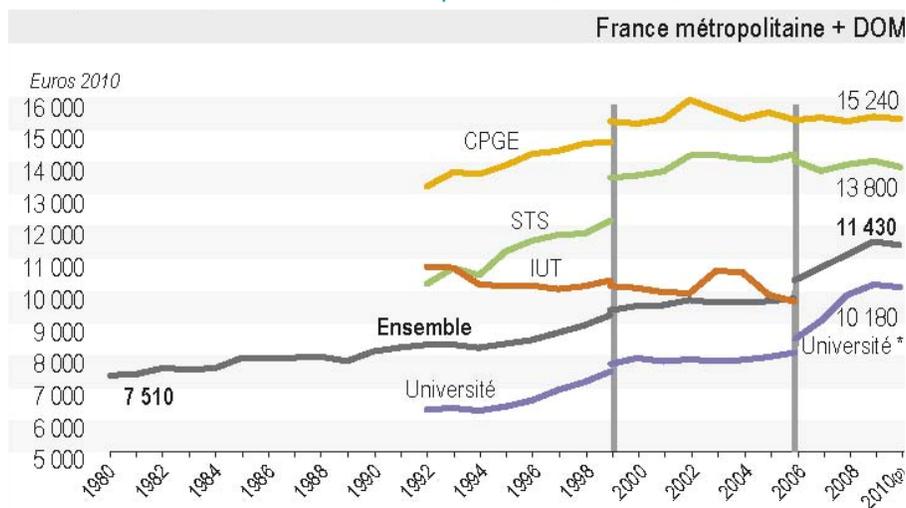
Graphique 23 : Dépenses annuelles des établissements par étudiant pour l'enseignement supérieur en \$PPA (2008)



Source : OCDE, Regards sur l'Éducation, 2011.

Mais au-delà de cette dépense moyenne, c'est aussi la forte disparité entre les différentes voies de l'enseignement supérieur qui caractérise notre pays.

Graphique 24 : Évolution de la dépense par étudiant selon la filière aux prix 2010 (1980-2010)



Lecture : ce graphique présente deux ruptures de série : en 1999, rupture due à la rénovation du Compte de l'éducation (métropole + DOM) ; en 2006, rupture due à la modification des règles budgétaires et comptables de l'Etat (LOLF).

* La réforme de la LOLF ne permet plus de repérer les dépenses des IUT, qui sont depuis 2006 intégrées aux universités.

Source : MENJVA-MESR-DEPP.

La dépense la plus faible est celle associée aux étudiants en université, malgré un léger rattrapage dans la période récente. Encore ce rattrapage n'est-il qu'en grande partie apparent, car depuis 2007, le coût des étudiants en IUT, jusqu'alors individualisé, est intégré à ce calcul, ce qui a contribué à la hausse de l'indicateur « université ».

Cette faiblesse relative de la dépense dans les universités est bien évidemment à mettre en relation avec le peu d'encadrement spécifique dont bénéficient leurs étudiants, en particulier pendant les deux premières années⁸⁸.

Sur le moyen-long terme, l'effort budgétaire consenti en faveur des universités peut finalement être jugé très relatif. Il n'a en tout cas pas été à la hauteur des besoins pédagogiques nés de la massification de l'enseignement supérieur.

Le sous-financement des universités a d'ailleurs été maintes fois souligné. En 2007, le vote de la loi LRU s'est accompagné d'un engagement gouvernemental à pallier cette faiblesse. Des crédits supplémentaires ont bien été débloqués. Pour accompagner le passage à l'autonomie et pour mettre en œuvre les différents « plans » décidés par le ministère (plan « carrières », plan « réussite en licence », initiatives d'excellence, opération « campus »), l'enseignement supérieur a été largement exonéré des mesures transversales de réduction des dépenses publiques. « Les universités ont bénéficié sur la période 2007-2012, de moyens humains et financiers importants et en hausse régulière. Le montant total des crédits budgétaires et extrabudgétaires alloués aux universités est ainsi passé de 10,6 milliards € à 12,8 milliards €, ce qui correspond à une hausse de 20,5 % sur la période. [...] L'importance des

⁸⁸ La troisième partie du présent rapport analyse de façon détaillée cette insuffisance des universités et ses conséquences sur des bacheliers qui s'adaptent difficilement à leurs nouvelles conditions d'études.

moyens supplémentaires consentis ne signifie toutefois pas nécessairement que les universités ont vu augmenter leurs marges de manœuvre, l'octroi de certaines ressources ayant été accompagné de nouvelles dépenses»⁸⁹.

- **Une autonomie qui soulève de nouvelles questions**

Malgré cet effort récent et une certaine diversification des ressources des universités, les budgets restent étriqués. Leur croissance récente est en effet très loin d'avoir permis un rattrapage au regard de la disproportion entre l'augmentation spectaculaire du nombre d'étudiants et l'évolution des moyens au cours des trois décennies précédentes. Le financement est à près de 90 % d'origine publique, et l'État en assure encore l'essentiel mais la part des collectivités territoriales, particulièrement des régions, est de plus en plus conséquente bien que l'enseignement supérieur ne fasse pas partie de leurs compétences obligatoires⁹⁰. Quant aux ressources propres (droits d'inscription, activité de formation continue, prestations de service et activité de recherche), elles connaîtraient une croissance modérée et représenteraient aujourd'hui, selon les établissements, 8 à 15 % des ressources. D'une manière générale, la multiplicité des acteurs concernés et des sources de financement rend particulièrement difficile la connaissance précise de l'allocation aux universités et de l'utilisation qu'elles en font.

Le principe d'autonomie mis en œuvre par la loi LRU et le passage aux compétences élargies ont transformé les conditions et les enjeux de la gestion financière des universités. Le transfert de la masse salariale des personnels, jusque là rémunérés par l'État, a provoqué le quadruplement des masses financières dont elles assurent la gestion. Elles disposent d'une grande liberté dans l'utilisation de ce budget global et dans sa répartition entre les différentes actions. Ainsi, il n'y a plus aujourd'hui aucun « fléchage » des crédits destinés aux IUT ou à la formation des enseignants. Les défaillances constatées dans la mise en œuvre du plan « réussite en licence » constituent une illustration de la complexité qu'il y a à mener une politique publique à l'échelle nationale, dans le nouveau contexte financier et institutionnel.

Dans le même temps, les modes de répartition entre les établissements, des crédits du budget de l'État ont profondément évolué. On est passé de systèmes d'allocation des crédits fondés sur une évaluation des besoins à un système fondé sur les besoins et sur la performance. Le système SYMPA (Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité) a été mis en place en 2009 afin de répartir entre les universités, les moyens fixés par la loi de finances, en fonction de leur activité et de leurs performances. Cette référence à la performance et aux résultats lors de l'attribution des crédits aux universités constitue la novation la plus visible dans ce nouveau système.

Depuis cette date, une enveloppe unique (en principe) destinée à la fois à financer la masse salariale et le fonctionnement est attribuée, pour 80 %, en fonction de l'activité et pour 20 %, en fonction de la performance. Une part de ces crédits « performances » est négociée dans le cadre du contrat quadriennal de financement de chaque université⁹¹.

⁸⁹ Cadrage macroéconomique des moyens humains et financiers alloués aux universités depuis 2007. Rapport établi par Florence Lutsman, Pascal Aimé, Philippe Bezagu, Bernard Dizambourg, Victoire Paulhac, Justine Coutard Inspection générale des finances et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, avril 2012, p. 1.

⁹⁰ La part du financement public est évaluée par l'OCDE, pour 2008, à 81,2 %, établissements privés compris.

⁹¹ Sénat, Rapport d'information au nom de la commission des finances et de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la mise en place du volet budgétaire et financier de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités et sur le nouveau système d'allocation des moyens des universités. Rapporteurs : Philippe Adnot et Jean-Léonce Dupont pp. 16-14.

Tableau 25 : Présentation simplifiée du modèle SYMPA sur base des crédits répartis en 2009

	Enseignement	Recherche	Pilotage/gestion vie étudiante	Total
Activité	60 %	20 %		80 %
			-	1176 M€
	Nombre d'étudiants présents aux examens	Nombre d'enseignants « chercheurs publiant »		
Performance	5 %	15 %		20%
	Part « calculée » sur la base de critères nationaux (80% de la part performance)			294 M€
	4 %	12 %		16 %
	-valeur ajoutée Réussite licence ;	-Cotation unités de recherche	-	235,2M€
	-nombre de diplômés en master			
	Part « négociée » dans le contrat quadriennal (20 % de la part performance)			4 %
				58,8M€
	-Passage L1/L2;	- ressources issues de la valorisation	- autoévaluation ;	
	-réussite en L3;	- <i>insertion des docteurs (1)</i>	-pilotage immobilier ;	
	-part des mentions M à faible effectifs;		-recrutement externes ;	
	- <i>taux d'insertion (1)</i>		-ouverture des bibliothèques	
	+ Engagements spécifiques			
	Total (2)	65 %	35 %	
955,5M€		514,5M€		1470 M€

(1) Critères futurs.

(2) Ce total (1 470 millions d'euros) comprend uniquement les crédits répartis par le modèle et non les crédits liés à l'initialisation du modèle (compensation pour emplois manquants, financement de l'excédent d'initialisation) ou à des chantiers spécifiques (plan « Licence » et chantier « carrière »).

Source : Sénat, Rapport d'information au nom de la commission des finances et de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la mise en place du volet budgétaire et financier de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités et sur le nouveau système d'allocation des moyens des universités. Rapporteurs : Philippe Adnot et JeanLéonce Dupont.

L'activité est donc mesurée à partir de deux critères : le nombre d'étudiants se présentant aux examens et le nombre d'enseignants chercheurs publiant selon les normes de l'AERES. Quant à la performance, elle est mesurée, pour sa part « calculée », à partir du taux de réussite en licence, du nombre de masters délivrés et de la qualité des unités de recherche.

Le caractère prétendument global du nouveau système n'est, dans les faits, que très incomplètement réalisé. Non seulement il n'intègre pas les programmes spécifiques comme le plan licence, les « Initiatives d'Excellence » (financées dans le cadre du « Grand Emprunt ») ou les financements sur projets de l'ANR et les contributions des organismes de recherche - ce qui est compréhensible - mais, de manière plus surprenante, lui échappe la masse salariale transférée aux établissements jouissant de responsabilités et compétences élargies, masse qui représente pourtant 70 à 80 % de leur budget⁹². En outre, « *le fait qu'au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et du ministère du Budget, les acteurs comme les canaux d'allocation des moyens aux universités demeurent pluriels et dispersés [...], en dépit d'une tentative de rationalisation du mécanisme d'allocation des moyens, complexifie l'accès aux données comme l'analyse et la lisibilité des montants in fine consentis aux université* »⁹³.

Cette nouvelle architecture budgétaire est, au total, pour le moins compliquée. Elle semble poursuivre deux objectifs principaux :

- dans le nouveau contexte d'autonomie conserver, aux pouvoirs publics la capacité de conduire une politique globale en orientant par des modulations et des incitations financières, les projets et les pratiques des universités ;
- évaluer et contrôler les résultats et la performance dans une optique de renforcement de la position des universités françaises dans la compétition internationale.

Elle a fait, lors de sa mise en œuvre, l'objet de plusieurs critiques.

La variété et la complexité des procédures conduit parfois à l'opacité. Ce serait le cas pour l'attribution des crédits associés à la performance et « négociés » dans le cadre des contrats quadriennaux passés entre l'État et les universités, que certains acteurs jugent « relativement légers et peu explicites »⁹⁴. En pratique, ces faiblesses du modèle SYMPA contribuent à vider la contractualisation de l'essentiel de sa substance.

Plus fondamentalement, ce que certains observateurs retiennent des débuts du nouveau système, est qu'il a négligé la situation de départ des universités et qu'il aboutit à favoriser les plus grosses universités scientifiques et les universités thématiques (droit, sciences-santé) mais place les petites universités pluridisciplinaires en situation délicate⁹⁵.

Pour le premier cycle, les évaluations sur des critères de réussite ne prennent pas suffisamment en compte les différences initiales entre les publics d'étudiants, qui peuvent être très marquées d'une université à l'autre.

92 Le montant de la masse salariale transférée à l'établissement qui accède à l'autonomie est en effet fixé sur la base des crédits exécutés l'année précédente et actualisé ensuite selon des modalités particulières de calcul. Cf. Rapport de l'Inspection générale des finances et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, op. cit. avril 2012, p. 17.

93 Rapport de l'Inspection générale des finances et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, op. cit. avril 2012, p. 1.

94 Audition de M. Camille Gallap, président de l'université du Havre, au CESE, 6 mars 2012.

95 André Legrand, 2009, op.cit. p. 219.

En termes d'encadrement administratif et financier, élément évidemment stratégique dans le cadre du passage à l'autonomie et aux compétences élargies, les inégalités de départ entre les universités n'ont pas non plus été traitées. De surcroît, le coût de l'autonomie, lié à la mise en place de fonctions nouvelles (service de contrôle de gestion, bureaux d'aide sociale, renforcement de la RH...), est plus difficilement absorbé par les universités de petite taille⁹⁶.

Des ajustements ont cependant été apportés après coup au modèle initial afin de mieux prendre en considération les situations concrètes, ce qui ne contribue évidemment pas à sa lisibilité⁹⁷.

Finalement, si les nouvelles procédures de financement sont critiquées pour leur très grande complexité, elles sont aussi accusées de recourir à des critères d'évaluation trop simples, qui ignorent les réalités locales des établissements et négligent les besoins spécifiques de certaines de leurs structures internes, IUT, écoles d'ingénieurs, IUFM. Cette dénonciation du caractère technocratique d'une démarche coupée du terrain rejoint le reproche fait à l'ensemble du système de pilotage de s'exonérer des nécessités d'une politique d'aménagement du territoire.

Cependant, le rapport précité de l'IGF et de l'IGAENR conclut à une forme de neutralisation du modèle SYMPA : « *son utilisation marginale semble conduire à une réallocation limitée des moyens entre les universités* ».

Il est vrai qu'entre 2009 et 2012, l'application du nouveau système d'allocation des ressources n'a pas, à proprement parler, fait de perdant puisque toutes les universités ont vu leur dotation de base augmenter. Cette progression s'est toutefois inscrite dans une fourchette très large, comprise entre 6 % et 49 % selon les établissements, ce qui ne dissipe pas toutes les craintes pour l'avenir. L'opacité du nouveau modèle semble traduire la difficulté que les pouvoirs publics ont à concilier deux priorités ou deux stratégies : d'une part, concentrer les efforts pour favoriser l'émergence de quelques pôles d'excellence universitaires capables de soutenir la comparaison avec les universités étrangères les plus prestigieuses ; d'autre part, favoriser la réussite effective d'un nombre toujours plus grand de jeunes dans l'enseignement supérieur, ce qui implique de ne pas négliger le premier cycle et de maintenir des moyens d'enseignement sur tout le territoire.

Cette tension encore non résolue est, pour une grande partie des milieux universitaires, une source profonde d'inquiétude d'autant qu'une part significative des crédits des universités relève aujourd'hui de la négociation ou d'appels à projets et peut ainsi être régulièrement remise en cause, avec un risque non négligeable pour la continuité de l'effort réalisé dans la lutte contre l'échec en premier cycle. Cette contradiction s'est trouvée exacerbée par la politique des laboratoires d'excellence (Labex) et des initiatives d'excellence (Ibex) qui a amené les universités à donner la priorité à d'autres objectifs que ceux de la réussite des étudiants, afin d'être éligibles aux appels d'offres (groupement de laboratoires, restructurations internes, rapprochements ou fusions forcées). Dans ce domaine essentiel, une sécurisation des financements devrait être réalisée et une évaluation fine des résultats, effectuée.

96 Interview de François Paquis, président de l'association des secrétaires généraux par Fabienne Grimont sur le site EducPro.fr le 6 décembre 2011.

97 En 2010, la CPU a obtenu quelques amodiations du modèle pour prendre en compte les besoins des universités de petite taille avec des minima fixés pour celles de moins de 10 000 étudiants.

• **Quel pilotage d'ensemble pour le service public d'enseignement supérieur ?**

L'enseignement supérieur déborde largement, nous l'avons vu, le cadre de l'université. Il a, en outre, encore accru sa diversification dans les dernières décennies. Il juxtapose des classes post baccalauréat implantées dans les lycées, des écoles dont nous avons souligné la variété, et les universités, désormais largement autonomes, souvent concurrentes et qui abritent en leur sein des structures d'enseignement particulières répondant à leurs propres règles.

Les décideurs sont eux-mêmes extrêmement divers. Pour l'État - qui conserve un rôle majeur tant en termes de financement que d'impulsion politique - interviennent plusieurs ministères (le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et ceux chargés de la culture, de l'agriculture et de la santé). Au niveau territorial, les régions investissent de plus en plus dans les infrastructures, celles bien sûr des lycées, qui accueillent les CPGE et les STS, mais aussi celles des universités. Cependant, leur soutien financier à l'enseignement supérieur va aujourd'hui au-delà de la construction et de l'entretien bâti et concerne fréquemment l'aide aux étudiants. D'autres échelons locaux, en particulier les communes, soucieuses de la présence d'un enseignement supérieur de proximité sur leur territoire, tendent aussi à intervenir.

Le pilotage de l'enseignement supérieur et de la recherche continue de relever essentiellement de la responsabilité de l'État. Cependant, les collectivités territoriales sont intervenues dans ce domaine dès les premières lois de décentralisation, dans les années quatre-vingt, et des politiques structurantes se sont progressivement mises en place à l'échelle régionale.

Les régions se sont notamment appuyées sur leurs compétences en matière de développement économique et d'organisation des actions de formation professionnelle ainsi que sur des outils comme le schéma prévisionnel des formations professionnelles (élaboré conjointement avec l'État) pour étendre leur champ d'action à l'enseignement supérieur et à la recherche. Les contrats de plan État-région (CPER), en permettant depuis 1984 à l'État et à la région de s'impliquer contractuellement dans des actions jugées prioritaires, ont permis d'intégrer l'enseignement supérieur et la recherche dans de véritables stratégies de développement régional.

L'implication croissante des régions dans un dossier ne relevant pas en principe de leur compétence a été facilitée par la très forte augmentation du nombre des étudiants entre 1980 et 1995 (de 1,2 millions à plus de 2 millions).

Certaines d'entre elles ont ainsi très tôt développé des politiques de soutien aux établissements universitaires en agissant sur les capacités d'accueil, la mise en place d'équipements techniques et de recherche et le développement des formations technologiques et professionnelles. Le lancement du plan université 2000, en 1990, a encore renforcé cet engagement en invitant l'ensemble des collectivités territoriales volontaires à accompagner l'effort d'investissement de l'État. Surtout, la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire du 25 juin 1999 a introduit, à partir des schémas de services collectifs, la possibilité de recourir à un nouveau dispositif de planification territoriale dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le « schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche », préparé sous la double autorité du préfet de région et du président du Conseil régional permettait, pour la première fois, de réunir autour d'une même table l'ensemble des acteurs de l'enseignement

supérieur et de la recherche, les directions régionales de l'État, la région et parfois d'autres collectivités territoriales⁹⁸.

Deux régions ont assez tôt adopté cette démarche. Rhône-Alpes et PACA ont été les premières, en 2005, à rédiger un schéma régional. La région Rhône-Alpes revendique aujourd'hui une véritable « stratégie régionale de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation » qui s'exprime notamment à travers le soutien apporté aux établissements en matière d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants ; de construction ou de rénovation des bâtiments universitaires, de développement de l'offre sociale de logement étudiant, d'aide à la mobilité internationale par l'attribution de bourses.

Midi-Pyrénées, Basse-Normandie, Poitou-Charentes... les ont rejointes récemment dans cet exercice de concertation, de prospective et de mise en œuvre de priorités régionales⁹⁹. Cette évolution est incontestablement stimulée par l'autonomie nouvelle des universités et les possibilités accrues de contractualisation ainsi ouvertes. De manière très emblématique, l'association des régions de France et la CPU ont conclu, en 2009, une convention prévoyant l'élaboration, dans chaque région, d'un schéma de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Au regard de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de la réussite des étudiants, un tel engagement des régions paraît très positif. Les régions ont montré par le passé, le prix qu'elles attachaient à l'offre de formation supérieure en investissant fortement dans l'implantation de sections de techniciens supérieurs et d'antennes universitaires (essentiellement des IUT). L'accès à l'enseignement supérieur, l'amélioration des conditions de travail et de vie étudiante, l'insertion des diplômés sur le marché du travail comptent aujourd'hui au rang des priorités des nouveaux schémas régionaux.

Les Conseils économiques et sociaux régionaux ont pris leur part dans la définition de ces politiques régionales. De leur propre initiative ou saisis par les Conseils régionaux, ils ont adopté des avis pour construire l'offre de formation en matière d'enseignement supérieur et ont contribué à la définition des schémas régionaux de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il faut toutefois souligner qu'à l'heure actuelle, l'engagement des régions et le rôle des CESER en ce domaine, voire la composition de ces derniers, sont encore relativement divers, en fonction tant de choix politiques que de données telles que la taille, l'histoire, la géographie ou les moyens des régions.

L'implication régionale présente bien des avantages et en particulier celui de permettre l'élaboration et la conduite de projets importants, de manière concertée, au plus près de la réalité des établissements d'enseignement supérieur et des besoins des populations. À ce titre, elle mérite d'être accompagnée et encouragée par l'État pour que dans des délais assez courts, toutes les régions sans exception se dotent d'un schéma de l'enseignement supérieur et de la recherche concerté avec l'ensemble des acteurs. Mais il s'agit aussi de veiller à la complémentarité entre l'expression de l'intérêt régional et la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche en évitant que l'action régionale ne vienne simplement compenser les carences de l'État.

98 Daniel Filâtre, *Politiques publiques de recherche et gouvernance régionale*. Revue française d'administration publique, 2004/4 - n° 112, pp. 719-730.

99 L'Île-de-France présente une configuration particulière en ce qui concerne l'implication des collectivités territoriales dans le domaine de l'enseignement supérieur : la région semble plutôt moins investie qu'ailleurs sur ce dossier en raison d'un fort investissement des conseils généraux. Cf. Jérôme Aust et Cécile Crespy, *Les collectivités locales face à l'enseignement supérieur et à la recherche*. Pouvoirs locaux, Les cahiers de la décentralisation, n° 82, III/2009, p. 71.

La question de la cohérence du pilotage d'ensemble est évidemment posée car si les universités sont autonomes, il existe bien, comme le rappelait le président de la CPU, un service public de l'enseignement supérieur. Or, ce service public dont la mission essentielle est aujourd'hui d'assurer la réussite d'un nombre accru d'étudiants, doit pouvoir conduire une politique cohérente fondée sur la convergence d'action de tous les acteurs. Le paysage de l'enseignement supérieur français ne peut se dessiner de manière harmonieuse s'il n'associe pas l'ensemble des parties prenantes et n'assure pas la complémentarité entre les différentes sphères de responsabilité, en particulier entre l'État et les territoires.

Bibliographie

Adnot, Philippe et Dupont, Jean-Léonce. *Rapport d'information au nom de la commission des finances et de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la mise en place du volet budgétaire et financier de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités et sur le nouveau système d'allocation des moyens des universités*, Sénat, pp. 16-14.

Albany, Valérie et Tavan, Chloé. *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*, Direction des études et synthèses économiques, INSEE, juillet 2007.

Association nationale pour le droit au savoir et l'insertion professionnelle des jeunes handicapés, Droit Au Savoir. *Enquête sur le ressenti et le vécu des conditions de vie et d'étude des jeunes en situation de handicap de plus de seize ans*, mars 2012.

Aust, Jérôme et Crespy, Cécile. Les collectivités locales face à l'enseignement supérieur et à la recherche, *Pouvoirs locaux, Les cahiers de la décentralisation*, n° 82, III, 2009, p. 71.

Beaud, Stéphane. « La fac, c'est moins pire que je croyais ! » Sur certaines contradictions de l'université d'aujourd'hui, *Revue du Mauss*, vol 2 n° 28, 2006, pp. 323-333.

Belghith, Feres. Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur in *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire de la vie étudiante*, Paris, La documentation française, 2011, pp. 49-61.

Belghith, Feres et Vourc'h, Ronan. Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants, *Infos n° 26, Observatoire de la Vie Étudiante*, novembre 2011, pp. 1-5.

Bernard, Pierre-Yves et Troger, Vincent. *Le baccalauréat professionnel en trois ans : une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur ?* Notes du CREN n° 3, mai 2011.

Bodin, Romuald. *L'abandon en première année de licence à l'Université de Poitiers*. Rapport final, laboratoire GRESCO et service SAFIRE, juillet 2009.

Bodin, Romuald et Millet, Mathias. L'université, un espace de régulation. L'« abandon » des premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire, *Sociologie*, Vol. 3, 2011, pp. 225-242.

Calmand, Julien et Mora, Virginie. Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation, *BREF*, n° 294-2, Céreq, novembredécembre 2011.

CES. *Le travail des étudiants* rapport et avis présentés par Laurent Bérail (rapporteur au nom de la section du travail), JO du 28 novembre 2007, pp. 1-9.

CESE. *Bilan de l'application des dispositifs promouvant l'égalité professionnelle entre femmes et hommes* présenté par Sylvie Brunet et Maryse Dumas (rapporteuses, au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité), JO du 28 février 2012.

CESE. *La mobilité des jeunes* avis présenté par Jean-François Bernardin (rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication), JO du 9 novembre 2011.

Comité de suivi de la licence (Président Bernard Dizambourg). *Rapport sur l'harmonisation des intitulés des diplômes et de l'évaluation des connaissances*, 26 juin 2008.

Conférence des Grandes Écoles. *Les voies d'accès aux grandes écoles de la CGE : diversité des origines et des profils*, février 2012.

Cordazzo, Philippe. *Choix d'orientation, quelles réalités ?* in *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante*, Paris, La documentation française, 2011, pp. 93-104.

Coulon, Alain. *Choix d'orientation, quelles réalités ?* in *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante*, Paris, La documentation française, 2011, pp. 93-104.

Cour des Comptes. *Rapport public annuel 2012*, Chapitre 3, La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités, février 2012.

Dayan, Jean-Louis. *Où en est la formation différée ?* CAS, note de veille n° 160, décembre 2009.

Duru-Bellat, Marie et Kieffer, Annick. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Revue Population*, INED, 2008/1 Vol.63, 2008, pp. 123-157.

Filâtre, Daniel. Politiques publiques de recherche et gouvernance régionale, *Revue française d'administration publique*, 2004/4- n° 112, 2004, pp. 719-730.

Forestier, Christian. Les enseignements techniques et professionnels : vers une « adaptation d'impédances » ?, *Après-demain*, n° 21, 1^{er} trimestre 2012, pp. 3439.

Galland, Olivier. *Les étudiants et la qualité de leurs études* in *Les mondes étudiants, enquête sur les conditions de vie 2010*, Paris, La documentation Française, 2011, pp. 151-167.

Giret, Jean-François. *L'activité rémunérée des étudiants* in *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010*, Paris, La documentation Française, 2011, p. 213.

Humann, Patricia, Guilleux, Rémy, Lamy, Christine. *L'orientation scolaire vécue par les jeunes et leurs parents*, étude qualitative n° 2 de l'UNAF, novembre 2009 [<http://www.unaf.fr/spip.php?article9689>].

Le Rhun, Béatrice et Pollet, Pascale. *Diplômes et insertion professionnelle* in *France, Portait social-édition* 2011, INSEE, 2011, pp. 41-50.

Leclercq, Dieudonné et Parmentier, Philippe. *Qu'est ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ?* in *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du conseil interuniversitaire de la communauté française de Belgique*. Bruxelles, CIUF, 2011.

Legendre, Jacques. *Rapport d'information sur le baccalauréat*, 2008.

Legrand, André. *Notice sur l'enseignement supérieur* in *Le système éducatif en France*, Paris, La documentation française, 2009.

Lemaire, Sylvie. *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008*. Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2010.

Lemistre, Philippe et Bruyere, Mireille. Spécialité de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance, *Net.doc*, n° 52, Céreq, juin 2009.

Leridon, Henri. L'avenir de la recherche en France : perspectives démographiques, *Population et société*, n° 403, juillet-août 2004, p. 3.

Lutsman, Florence et al. *Cadrage macroéconomique des moyens humains et financiers alloués aux universités depuis 2007*. Rapport établi par les auteurs, Inspection générale des finances et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, avril 2012.

Merle, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte, collection Repères, 2009 (nouvelle édition), pp. 36-37.

Millet, Mathias et Moreau, Gilles. *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et Art, année 2008*. Département de sociologie, UFR Sciences humaines et Art et GRESO, juillet 2010.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Les flux de nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur* in *Repères et références statistiques*, Édition 2011, pp. 199-200.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, Édition 2010.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 42 indicateurs*, décembre 2011.

Orange, Sophie. *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Poitiers, soutenance le 25 novembre 2011.

Poullaouec, Tristan et Hugree, Cédric. *Qui sont les étudiants d'origine populaire ?* in *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante*, Paris, La documentation française, 2011, pp. 15-25.

Saa, Salima (Présidente de l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances). *Rapport sur l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur*, mars 2012.

Sarrazin, Jean. *Éléments de réflexion sur les formations technologiques supérieures courtes et tout particulièrement les sections des techniciens supérieurs*, Rapport à Mme la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, janvier 2010.

Tenret, Élise. *Les étudiants face à l'insertion professionnelle : aspiration et intériorisation des contraintes* in *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire national de la vie étudiante*, Paris, La documentation française, 2011, pp. 75-81.

Vatin, François. *L'université et l'enseignement supérieur : leçons de l'histoire et états des lieux* in *Refonder l'université*, (contribution à l'ouvrage collectif), Paris, La découverte, 2011.

Verley, Élise et Zilloniz, Sandra. *Fragilités économiques, fragilités étudiantes* in *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010, Observatoire de la vie étudiante*, Paris, La documentation française, 2011, pp. 227-239.

Vogel, Louis. *L'université une chance pour la France*. Paris, PUF, 2010.

Liste des personnes auditionnées

- ✓ **M. Stéphane Beaud**
professeur de sociologie à l'École normale supérieure ;
- ✓ **M. Julien Calmand**
chargé d'études au Céreq ;
- ✓ **M. Jean-Lin Chaix**
directeur scientifique au Céreq ;
- ✓ **M. Eric Charbonnier**
expert à la direction éducation à l'OCDE ;
- ✓ **M. Pascal Charvet**
directeur de l'ONISEP ;
- ✓ **M. Lionel Collet**
ancien président de la CPU ;
- ✓ **M. Azwawa Djebara**
vice-président de l'UNEF ;
- ✓ **M. Camille Galap**
président de l'université du Havre ;
- ✓ **Mme Françoise Gri**
présidente de la Fondation « Manpower pour l'emploi » ;
- ✓ **M. Olivier Lefebvre**
sous-directeur des systèmes d'informations et des études statistiques au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche ;
- ✓ **M. Philippe Loup**
président de la FAGE
- ✓ **M. Jean-François Mazoin**
président de l'ADIUT ;
- ✓ **M. Alain Miossec**
ancien recteur de l'Académie de Guadeloupe ;
- ✓ **M. Jean-Louis Mucchielli**
directeur général de la DGESIP ;
- ✓ **M. Jérémie Planchenault**
président de Promotion et défense des étudiants
- ✓ **M. Pierre Tapie**
président de la conférence des grandes écoles ;
- ✓ **M. Louis Vogel**
président de la CPU ;
- ✓ **M. Baki Youssoufou**
président de la Confédération étudiante.

Liste des personnes entendues

- ✓ **Ahmed El Khadiri**
délégué général du réseau associatif ANIMAFAC
- ✓ **M. François Butet**
proviseur du Lycée Diderot
- ✓ **M. Gilbert Derrien**
chef de travaux au Lycée Diderot
- ✓ **M. Thierry Reygades**
professeur au Lycée Diderot
- ✓ **M. Sébastien To**
professeur au Lycée Diderot
- ✓ **Mme Christine Coqblin-Mellini**
professeur au Lycée Diderot
- ✓ **Liste des organisations syndicales de l'enseignement supérieur**
SGEN-CFDT, SNPRESS/FO, SNESUP
- ✓ **Mme Chantal Dardelet**
responsable du Pôle « ouverture sociale » de la Conférence des grandes écoles
- ✓ **Mme Joëlle Dondon**
directrice du centre d'information et d'orientation (CIO) des enseignements supérieurs de la Sorbonne
- ✓ **Mme Marie-Pierre Toubhans**
coordinatrice de l'association « Droit au savoir »
- ✓ **Mme Isabelle This Saint-Jean**
vice-présidente chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche au Conseil régional Ile de France
- ✓ **M. Raymond-François Le Bris**
personnalité qualifiée choisies en raison de leur compétence en matière d'environnement et de développement durable au Conseil économique, social et environnemental.

Table des sigles

AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AES	Administration économique et sociale
ANR	Agence nationale de la recherche
APB	Admission post bac
ALS	Allocation de logement social
APL	Aide personnalisée au logement
ATER	Attaché temporaire d'enseignement et de recherche
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur en accueil collectif
BAIP	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle
BEP	Brevet d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAS	Centre d'analyse stratégique
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CESE	Conseil économique, social et environnemental
CESER	Conseil économique social et environnemental régional
CIO	Centre d'information et d'orientation
COM	Collectivité d'outre-mer
COPSY	Conseiller d'orientation psychologique
CPE	Conseillers principaux d'éducation
CPER	Contrat de plan état régions
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CPU	Conférence des présidents d'universités
CREN	Centre de recherche en éducation de Nantes
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CV	Curriculum vitae
DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DEUST	Diplôme d'études universitaires scientifiques et technologiques
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DIE	Dépense intérieure d'éducation
DMA	Diplôme des métiers d'art
DOM	Département d'outre-mer
DUT	Diplôme universitaire de technologie

ENS	École normale supérieure
FAGE	Fédération des associations générales étudiantes
GRESCO	Groupe de recherches et d'études sociologiques du centre ouest
IFOP	Institut français d'opinion publique
IFSI	Institut de formation en soins infirmiers
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGF	Inspection générale des finances
INED	Institut national des études démographiques
INSA	Institut national des sciences appliquées
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT :	Institut universitaire de technologie
LMD	Licence master doctorat
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
M1	Master 1 ^{re} année
M2	Master 2 ^e année
MESR	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
MIAGE	Méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises
MSG	Maîtrise de science et de gestion
MST	Maîtrise des sciences et techniques
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OVE	Observatoire de la vie étudiante
PACA	Provence-Alpes-Côte d'azur
PACES	Première année commune aux études de santé
PCEM-PCEP	Premier cycle des études médicales - premier cycle des études de pharmacie
PDE	Promotion et défense des étudiants
PDG	Président directeur général
PIB	Produit intérieur brut
PRAG	Professeur agrégé dans l'enseignement supérieur
PRCE	Professeur certifié dans l'enseignement supérieur
SAFIRE	Service d'appui à la formation interdisciplinaire et à la réussite
SES	Sciences économiques et sociales
SHA	Sciences humaines et arts
SHS	Sciences humaines et sociales
SISE	Statistique et informatique socio-économique
STAPS	Sciences techniques des activités physiques et sportives
STG	Sciences et technologies de la gestion
STI	Sciences techniques industrielles

STS	Section de technicien supérieur
SUIO	Service universitaire d'information et d'orientation
SYMPA	Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité
SUIO-IP	Service universitaire d'information et d'orientation et d'insertion professionnelle
TD	Travaux dirigés
TP	Travaux pratiques
UE	Union européenne
UFR	Unité de formation et de recherche
UNEF	Union nationale des étudiants de France
UNI	Union nationale inter-universitaire
VAE	Validation des acquis de l'expérience



Dernière publication de la section de l'éducation, de la culture et de la communication

■ *La mobilité des jeunes*

LES DERNIÈRES PUBLICATIONS DU CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (CESE)

- *L'investissement public : malgré les difficultés, une priorité*
- *L'ouverture à la concurrence des services ferroviaires régionaux de voyageurs*
- *La dette : un pont entre passé et avenir*
- *Droits formels/droits réels : améliorer le recours aux droits sociaux des jeunes*
- *Rio + 20 : un rendez-vous majeur pour l'avenir de la planète*
- *Pour un renforcement de la coopération régionale des Outre-mer*
- *De la gestion préventive des risques environnementaux : la sécurité des plateformes pétrolières en mer*

**Retrouvez l'intégralité
de nos travaux sur
www.lecese.fr**

Imprimé par la direction de l'information légale et administrative, 26, rue Desaix, Paris (15^e)
d'après les documents fournis par le Conseil économique, social et environnemental

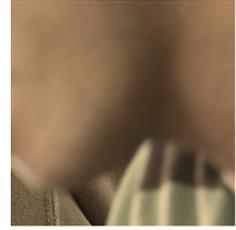
N° de série : 411120015001012 – Dépôt légal : octobre 2012

Crédit photo : Thinkstock

Direction de la communication du Conseil économique, social et environnemental



LES **RAPPORTS**
DU CONSEIL
ÉCONOMIQUE,
SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL



L'enseignement supérieur joue, au-delà de la formation et de la recherche, un rôle majeur dans l'orientation et le destin professionnels d'un très grand nombre de jeunes. Toutefois, les difficultés à s'orienter dans le paysage complexe de l'enseignement supérieur et l'échec particulièrement lourd en premier cycle universitaire alimentent la déception et l'inquiétude de nombreux étudiants.

Afin d'impulser un véritable mouvement de réussite, le Conseil économique, social et environnemental préconise une meilleure articulation des diverses voies de l'enseignement supérieur, en redonnant toute leur attractivité aux universités, et en ouvrant plus largement les IUT et les sections de techniciens supérieurs aux bacheliers technologiques et professionnels. Pour atteindre ces objectifs, il recommande la mise en œuvre d'un véritable plan de réussite en premier cycle portant sur l'accueil des étudiants, les conditions d'enseignement et la transition entre lycée et université.



CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL
ET ENVIRONNEMENTAL
9, place d'Iéna
75775 Paris Cedex 16
Tél. : 01 44 43 60 00
www.lecese.fr



**Direction
de l'information légale
et administrative**
accueil commercial :
01 40 15 70 10

commande :
Administration des ventes
23, rue d'Estrées, CS 10733
75345 Paris Cedex 07
télécopie : 01 40 15 68 00
ladocumentationfrancaise.fr

N° 41112-0015 prix : 11,70 €
ISSN 0767-4538 ISBN 978-2-11-120899-5



9 782111 208995